



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Myziara Miranda da Silva Vasconcelos

**POVOS INDÍGENAS NA PARAÍBA: PRESCRIÇÕES LEGAIS E
REPRESENTAÇÕES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA HISTÓRIA LOCAL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (1996-2015)**

João Pessoa, 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Myziara Miranda da Silva Vasconcelos

**POVOS INDÍGENAS NA PARAÍBA: PRESCRIÇÕES LEGAIS E
REPRESENTAÇÕES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA HISTÓRIA LOCAL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (1996-2015)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do Título de Mestre. Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Giovani Antonino Nunes

João Pessoa, 2017

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

V331p Vasconcelos, Myziara Miranda da Silva.

Povos indígenas na Paraíba: prescrições legais e representações nos materiais didáticos da história local para o ensino fundamental (1996-2015) / Myziara Miranda da Silva Vasconcelos. - João Pessoa, 2017.

150 f. : il.

Orientação: Paulo Giovani Antonino Nunes.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. História. 2. Povos indígenas - Representações. 3. História local - Ensino - Povos indígenas. I. Nunes, Paulo Giovani Antonino. II. Título.

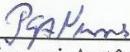
UFPB/BC

Myziara Miranda da Silva Vasconcelos

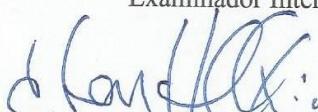
POVOS INDÍGENAS NA PARAÍBA: PRESCRIÇÕES LEGAIS E
REPRESENTAÇÕES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DA HISTÓRIA LOCAL PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL (1996-2015)

Aprovado em _____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Paulo Giovani Antônio Nunes – PPGH/UFPB
Orientador

Prof. Dr. Elio Chaves Flores – PPGH/UFPB
Examinador Interno


Prof. Dr. Edson Hely Silva – UFPE e PPGH/UFCG
Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Vima de Lurdes Barbosa e Melo - UFPB
Professora Convidada

Prof. Dr. Tiago Bernardon Oliveira – PPGH/UFPB
Membro Suplente Interno

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva PPGE/UFPB
Membro Suplente Externo

João Pessoa, 2017

Dedico ao meu pai, João Miranda (em memória), e a minha mãe, Zeneide.
Meus pilares.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a Profª. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo pelas orientações e grandes contribuições para este trabalho, mas principalmente por sua amizade. Ao Prof. Élio Flores pelas considerações e apontamentos feitos durante a Banca de Qualificação, certamente de grande valia. Ao Prof. Paulo Gionani Nunes pelo acolhimento e generosa atenção. Aos professores do PPGH e do PPGE da UFPB, com os quais tive a oportunidade de cursar disciplinas, pois todos colaboraram de alguma forma para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos colegas de turma e de vida, em especial, a Ana Carla, Dayane, Rayanna, Nadja e Diogo por compartilhar essa difícil jornada, dividindo os conhecimentos e as angústias, e pelos momentos alegres e descontraídos que passamos juntos.

A Secretaria de Educação do Município do Ipojuca – PE que me concedeu licença parcial das minhas atividades para que eu pudesse me dedicar a este trabalho e aos gestores escolares pela compreensão e incentivo.

Aos colegas de profissão com os quais tenho o prazer de trabalhar nas escolas onde leciono, especialmente, Cleide, Airan, Paulo, Leandro, Carlos e George pelas palavras de apoio e oportunidade de trocar experiências e aprendizados.

A todos os meus familiares, em especial, as minhas irmãs Mira e Mayara, por compreenderem a minha ausência em suas vidas durante muitos momentos desta caminhada.

A minha mãe Zeneide, maior incentivadora dos meus projetos de vida, a quem agradeço pelo esforço empregado em me proporcionar a melhor educação que pôde, sem o qual não teria esta formação. Agradeço, notadamente, pelo exemplo de simplicidade, carinho, determinação, amor e dedicação.

Ao meu marido, Deivison, por acreditar no meu talento, por todo amor, compreensão, incentivo, paciência, dedicação e suporte nestes dez anos de caminhada juntos. Que possamos colher juntos os frutos deste trabalho.

E, finalmente, a Deus pela oportunidade diária de exercitar minha força, perseverança, paciência e resignação.

“Ninguém, muito menos o povo, pode se declarar cansado de política. Cansar da política é a mesma coisa que desistir de ser sujeito da sua própria história. Nenhum povo, nem ninguém faz isso. Até porque, fazer história é contingência humana, e não se pode abrir mão daquilo que se é obrigado, queira ou não, a fazer.” (NEVES, 1997, p. 26)

RESUMO

A sanção da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, fomentou inúmeros debates acerca de sua implantação, principalmente, no tocante à formação docente e à produção de materiais didáticos pertinentes. A maioria destes materiais apresentam distorções e informações equivocadas a respeito da história e da cultura dos diferentes povos indígenas do Brasil, contribuindo para o reforço de imagens estereotipadas e ações discriminatórias. Acreditamos que o ensino de história local pode contribuir para superar este enfoque superficial e reducionista acerca dos indígenas, uma vez que possibilita a construção e a consolidação de identidades, sejam individuais ou coletivas, bem como o reconhecimento da diferença e da diversidade. Neste contexto, esta pesquisa dedicou-se à análise das representações dos povos indígenas nos materiais didáticos de história da Paraíba, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e publicados entre 1996-2015, com base nas prescrições curriculares oficiais. Buscamos ressaltar, a partir do método da análise categorial, como os povos indígenas habitantes do estado da Paraíba vêm sendo representados nos materiais publicados antes e depois da Lei nº 11.645/2008, destacando mudanças e permanências.

Palavras-chave: Povos Indígenas, Representação, História Local, Materiais Didáticos.

ABSTRACT

As a result of Law No. 11.645/2008, teaching African and indigenous history and culture have become mandatory in elementary education in Brazil, and such situation has given proper space for debates all over the country, mostly about the teachers' academic formation and textbooks for learning in both elementary education and secondary school. The majority of those textbooks bring wrong ideas about the history and culture of indigenous populations in Brazil, contributing to reinforce stereotyped view and even discriminatory actions. We believe that the local history teaching may be an important step to go beyond that superficial and reductionist perspective about the indigenous populations, once that makes possible the construction and consolidation of individual and collective identities, besides contributing to the recognition of differences and diversity. Based on such context, this dissertation aims to analyze the indigenous representations in History Textbooks, in Paraiba State, for learning in the first grades of elementary education, published between 1996 and 2015, supported by official government prescriptions for teaching and learning. Based on a categorical method we analyzed the local indigenous representations on textbooks before and after the Law No. 11.645/2008, giving special attention to the aspects that represent a change in mind or keep the same stereotyped view.

Keywords: Indigenous Populations, Representation, Local History, Textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Nível de Ensino dos Materiais Didáticos.....	62
Figura 2	– Materiais Didáticos (Tipo/Ano de Publicação).....	62
Figura 3	– Frequência de Vocábulos.....	114
Figura 4	– Frequência de Etnias.....	116
Figura 5	– Indígenas e Meio Ambiente.....	127

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	– Distribuição das Nações Indígenas da Paraíba.....	87
Mapa 2	– Lotes reservados aos Tabajara – 1865.....	90
Mapa 3	– Terras Indígenas na Paraíba.....	93
Mapa 4	– Aldeias Tabajara.....	96
Mapa 5	– Aldeias Potiguara.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Multiculturalismo Propositivo.....	29
Quadro 2	– Organização Curricular PCN de História Ensino Fundamental.....	57
Quadro 3	– Organização de Conteúdos para o 3º ano do Ensino Fundamental – RCEF-PB.....	59
Quadro 4	– Organização de Conteúdos para o 4º ano do Ensino Fundamental – RCEF-PB.....	60
Quadro 5	– Terras Indígenas na Paraíba.....	94
Quadro 6	– Temática Indígena nos Materiais Didáticos (%).....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB	– Articulação dos Povos Indígenas no Brasil
APOINME	– Articulação dos Povos Indígenas no Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ARPINSUL	– Articulação dos Povos Indígenas no Sul
ARPIPAN	– Articulação dos Povos Indígenas no Pantanal e Região Centro-Oeste
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CIMI	– Conselho Indigenista Missionário
COAIB	– Coordenação das Organizações Indígenas na Amazônia Brasileira
CNE	– Conselho Nacional de Educação
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	– Fundação Nacional do Índio
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	– Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
ISA	– Instituto Socioambiental
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NDIHR	– Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	– Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PL	– Projeto de Lei
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PSS	– Processo Seletivo Seriado
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
RCEF-PB	– Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Paraíba
SPI	– Serviço de Proteção aos Índios
SISU	– Sistema de Seleção Integrado
UEPB	– Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	– Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. NAS TRILHAS DOS POTIGUARA E DOS TABAJARA: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	13
2. EDUCAR PARA DIVERSIDADE: UM PANORAMA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	25
2.1 Por que “educar para diversidade”? Caminhos para a construção de um currículo intercultural.....	28
2.2 Percursos para inserção do Ensino da História e Cultura Indígena nos documentos oficiais prescritivos em sala de aula: as leis nº 10.639/03 e 11.645/08.....	38
2.3 Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Indígena no Estado da Paraíba: prescrições locais.....	42
3. MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA PARAÍBA.....	47
3.1 História local e historiografia: o local enquanto campo de estudo.....	49
3.2 Orientações curriculares para o ensino de história local.....	56
3.3 Materiais didáticos de História da Paraíba: um Guia de Fontes (1996-2015).....	61
3.3.1 Guia de Fontes.....	69
4. OS POVOS INDÍGENAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA PARAÍBA.....	77
4.1 Ser índio: a construção histórica de um conceito.....	80
4.2 As populações indígenas na Paraíba: conhecimentos sobre o passado e o presente.....	86
4.3 Representações dos povos indígenas nos materiais didáticos de História da Paraíba.....	100
4.3.1 Autores.....	102
4.3.2 Descrição geral.....	105
4.3.3 Análise quantitativa.....	114
4.3.4 Análise categorial.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	134
ANEXOS.....	144

1. NAS TRILHAS DOS POTIGUARA E DOS TABAJARA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Faço parte de um povo histórico, povo sofrido, mas que vem aprendendo buscar seu lugar na sociedade. Somos povo guerreiro e não desistimos dos nossos ideais. [...]. Tenho sangue indígena e tenho orgulho de ser Potiguara. – Criança do Povo Potiguara, Paraíba¹. (GERLIC; ZOETTL, 2011, p. 24).

Nathalia, assim como outras crianças, tem sonhos e faz planos para o futuro. Quando crescer, Nathalia deseja ser médica, mas se engana quem acha que a escolha da profissão se deve ao status que lhe é conferido. A menina planeja se formar em Medicina para ajudar as pessoas da sua localidade que são muito pobres. A menina tem consciência das dificuldades e obstáculos a enfrentar, por isso já se prepara enfrentá-los. Afirma que não vai desistir do seu sonho, pois pretende ajudar seu povo e outras pessoas com seus serviços profissionais. Mesmo criança, Nathalia se reconhece e afirma: “Tenho sangue indígena e tenho orgulho de ser Potiguara” (GERLIC; ZOETTL, 2011, p. 24).

O relato desta menina indígena está inserido em um livro escrito pelos Potiguara da Paraíba, organizado por Sebastián Gerlic e Peter Anton Zoettl e publicado pela ONG THYDÊWÁ², como parte da coleção *Índios na Visão dos Índios*. O objetivo desta iniciativa, de acordo com as informações do sítio da ONG, é formar “indígenas de várias etnias e nações para atuarem como historiadores, antropólogos, jornalistas e fotógrafos de suas próprias realidades” (ONG THYDÊWÁ, 2015), de maneira que sejam os escritores de suas histórias. Estes livros são utilizados entre os próprios grupos que os produziram e, também, como materiais didáticos pelos professores das escolas não indígenas. Como estão disponíveis para download gratuito no sítio da ONG, os mesmos também podem ser acessados pelo público em geral.

É possível afirmar que os projetos como este desenvolvido pela ONG THYDÊWÁ se inserem no contexto dos movimentos e mobilizações indígenas que vem emergindo nos últimos anos no cenário nacional. A partir de década de 1980, organizando-se em torno da

¹ Texto de Nathalia Galdino, criança Potiguara, que compõe o livro **Índios na visão dos índios**: Potiguara, organizado por Sebastián Gerlic e Peter Anton Zoettl e editado pela ONG THYDÊWÁ.

² A ONG THYDÊWÁ surgiu em 2002 a partir da reunião de indígenas de várias nações e de não indígenas com o objetivo de promover a consciência planetária, o diálogo intercultural, a valorização da diversidade e das culturas e conhecimentos tradicionais; visando um desenvolvimento integral para todos em harmonia e paz. Segundo Sebastián Gerlic, a ONG foi batizada com o nome *Thydêwá* por um indígena chamado Jaguriçá, termo que para eles significa Esperança da Terra (ONG THYDÊWÁ, 2015).

defesa dos seus territórios e da assistência à saúde e à educação, os povos indígenas criaram várias associações para representar os seus interesses³. Nas palavras da menina Potiguara, o indígena “vem aprendendo buscar seu lugar na sociedade”. (GERLIC; ZOETTL, 2011, p. 24)

A população indígena do Brasil se fortaleceu, consideravelmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta legislação deu voz às reivindicações dos movimentos sociais pelo reconhecimento das diversidades étnico-raciais. No capítulo intitulado *Dos Índios*, os direitos coletivos dos povos indígenas foram reconhecidos e garantidos legalmente pelo Estado nacional, sendo-lhes conferida a prerrogativa de se representarem juridicamente, sem a intermediação de órgãos indigenistas⁴ ou não indígenas (BRASIL, 1988).

No plano internacional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Congresso Nacional em 2002, garantiu aos povos indígenas o direito de assumir o controle de suas próprias instituições, de suas formas de vida e de seu desenvolvimento econômico, manter e fortalecer suas entidades, línguas e religiões, no âmbito dos Estados onde moram (BRASIL, 2002).

Outra iniciativa de destaque neste domínio foi a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, que embora não tenha estabelecido novos direitos, constituiu-se em um marco para os debates acerca da temática indígena no cenário mundial. Esta Declaração reiterou a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, dentre os quais a autodeterminação. Em virtude desse direito, os povos indígenas “determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural” (NAÇÕES UNIDAS, 2008, p. 5).

A Constituição Federal, a Convenção 169 (OIT) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas fortaleceram a atuação das organizações indígenas e

³ Dentre essas associações indígenas, destacaram-se a Coordenação das Organizações Indígenas na Amazônia Brasileira (COAIB), a Articulação dos Povos Indígenas no Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Articulação dos Povos Indígenas no Sul (ARPINSUL), Articulação dos Povos Indígenas no Pantanal e Região Centro-Oeste (ARPIPAN) e, reunindo todas elas, a Articulação dos Povos Indígenas no Brasil (APIB).

⁴ Estes órgãos são formados por não indígenas tendo por objetivo proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil, costumam participar da formulação e execução de políticas públicas, tal como a FUNAI, o ISA e o CIMI, por exemplo. Por outro lado, há também as organizações indígenas cujos agentes principais são os próprios indígenas.

a formação de um ativismo em prol do reconhecimento de demandas sociais e políticas. Porém, apesar desses documentos e do protagonismo indígena na busca pela conquista de direitos sociais, uma parcela considerável da população brasileira, imbuída de uma visão evolucionista da história e da cultura, considera que os povos indígenas são culturas em estágios inferiores de desenvolvimento (BANIWA, 2006).

Em virtude desta visão, ocorre a prevalência de preconceitos alimentados pela ignorância e pelo desconhecimento sobre os modos de vida dos indígenas no país. Segundo Baniwa⁵ (2006), os povos indígenas costumam ser representados a partir de três perspectivas distintas: a primeira refere-se à visão romântica, aquela dos cronistas e viajantes dos séculos XVI e XVII que concebiam o índio como o habitante na floresta, um ser exótico, puro e deslocado do tempo, incapaz de compreender as regras e valores do mundo “branco”; a segunda baseia-se na visão do índio cruel, selvagem, canibal e preguiçoso; a terceira, por fim, pauta-se no contexto da redemocratização do país e da promulgação da Constituição de 1988, é uma visão mais recente concebendo os índios como sujeitos de direitos, portadores de uma cidadania diferenciada.

A concepção do índio ingênuo e incapaz justifica a relação paternalista entre os indígenas e a sociedade nacional, caracterizada pelas políticas indigenistas e pela criação de órgãos de tutela e proteção destes povos, como a Fundação Nacional do Índio – FUNAI. A visão negativa está, por sua vez, a serviço de interesses particulares que visam usurpar as terras indígenas para fins econômicos. De acordo com esta perspectiva, os índios são um entrave ao desenvolvimento do país e, por este motivo, tornam-se frequentemente vítimas de atos de violência (BANIWA, 2006).

Com relação à terceira concepção, uma pesquisa de opinião realizada pelo IBOPE, em 2000, a pedido do Instituto Socioambiental⁶ (ISA), apontou um crescimento de uma

⁵ Gersem José dos Santos Luciano é indígena do povo Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no Alto Rio Negro (Amazonas), é doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília - UnB (2010). Professor indígena, integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e esteve à frente da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação (Secad/MEC). Atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), além de constituir-se como uma importante liderança da militância indígena.

⁶ O Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. Com o Programa *Povos Indígenas no Brasil*, o ISA destaca-se na produção, análise e difusão de informações sobre os povos indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>> Acesso: em 12 jul. 2016.

parcela da sociedade que reconhece os indígenas como indivíduos de direitos e portadores de uma cultura diferenciada (92%); 88% dos entrevistados entendeu que os índios ajudam a preservar a Natureza e não são preguiçosos, só encaram o trabalho numa lógica diferente da capitalista; 70% concordou que os indígenas devem ter seus direitos territoriais garantidos, mesmo que falem português e se vistam como os brancos; e, 82% defendeu que o governo brasileiro tem um papel importante na garantia dos direitos indígenas e na atuação para evitar a extinção desses povos (BANIWA, 2006, p. 37-38).

Esta pesquisa revelou ainda que a posse da terra é uma questão contraditória nesta relação com os povos indígenas, pois cerca de 22% dos entrevistados conservaram a ideia de que os índios possuíam terras demais, e apenas 37% defenderam que o Governo Federal deveria atuar na demarcação destas propriedades. Certamente, por este motivo, uma fração considerável das pessoas que responderam à pesquisa (21%) manifestou pessimismo quanto ao futuro dos povos indígenas no concernente à permanência em suas terras e à continuidade de suas culturas (BANIWA, 2006, p. 37-38).

Embora a atuação das organizações indígenas tenha favorecido a formação de uma base autônoma de interlocução e a construção de caminhos políticos, contribuindo para a redução dos preconceitos e a superação dos estereótipos, como demonstrou a pesquisa encomendada pelo ISA, ainda é corrente a ideia de que “há muita terra para pouco índio” ou que “os índios são empecilhos ao desenvolvimento econômico do país”. O predomínio destas representações acerca dos indígenas contribui para reforçar atitudes discriminatórias e de perseguição e violência contra esses povos, principalmente, contra as lideranças participantes das mobilizações por direitos.

Conforme Lima e Castilho (2013), estas visões negativas e/ou preconceituosas sobre os povos indígenas têm em suas bases uma lacuna de informação deixada pelo sistema de ensino do país. Foi justamente neste âmbito, nos domínios da escola e no exercício da docência onde constatamos que os “velhos” estereótipos relacionados à imagem do índio nu, morador da oca, pescador, caçador e selvagem, continuam presentes no imaginário da parte significativa dos alunos da Educação Básica e, também, de alguns professores. Portanto, ao contrário da maioria dos projetos de mestrado que são geralmente extensões dos trabalhos de conclusão de curso ou de projetos de iniciação científica, nosso interesse pela temática indígena surgiu nas salas de aula das escolas públicas, *lócus* da nossa atividade docente.

A nossa experiência no ensino de história para turmas do Ensino Fundamental em uma escola estadual, no município de João Pessoa, nos fez considerar o estudo dos povos indígenas habitantes na Paraíba, visto que o estado possui uma população indígena significativa. Segundo dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Estado da Paraíba tem uma população indígena formada por 19.149 pessoas, dentre as quais 5.895 habitantes no município de Marcação, 5.687 no município de Baía da Traição e 2.378 em Rio Tinto⁷.

Esses três municípios têm a maior população declaradamente indígena no estado. Em Marcação e Baía da Traição, por exemplo, os indígenas são maioria, representando 77,5% e 71% da população total, respectivamente. No ranking nacional dos municípios com maior proporção de indígenas no total da população, Marcação ocupa o 2º lugar e Baía da Traição o 4º lugar (BRASIL, 2010). A Paraíba registrou, no período de 2000/2010, um crescimento anual de 6,6% da população que se autodeclararam indígenas, sendo superada neste quesito somente pelo Estado do Acre (7,1% ao ano).

Apesar de sua expressividade numérica em alguns municípios, a história e as expressões socioculturais dos indígenas na Paraíba são praticamente desconhecidas pela maioria da população do estado, inclusive pelas crianças e adolescentes que estão na escola, como observamos em nosso cotidiano escolar.

A sala de aula é, sem dúvidas, um espaço privilegiado para discussão das diversidades socioculturais, étnicas e religiosas existentes no Brasil. No entanto, sabe-se que, de modo geral, as instituições escolares não têm cumprido este papel adequadamente. Em alguns casos, contribuem para reforçar imagens estereotipadas e ações discriminatórias. Isto ficou evidente, por exemplo, na declaração da liderança indígena do povo Kaingang, no Estado do Paraná:

[...] na visão dele [o não-índio], ele acha que o índio vive nu, vivem pintado, eles caçam, pescam, pegam fruta na floresta, é isso que a educação ensina para o jovem, é isso que ensinam para a criança desde o prezinho... Falam que o índio é selvagem, fala que ele come criancinhas e muitas vezes as crianças têm medo... Mas isso é o que a educação ensina ao brasileiro. 99% dos brasileiros não sabem o que é índio, fazem ignorar a cultura e a crença dos povos indígenas. (LIMA; CASTILHO, 2013, p. 82).

⁷ O Censo 2010 também registrou uma presença expressiva de indígenas nos municípios de João Pessoa (1.951), Campina Grande (579), Cabedelo (429), Bayeux (329), Mataraca (209), Santa Rita (198), Mamanguape (130).

A liderança do povo Pankararu em Pernambuco, por sua vez, ao ser questionada sobre o que a população brasileira precisava saber para compreender melhor as questões indígenas, destacou que, “[...] primeiro precisa conhecer quem são os indígenas de hoje e não mais aqueles indígenas dos **livros didáticos**. [...] a população brasileira só vai respeitar a gente quando eles começarem a conhecer a gente” (LIMA; CASTILHO, 2013, p. 82-83). (Grifo nosso).

Segundo essas lideranças indígenas, o que se ensina na escola a crianças e jovens não corresponde à real situação dos diversos povos espalhados pelo território nacional. Além disso, a forma como os índios são apresentados nos livros didáticos também reforça a construção desta imagem superficial e generalista. Autores, como Magalhães (2000) e Gandra e Nobre (2014), ao analisarem a temática indígena nestes materiais pedagógicos, concordam que estes sujeitos têm visibilidade fugaz ou só aparecem como objeto da ação colonizadora, no contexto das missões jesuíticas e das expedições bandeirantes. Em pouquíssimos casos, os povos indígenas são tratados como protagonistas nos processos históricos que estão inseridos.

Em resposta às inquietações expressas pelos movimentos sociais, o Estado estabeleceu políticas visando à promoção da igualdade e o respeito à diversidade étnico-racial. No contexto educacional, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, alterando o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996). Contudo, essa norma foi alvo de inúmeras críticas por parte das lideranças indígenas por meio de seus movimentos organizados, como é possível constatar na justificativa do Projeto de Lei 433/2003. Somente em 10 de março de 2008, com o objetivo de corrigir a lacuna deixada pela normativa de 2003, foi promulgada a Lei nº 11.645, fruto de um projeto apresentado pela Deputada Mariângela Duarte (PT-SP) para tornar obrigatório, também, o ensino da cultura indígena no currículo escolar do sistema de ensino do país.

Entendemos que para introduzir o estudo da História e da Cultura Indígena no Ensino Básico se faz necessário formar adequadamente os profissionais de educação nesta temática, bem como produzir materiais didáticos pertinentes, evitando a reprodução de ideias equivocadas e de ações discriminatórias.

Com a aprovação da Lei nº 11.645/2008, as instituições de ensino superior têm buscado adequar-se introduzindo nos cursos de licenciatura (Geografia, História, Artes Visuais, Pedagogia e Letras/Português) componentes curriculares relativos ao tema e criando linhas de pesquisa específicas nos programas de pós-graduação. Contudo, apesar das tentativas de adaptação e reformulação dos currículos do ensino superior, existem muitas dúvidas quanto à implementação da nova legislação⁸.

Nas escolas, quando a temática indígena é discutida, os índios são geralmente apresentados aos alunos em contraposição ao que seriam os brancos, com a ideia de que o branco é o representante da “sociedade nacional” e o indígena é apenas o “outro”. Superar este enfoque reducionista ainda presente na prática pedagógica dos profissionais que estão em sala de aula implica em oportunizar momentos para uma reflexão autônoma e independente acerca das sociodiversidades existentes no Brasil, daí a importância dos cursos de formação continuada, bem como da produção de subsídios didáticos para discussão da temática indígena.

Todos esses atuais debates em torno das questões indígenas e da efetivação da Lei nº 11.645/2008, aliados à nossa experiência docente no Ensino Básico, fomentaram o nosso interesse em analisar as representações elaboradas acerca dos povos indígenas nos materiais didáticos de História da Paraíba, em uma temporalidade que se inicia com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, e se estende até a produção didática mais recente, publicada em 2015.

Para alcançar este propósito, é imperativo definir o conceito de representação que instrumentalizará este trabalho. Segundo Chartier (2002), representação é o modo como em diferentes tempos e espaços uma dada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Pesavento (2005), por sua vez, afirmou que as representações são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais e, portanto, os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. Por entender que as representações construídas acerca dos indígenas presentes nos materiais didáticos são responsáveis por consolidar práticas, muitas vezes discriminatórias, consideramos relevante analisar estes suportes didáticos com base no que prescreve a Lei nº 11.645/2008.

⁸ Sobre a implantação da Lei nº 11.645/2008 nas instituições de ensino superior das redes pública e privada é importante ver o Relatório Final de Consultoria, elaborado por Beatriz Carretta Corrêa da Silva, linguista e consultora do Conselho Nacional de Educação – CNE, publicado em 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 17 mai. 2015.

Os materiais didáticos são importantes elementos da cultura escolar⁹. Enquanto mediadores no processo de ensino e aprendizagem, facilitam a aquisição de conhecimentos e funcionam como instrumentos de trabalho de professores e alunos. Embora o livro didático¹⁰ seja o mais popular e tradicional material produzido com a intenção de contribuir na aquisição do conhecimento escolar, existe, atualmente, uma variedade de artefatos utilizados em situação didática, tais como paradidáticos, atlas, apostilas, materiais multimídia, jogos, entre outros.

Segundo Guimarães (2012, p. 91), o livro didático “é o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino”, contudo, é preciso levar em conta que, assim como outros materiais didáticos, o livro possui limitações, vantagens e desvantagens que devem ser analisadas e considerados, especialmente pelos professores regentes de ensino.

É possível verificar na maioria dos livros didáticos de História a presença de afirmações contra o racismo e o preconceito, encorajando o respeito e a tolerância com o diferente. Apesar disso, observamos nestes materiais distorções e informações equivocadas acerca da história e das diversidades socioculturais dos grupos étnico-raciais. Significativa parcela desses livros didáticos possui uma visão mais tradicional da história, um recorte temporal linear, uma abordagem eurocêntrica e etnocêntrica, ignorando, por exemplo, a história dos indígenas antes do processo de ocupação colonial e, principalmente, a diversidade de povos existentes.

Embora, nas últimas décadas, a historiografia tradicional tenha dado lugar a uma “nova história indígena”, na qual os povos são tratados como sujeitos, personagens ativos na construção da realidade histórica, este conhecimento, fruto das pesquisas acadêmicas, enfrenta dificuldades para ser difundido no ambiente escolar (PEREIRA, 2013). Além de uma parte considerável dos livros didáticos não está em consonância com a produção historiográfica mais recente, apesar das exigências do Programa Nacional do Livro

⁹ De acordo com Dominique Julia, cultura escolar “é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 9).

¹⁰ Nesta pesquisa, consideramos como **livro didático** apenas os manuais destinados à escolarização básica em todo país e que são inscritos e avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Por este motivo, optamos por utilizar a denominação “**Materiais didáticos**”, por considerá-la mais abrangente ao incluir, além do livro didático, os paradidáticos, apostilas, livros de história em quadrinhos, etc.

Didático – PNLD¹¹, a formação acadêmica dos professores ainda está imbuída de noções superficiais que valorizam os conhecimentos e as culturas ocidentais, dificultando a introdução da temática indígena em sala de aula.

Segundo Bittencourt e Bergamaschi (2011), o ensino de história indígena requer o estudo da história local, visando suplantar as concepções genéricas acerca dos índios que desconsideram a diversidade étnica, cultural e histórica dos “povos originários” de diferentes lugares, bem como os conhecimentos que possuem sobre os espaços historicamente ocupados pelos mesmos. Acreditamos, igualmente, que a história local possibilita a constituição e difusão de uma dada memória, a (re) construção das identidades individuais e coletivas e a percepção das semelhanças e diferenças sociais e culturais. Em outras palavras, o ensino de história regional/local¹² favorece o conhecimento de múltiplas experiências históricas e o reconhecimento das diversas identidades que compõem a sociedade brasileira (CAIMI, 2010).

Segundo a LDBEN, os currículos escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio devem contemplar conhecimentos comuns de base nacional, mas também as singularidades e especificidades do lugar de vivência dos professores e alunos (BRASIL, 2013). Sendo assim, como defendeu Bittencourt (2011), o ensino da história local é indispensável por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, bem como por contribuir na configuração identitária dos mesmos.

Guimarães (2012) afirmou que podemos construir conhecimentos e práticas que problematizem questões de identidade, pertencimento, pluralidade cultural, étnica e religiosa e desigualdade social por meio dos estudos da história local na Educação Básica. Caimi (2010), por sua vez, destacou que os debates recentes apontaram para a possibilidade do estabelecimento de relações proveitosa entre a abordagem das trajetórias locais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar a socialização puramente oral de conteúdos nas aulas de História, baseadas somente em

¹¹ O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. O Programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC – Ministério da Educação analisa, adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, podendo ser: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>> Acesso em: 25 jan. 2016.

¹² A história local pode ocupar-se da história do bairro, do município, da região, porém, nesta pesquisa, o local é definido pelas fronteiras do Estado da Paraíba.

períodos remotos, espaços distantes e identidades que não representam a maioria dos alunos das nossas escolas.

É preciso evidenciar, entretanto, as dificuldades que o estudo de história local impõe, principalmente, a armadilha da excessiva fragmentação dos espaços, tempos e problemas que podem atrapalhar a compreensão dos alunos. Como afirmou Guimarães (2012), o local deve ser uma janela para o mundo, ou seja, os professores e os materiais didáticos devem articular a história local às relações externas da história nacional e global.

Outro problema observado neste campo de estudo é o de enfatizar apenas a história do poder local e dos grupos dominantes, com o objetivo de difundir uma certa memória que exclui os aspectos de vivências e de identidades de alunos e professores. Melo (2015), alerta para o fato de que o Estado disciplina a legislação de ensino e prescreve as diretrizes curriculares, mas não considera as condições de sua aplicação. Dessa forma, a autora ainda acrescentou que, em muitos casos, o ensino de história local apresenta-se “de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, memorativa, enaltecedora de personalidades e vultos históricos, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente” (MELO, 2015, p. 107).

É necessário, portanto, dar atenção às circunstâncias reais de ensino, observando, por exemplo, se a elaboração de materiais didáticos contempla a participação popular e o cotidiano dos diversos agentes, com o propósito de possibilitar o fortalecimento das identidades locais coletivas (MELO, 2015). Sem dúvidas, a ausência ou inadequação de materiais didáticos é um aspecto complicador para o trabalho com história local.

A despeito dessas questões, há um consenso entre os autores que defendem o ensino de história local sobre a sua importância para a construção e consolidação de identidades, sejam individuais ou coletivas, bem como para o reconhecimento da diferença e da diversidade. Segundo Hall (2006), a identidade não é fixa ou permanente, mas é definida historicamente e está sempre em processo, sendo continuamente formada.

Este autor afirmou ainda que “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2006, p. 39). Em outras palavras, a identidade é formada e transformada a partir da relação com o outro e se modifica conforme somos representados pelos sistemas culturais que estão à nossa volta.

Deste modo, o objetivo geral deste trabalho foi estudar as representações dos povos indígenas nos materiais didáticos de História da Paraíba, no recorte temporal de 1996-2015. Para tanto, organizamos o texto ora apresentado a partir de objetivos específicos traçados na lógica que se segue.

No primeiro capítulo, intitulado *Educar para diversidade: um panorama da legislação educacional para as relações étnico-raciais*, examinamos a legislação educacional e as orientações curriculares – nacional e local, que introduziram o ensino da história e da cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas no currículo escolar. Propusemos uma discussão sobre como o estudo das relações étnico-raciais vem sendo apresentando desde a LDBEN até os dias atuais, historicizando a introdução dos debates acerca da pluralidade cultural, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e a inserção da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, a partir da promulgação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, além das prescrições locais.

Compõem o corpus documental deste capítulo a Constituição Federal/1988, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN/1997), a Lei nº 10.639/2003 (tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira), a Resolução CNE nº 01/2004 (instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana), a Lei nº 11.645/2008 (incluiu a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena), a Resolução CEE/PB nº 198/2010 (Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o sistema estadual do ensino), além dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba (Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural).

No segundo capítulo, nomeado *Materiais Didáticos de História da Paraíba*, apresentamos os caminhos que percorremos para definição das nossas principais fontes de pesquisa. Partimos do debate historiográfico acerca do estudo de história local, a fim de demonstrar a importância desse campo dos conhecimentos históricos para a pesquisa e o ensino. Nesse sentido, também exploramos as orientações curriculares para o ensino de

história local, tanto no âmbito nacional quanto no estadual. E, finalmente, apresentamos os materiais didáticos inventariados durante nossa pesquisa por meio de um Guia de Fontes.

Em *Os Povos Indígenas nos Materiais Didáticos de História da Paraíba* buscamos observar as representações acerca dos indígenas presentes nos suportes didáticos usados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, apresentamos um debate, baseado em estudos históricos e antropológicos, em torno da definição do que é “ser índio”. Essa discussão nos ajudou perceber a(s) identidade(s) indígena(s) presentes nos materiais didáticos analisados. Neste capítulo também orientamos nossa pesquisa para os modos de vida dos povos indígenas habitantes atuais no território paraibano. Por fim, dissertamos acerca dos resultados alcançados no estudo das abordagens sobre a temática indígena nos materiais didáticos de história local, através da metodologia de Análise de Conteúdo.

Ao consultar os materiais didáticos de História da Paraíba buscamos perceber se os indígenas estão presentes apenas no contexto da ocupação e colonização do território paraibano, desaparecendo nos demais períodos da história local; se são lembrados somente na composição étnica da população do estado e nas manifestações folclóricas; se suas demandas atuais como as mobilizações pela terra, a representação política, os movimentos sociais, a educação, a saúde e o trabalho, também foram contemplados, como sugerido pela Lei nº 11.645/2008; e se o tratamento dispensado aos povos indígenas da Paraíba, nestes materiais didáticos, desloca-os da realidade nacional e mundial.

Nas considerações finais retomamos a discussão sobre a importância de utilizar o estudo de história local para apreensão de conhecimentos sobre povos indígenas, principalmente para evitar as generalizações que reforçam preconceitos e atitudes de discriminação. Destacamos também as principais conclusões a que chegamos após a análise dos materiais didáticos de História da Paraíba destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concluímos com uma reflexão acerca dos desafios para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 na sala de aula, tanto em virtude da inadequação de alguns livros didáticos, quanto da deficiência na formação de professores. Finalmente, discutimos os possíveis retrocessos nas políticas para a promoção do melhor acesso a informação sobre as diversidades étnicas no Brasil, devido à atual conjuntura política do país.

2. EDUCAR PARA DIVERSIDADE: UM PANORAMA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

[...] é fundamental a sinergia entre Estado e sociedade civil no caminho da desejada transformação da realidade de exclusão social, com base no reconhecimento do diferente e da diversidade como riquezas a serem exploradas e não como o “exótico” a ser observado, negado ou marginalizado. (RAMALHO; HENRIQUES, 2005, p. 7).

Nos últimos anos, os debates em torno do respeito à diversidade cultural cresceram significativamente graças à ampliação das mobilizações de grupos socialmente marginalizados/silenciados. Atualmente, é possível falar em direito à igualdade social sem, contudo, esquecer o direito à diferença. Sabe-se, no entanto, que esses debates são relativamente recentes e, em virtude disso, ainda não ocuparam satisfatoriamente os diversos espaços sociais de modo a promover transformações favoráveis a superação de velhas práticas consideradas discriminatórias e exclucentes.

Os dados do último Censo (BRASIL, 2010) apontaram para uma mudança expressiva na composição étnica da população brasileira, caracterizada por um crescimento do número de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. Do total aproximado de 191 milhões de brasileiros, em 2010 – cerca de 91 milhões se declararam como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Esta pesquisa registrou uma redução da proporção de brancos (47,7%) e um crescimento de pretos e pardos que juntos passaram a representar 50,7% da população brasileira.

Estes números reforçam a compreensão de que o Brasil é um país plural, multiétnico e culturalmente diversificado. Dessa forma, constituem-se como desafios imediatos: a promoção da igualdade de direitos e oportunidades, sem ignorar, contudo, a garantia do direito à diferença pessoal e cultural; a construção de relações sociais de respeito e solidariedade, oportunizando, concomitantemente, o desenvolvimento autônomo individual e coletivo; e, o estabelecimento de processos de entendimento e cooperação entre grupos sociais distintos, mas sem excluir as tensões e os conflitos inerentes a estes processos (FLEURI, 2002).

Neste sentido, a sociedade civil organizada tem postulado a criação de políticas públicas para assegurar o direito à diferença, à construção de identidades autônomas e à igualdade de direitos sociais, partindo do pressuposto de que a diversidade cultural é parte

indissociável da dimensão humana e procede das relações históricas entre os diferentes grupos e sociedades. Segundo Walsh (2012), somente há poucas décadas os países da América do Sul reconheceram oficialmente sua diversidade étnico-racial, compreendendo que

[...] a nova atenção a diferença e a diversidade parte de reconhecimentos jurídicos e de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre os diferentes grupos culturais, confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão e formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente para o desenvolvimento do país e a construção de uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária e plural. (WALSH, 2012, p. 63).

Considerando que a formação histórica do nosso continente é marcada por políticas de tentativas recorrentes de extermínio do outro, escravização, violência e inferiorização das culturas negra e indígena, promover estas relações positivas entre os diferentes grupos sociais não tem sido uma tarefa fácil. No Brasil, os diversos movimentos sociais emergentes entre as décadas de 1970 e 1980, no contexto do final da ditadura civil-militar e do processo de redemocratização, tais como os movimentos negro, feminista, indígena, têm postulado políticas públicas que atendam seus anseios quanto à igualdade de direitos e ao respeito à diferença.

Neste cenário, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que apresentou avanços significativos no concernente à igualdade social ao preconizar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º), assegurando, ao mesmo tempo, o direito à diferença ao instituir, enquanto um dos objetivos fundamentais da República Brasileira, a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3º).

A questão das diversidades étnico-raciais foi contemplada em artigos pontuais deste documento, por exemplo, os que preceituam sobre a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e dos demais grupos participantes da formação da sociedade nacional, abrindo possibilidades para que leis posteriores pudesse fixar datas comemorativas imbuídas de significado para os diferentes segmentos étnicos (BRASIL, 1988, Art. 215).

A Constituição Federal/1988 reconheceu também a pluralidade étnico-cultural da sociedade, quando pontuou que o ensino da História do Brasil deveria levar em consideração as contribuições das diversas culturas e etnias formadoras do povo brasileiro (BRASIL, 1988, Art. 242). Nesses casos, as culturas afro-brasileiras, indígenas e as demais culturas ditas populares sempre estão relacionadas a uma suposta cultura nacional que o texto da lei permite interpretar como sendo hegemônica.

No que se refere aos povos indígenas, é importante destacar que a Constituição de 1988 dedicou um capítulo específico ao tema, intitulado *Dos Índios*, no qual reconhece “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, Art. 231).

Percebemos, por meio do conteúdo do referido capítulo constitucional, o interesse do Estado em legislar acerca de uma demanda central para essas populações, sendo motivo de vários conflitos: a questão da terra. A Constituição definiu que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios são imprescindíveis a seu bem-estar, bem como a sua reprodução física e cultural, respeitando seus usos, costumes e tradições. No entanto, até a atualidade esse direito sobre a terra não é expressivamente considerado, gerando diversas conflitos envolvendo, principalmente, os povos indígenas e os latifundiários e mineradores. Essas disputas têm recorrentemente se tornado manchete na mídia, apontando via de regra, as violências enfrentadas pelos os povos indígenas através de massacres, violências explícitas e mortes.

Outro ponto de destaque foi a conquista do estatuto de sujeito jurídico, conferindo aos índios, suas comunidades e organizações a legitimidade para ingressar em juízo na defesa de seus direitos e interesses, tais como o direito a uma saúde e educação diferenciadas, levando em consideração os seus processos próprios de aprendizagem e a utilização de suas línguas maternas.

A Carta Magna do país aprovada em 1988, conhecida como Constituição Cidadã, prescreveu importantes direitos a parcelas até então marginalizadas da sociedade, porém, somente normativas posteriores aprofundaram os debates acerca das diversidades étnico-raciais e da promoção de relações justas e igualitárias, como veremos a seguir.

2.1 Por que “educar para diversidade”? Caminhos para a construção de um currículo intercultural

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes. (CANDAU, 2008, p. 15)

A escola é, certamente, um ambiente em que questões ligadas às diferenças e os dilemas decorrentes das relações entre diversos grupos étnicos e culturais têm estado cada vez mais presentes. No entanto, como afirmou Candau (2008), este espaço permanece imbuído por um caráter homogeneizador e monocultural. Diante disso, é pertinente considerar algumas questões que se manifestam no cotidiano de professores e alunos: Como lidar com a questão das diferenças? Como conviver com os “outros”, ou seja, pessoas com expressões socioculturais estranhas as nossas? Quais conteúdos ensinar nesse contexto multicultural? Qual metodologia adotar?

Se a sociedade contemporânea está revestida deste caráter diverso, multicultural, o sistema educacional não pode desconsiderar tal aspecto. Neste sentido, Fleuri (1999) destacou que é preciso considerar três perspectivas distintas a partir do reconhecimento da diversidade cultural. A primeira refere-se ao **multiculturalismo** que, segundo este autor, consiste na coexistência de grupos culturais diferentes, mas que não necessariamente interagem entre si. A segunda é a perspectiva **transcultural**, na qual destacam-se os traços culturais comuns, ou universais, mas também sem que ocorra obrigatoriamente uma interação. A terceira perspectiva, a **intercultural**, caracteriza-se por admitir uma situação de interação, pressupõe uma relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas.

Admitindo a polissemia do termo multiculturalismo, Candau (2008) destacou duas abordagens: a **descriptiva**, que consiste no simples reconhecimento das configurações multiculturais das sociedades atuais e dos contextos específicos que as criaram; e a **propositiva**, que presume ação, intervenção e transformação na dinâmica social. Baseando-se em diferentes autores¹³, Candau observou três aspectos distintos do multiculturalismo propositivo, conforme sistematizamos no quadro a seguir.

¹³ Vera Maria Candau não elaborou teorias acerca da educação multicultural ou intercultural. No entanto, propôs um debate sobre as principais ideias acerca do tema de modo didático. A autora se baseou nos estudos de Peter McLaren (1997), Stephen Stoer (1999), Charles Taylor (2001), Catharine Walsh (2005), Amartya Sem (2006), entre outros.

Quadro 1 – Multiculturalismo Propositivo

Multiculturalismo assimilacionista	Admite que vivemos numa sociedade multicultural (descriptivo) onde existem grupos que não têm acesso a determinados bens e serviços; todos devem ser integrados à sociedade e incorporados à cultura hegemônica; na educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, sem questionar seu caráter monocultural e homogeneizador; defesa do projeto de cultura comum.
Multiculturalismo diferencista ou Monoculturalismo plural	Propõe colocar em ênfase o reconhecimento das diferenças; para promover a expressão das diversas identidades culturais é preciso garantir espaços próprios para se expressar com liberdade, para manter as matrizes culturais de base; esta perspectiva favoreceu a criação de <i>apartheid</i> socioculturais.
Multiculturalismo interativo ou Interculturalidade	Articula políticas de igualdade com políticas de identidade; pressupõe a inter-relação dos grupos culturais, reconhecendo a dinamicidade e as relações de poder intrínsecas neste processo; na educação, parte do reconhecimento do “outro” e do diálogo entre diferentes grupos culturais e sociais.

Fonte: CANDAU, 2008, p. 20-22. (Adaptado pela autora.)

Partindo destas definições, entendemos que as práticas educativas mais comuns têm se caracterizado ora pelo multiculturalismo assimilacionista, visto que na tentativa de promover a igualdade de direitos no acesso a bens e serviços, a escola tende a universalizar a cultura, difundindo um conhecimento hegemônico; ora pelo monoculturalismo plural, uma vez que devido às demandas legais que obrigam o estudo das diversas culturas “formadoras” da sociedade brasileira, dá-se maior ênfase as identidades culturais, porém de modo isolado e em situações particulares, como em projetos pedagógicos específicos ou em datas comemorativas.

Fleuri (1999), por sua vez, afirmou que a distinção entre multiculturalismo e interculturalidade está na forma como as relações entre as diversas culturas são compreendidas, especialmente na prática educativa. Nesta perspectiva,

O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. Mas o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural, quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. (FLEURI, 1999, p. 279).

Na abordagem multicultural da educação, a diversidade é entendida como um fato natural e, por isso, sua proposta constitui-se em garantir uma convivência harmoniosa entre os diferentes, do ponto de vista da tolerância. Dessa forma, as culturas são concebidas como objetos de estudo que devem ser apreendidos (FLEURI, 1999). Para Walsh (2012), a perspectiva multicultural¹⁴ desconsidera ou minimiza os conflitos e as relações de poder e dominação historicamente constituídas nos contatos entre povos de culturas diferentes.

A educação intercultural, por outro lado, vai além do simples reconhecimento das diferenças culturais, étnicas e religiosas entre grupos em convivência, superando a ideia de que tais diferenças são matérias a serem estudadas na escola. A educação intercultural busca promover, intencionalmente, as relações entre pessoas de origens culturais distintas, favorecendo a ampliação do horizonte de percepção a partir das múltiplas visões de mundo em contato.

A interculturalidade destaca-se por transcender a política de universalização da escolarização, proposta na abordagem assimilacionista, e por romper com o multiculturalismo diferencista, ao superar o caráter essencialista das culturas e das identidades. A perspectiva intercultural, conforme Candau (2008, p. 23), propõe uma “educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum”. Em outras palavras, a educação intercultural, da qual somos partidários, pretende modificar positivamente as relações sociais e étnico-raciais, visando à construção de uma sociedade igualitária e solidária. Alcançar tal propósito requer algumas mudanças no sistema educacional. É preciso, portanto, “repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, de modo a se superar o seu caráter monocultural” (FLEURI, 1999, p. 280).

Considerando esses pressupostos, é importante observar em que medida as diversidades étnico-raciais estão presentes no currículo da Educação Básica, bem como observamos as abordagens (multiculturalista ou intercultural) utilizadas no tratamento destas temáticas nos materiais didáticos de história local.

Segundo Gasparello (2012, p. 86), o currículo é um instrumento que possui um “caráter de processo, como algo que se transforma e se constrói sob a ação dos diversos

¹⁴ A autora denomina esta abordagem de interculturalidade relacional (WALSH, 2012, p. 63).

agentes externos e internos à escola e dos professores em sala de aula [...]. Assim, é necessário compreender que a elaboração do currículo escolar é um procedimento que ocorre por meio do embate de concepções, interpretações e escolhas divergentes, revelando tensões e conflitos de interesses.

Dessa maneira, o currículo não é estático e nem politicamente desinteressado, é, pois, uma construção social que envolve diversos sujeitos, tais como: promotores de políticas públicas – nos âmbitos federal, estadual e municipal – pesquisadores, autores e editores de livros didáticos, além de gestores escolares, professores e alunos. É também flexível e dinâmico, podendo ser modificado conforme as especificidades de cada realidade. Por fim, o currículo é histórico, pois está intimamente relacionado às questões e aos problemas do seu tempo (SILVA; GUIMARÃES, 2012).

Conforme Bittencourt (2011), vários estudos apontaram que, em virtude da complexidade envolvida na elaboração do currículo, é comum haver divergência entre as prescrições oficiais e as práticas educativas efetivamente vivenciadas na escola. Decorre daí a ideia da existência de um currículo formal (normativo), criado por especialistas e pelos agentes do poder público e pautado nas exigências legais, e um currículo real (interativo), referente àquilo que de fato é vivenciado por professores e alunos em sala de aula.

Partindo deste pressuposto, compartilhamos a compreensão de que “o campo do currículo não se limita ao ‘prescrito’ nos documentos oficiais, mas abrange as ações, as vivências, os currículos vividos, construídos no cotidiano escolar” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 51). Entendemos, igualmente, que se o currículo oficial não é determinante das práticas pedagógicas no espaço escolar, visto que os sujeitos envolvidos na sua efetivação podem aceitá-lo e reproduzi-lo, ou criticá-lo e rejeitá-lo, modificando-o, ele é parte constitutiva do contexto de relações, saberes e práticas escolares.

No Brasil, a legislação norteadora da educação é a Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta definiu que é responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer competências e diretrizes para orientar os currículos e seus conteúdos mínimos, a fim proporcionar uma formação básica comum.

A LDBEN teve origem no Anteprojeto Lei nº 1.258C/1988 apresentado à Comissão de Educação do Congresso Nacional em novembro de 1988, logo após a

publicação da nova Constituição Federal. O anteprojeto tomava por base princípios discutidos em conferências de educação realizadas ao longo da década de 1980, em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Niterói e Goiânia. Estes encontros resultaram em cartas e manifestos que orientaram o texto da Constituição no tocante a educação, e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases. Contudo, após oito anos de tramitação, o texto final da LDBEN passou por diversas modificações, sendo caracterizado pela intervenção do Poder Executivo¹⁵. Segundo Freitas (2009),

A LDB tornou-se uma peça menor se comparada aos sonhos acalentados por muitos educadores. Porém, em relação a vários aspectos, tornou-se expressão de vitória para os anseios populares que há décadas aguardavam encaminhamento. (FREITAS, 2009, p. 332).

Apesar de, na sua versão original, a LDBEN defender o ensino pautado nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, no pluralismo de ideias e no respeito à liberdade e apreço à tolerância. Reitera-se o que a Constituição indicava sobre o ensino de História do Brasil considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, destacando, dessa vez, as matrizes indígenas, africana e europeia (BRASIL, 1996).

No que se refere à Educação Escolar Indígena¹⁶, a LDBEN trouxe alguns avanços, regulamentando essa modalidade e delegando ao Sistema de Ensino da União a responsabilidade por desenvolver programas de pesquisa e ensino para ofertar uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando a:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

¹⁵ Durante o período de tramitação, o projeto de LDB foi objeto de intensos debates por meio de audiências públicas, acordos partidários, acolhimento de emendas, sugestões da sociedade civil organizada, participação do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, entre outros. No entanto, havia divergências sobre o papel do Estado na educação, de modo que o Poder Executivo, em articulação com o então Senador Darcy Ribeiro, além de Marco Maciel e Maurício Correa, conseguiu aprovar uma proposta que previa uma estrutura centralizadora, desagradando parcelas importantes da sociedade civil organizada.

¹⁶ Apesar da escolarização indígena não se constituir enquanto foco desta pesquisa, consideramos relevante destacar as orientações da LDBEN para a educação nestes povos.

Esta garantia de uma educação diferenciada que assegurasse o respeito às especificidades de cada povo indígena, bem como o acesso aos conhecimentos das sociedades não indígenas, fomentou a elaboração e publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998, com o objetivo de subsidiar as propostas curriculares para as escolas indígenas através da reflexão acerca de experiências pedagógicas autônomas realizadas em vários territórios indígenas.

A Educação Escolar Indígena não é, contudo, o objeto de estudo desta pesquisa. Interessa-nos investigar se a escola não indígena que recebe crianças e jovens das mais variadas origens sociais, étnicas e culturais, tem se preocupado em educar para a diversidade, especialmente para as relações étnico-raciais, com vistas a desconstruir estereótipos e abordagens limitadas, incentivando atitudes de reconhecimento e de convivência harmoniosa entre os diversos grupos que compõem a sociedade brasileira. Para isso, a nossa abordagem se vincula diretamente a presença ou não desses aspectos em materiais didáticos.

Para efetivar este propósito, consideramos as orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais Ensino Fundamental¹⁷, publicados no final da década de 1990. Estes documentos foram elaborados com o objetivo de nortear o trabalho dos professores, auxiliando-os na construção do currículo, no planejamento das aulas e na escolha de materiais didáticos¹⁸.

Os PCN para os anos iniciais do Ensino Fundamental compõem-se de 10 volumes, dentre os quais o primeiro é introdutório e explica os princípios, fundamentos e finalidades do documento, seis são dedicados aos referenciais de cada componente curricular, e outros

¹⁷ Concentramos nossa análise nas prescrições curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental em virtude da natureza das nossas fontes, visto que os materiais didáticos selecionados destinam-se a esse nível de ensino.

¹⁸ A construção do currículo pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e pelas escolas, bem como a elaboração de materiais didáticos, tem sido orientada pelas prescrições oficiais presentes nos PCN. Contudo, o MEC apresentou uma nova proposta curricular para amplo debate no segundo semestre de 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC foi elaborada por equipes da Secretaria de Educação Básica e propõe, como previsto pela Constituição, um currículo básico comum para o Ensino Fundamental e Médio. A versão final deste documento foi entregue em abril de 2017, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que está elaborando parecer e projeto de resolução e, em seguida, encaminhará de volta ao MEC para homologação. A partir daí terá início o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. A estimativa é de que a BNCC seja implementada apenas em 2019, substituindo os PNC na orientação dos referenciais curriculares e das propostas de materiais didáticos. Destacamos, porém, que não analisamos este documento devido nosso recorte temporal se encerrar em 2015. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>> Acesso 15 ago. 2017.

três referem-se aos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo). Os PCN apresentam-se como uma proposta curricular flexível e, sobre seu conteúdo, definem que

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, **respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa**, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997a, p.13). (Grifo nosso).

Dessa forma, entendemos que a preocupação com o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas está integrada nos referenciais de todos os componentes curriculares, visando à garantia de uma educação voltada para construção da cidadania e pautada nos princípios democráticos. Contudo, nos dedicamos a pesquisar como a temática da diversidade étnico-racial foi contemplada nos PCN de História (1^a parte do vol. 5) e de Pluralidade Cultural (1^a parte do vol. 10).

Em conformidade com o texto original da LDBEN, os PCN consideravam a organização do Ensino Fundamental em oito anos¹⁹, estruturados em 4 ciclos, sendo o primeiro referente a 1^a e 2^a séries, o segundo a 3^a e 4^a séries, o terceiro a 5^a e 6^a séries, e o quarto a 7^a e 8^a séries. Tendo em vista que buscamos observar as representações nos materiais didáticos de história da Paraíba, detivemos nossa análise aos Parâmetros Curriculares do 1º e 2º ciclos por prescreverem o ensino de história local, que atualmente correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental (ANEXO 1).

Dentre os objetivos do ensino de História para o primeiro ciclo (1^a e 2^a séries) de aprendizagem, espera-se que o aluno reconheça as “semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar

¹⁹ Atualmente, em virtude da Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Segundo a nova nomenclatura a antiga alfabetização e as 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries, equivalem ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, respectivamente. Essa nova organização do sistema escolar não provocou uma alteração significativa nos materiais didáticos avaliados pelo PNLD, apenas os conteúdos da antiga alfabetização passaram a fazer parte do 1º ano. Dessa forma, quando apontados o currículo do 1º e 2º ciclos, estamos na prática refletindo sobre os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a nomenclatura atual. Assim, ao analisarmos os PCN estamos procedendo a adaptação de série para ano.

e na sua localidade” (BRASIL, 1997b, p. 39). Neste nível, o aluno observa a diversidade no seu espaço de vivências, no seu cotidiano e no cotidiano de sua localidade.

Os PCN História sugerem ainda que ao final deste ciclo as crianças conheçam uma coletividade indígena habitante na sua região, seja no passado ou no presente, caracterizando seus modos de vida social, econômico, político, cultural, religioso e artístico. Espera-se também que a criança seja capaz de estabelecer analogias entre as culturas indígenas de sua localidade e seu próprio modo de vida. Neste quesito, os PCN alertaram os professores sobre a importância de não realizar comparações depreciativas acerca de quaisquer culturas, orientando os alunos nesta perspectiva.

As prescrições para o segundo ciclo (3^a e 4^a séries) ampliaram o campo de observação, determinando que nesta fase o aluno seja capaz de reconhecer as relações sociais e culturais que a sua própria comunidade tem estabelecido ao longo do tempo com outras localidades. Além disso, a criança precisará “identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos” (BRASIL, 1997b, p. 45-46) relacionando-os ao cenário nacional. Este ciclo propôs uma relação comparada entre as características étnico-culturais da população local e nacional.

Os PCN História indicaram o estudo das organizações e lutas de grupos sociais e étnicos também no segundo ciclo, orientando para o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre os diversos grupos que têm se mobilizado, historicamente, por suas causas políticas, sociais, culturais, étnicas e econômicas (BRASIL, 1997b). O objetivo é que, a partir do estabelecimento dessas relações, o aluno perceba os vínculos de identidade, de descendência e de diferenças.

Dessa forma, este documento propôs que

[...] os alunos conheçam e debatam as contradições, os conflitos, as mudanças, as permanências, as diferenças e as semelhanças existentes no interior das coletividades e entre elas, considerando que estão organizadas a partir de uma multiplicidade de sujeitos, grupos e classes (com alguns interesses comuns e outros diferentes), de uma multiplicidade de acontecimentos (econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos) e de uma multiplicidade de legados históricos (contínuos e descontínuos no tempo) (BRASIL, 1997b, p. 53).

Esta perspectiva visa à superação da tese da democracia racial que durante muito tempo permeou os programas curriculares e os livros didáticos, favorecendo a falácia da ausência de preconceitos étnico-raciais e da convivência harmônica no seio de uma sociedade considerada mestiça, porém livre de conflitos. A proposta dos PCN indicou não apenas o conhecimento das contradições e conflitos inerentes à multiplicidade de grupos étnico-culturais, mas recomendam o debate a fim de combater qualquer tipo de discriminação.

Esta é também a abordagem adotada no volume Pluralidade Cultural dos temas transversais. Promover o conhecimento e a valorização da diversidade cultural dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, este é o objetivo principal da proposta de introdução desta temática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de reconhecer a diversidade como característica fundamental do nosso país, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 1997c). É importante destacar que, enquanto tema transversal, a discussão em torno da pluralidade cultural é interdisciplinar e deve permear o currículo de todos os seus componentes.

Partindo do princípio de que a diversidade é uma marca da vida social do Brasil, tem-se que está presente também na escola e se manifesta nas relações dos diversos personagens que compõem a comunidade escolar. No entanto, segundo o PCN Pluralidade Cultural, por diversos motivos essa condição tem sido ocultada ou minimizada, resultando em situações de discriminação entre alunos, professores e funcionários (BRASIL, 1997c).

O estudo do tema Pluralidade Cultural no Ensino Fundamental visa a contribuir, de modo geral, para a construção de uma consciência cidadã numa sociedade pluriétnica e pluricultural como a brasileira. Particularmente, intencionando desenvolver uma atitude de respeito entre as diversas pessoas e grupos; reconhecer a diversidade cultural como um direito que deve ser garantido para o fortalecimento da democracia; repudiar toda forma de preconceito, denunciando atitudes de discriminação; promover o convívio harmonioso entre os diferentes; e reconhecer a desigualdade social como um problema de todos, apontando as mudanças necessárias (BRASIL, 1997c).

Para efetivação destes objetivos, o volume Pluralidade Cultural apresentou conteúdos referenciais divididos em quatro blocos: Pluralidade Cultural e a vida das crianças no Brasil; Constituição da Pluralidade Cultural no Brasil e situação atual; O ser humano como agente social e produtor de cultura; e, Pluralidade Cultural e cidadania. A

finalidade do primeiro bloco “é oferecer conteúdos que possibilitem aproximações da noção de igualdade quanto aos direitos, quanto à dignidade e que embasem a valorização da diversidade cultural”, tomando como referência a vida da própria criança (BRASIL, 1997c, p. 48).

O segundo bloco apresenta uma abordagem mais histórica. Ao traçar as origens da complexidade sociocultural brasileira, busca “oferecer informações que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização, trabalhando a valorização da história de povos” (BRASIL, 1997c, p. 51). É neste bloco que se destacam conteúdos mais ligados às áreas de História e Geografia, tais como o estudo dos continentes e terras de origem dos povos no Brasil, a trajetória das etnias e a situação atual destas. Temas relacionados à ocupação territorial dos povos indígenas, sua diversidade sociocultural, seus modos de vida anteriores ao contato, as políticas de aculturação, a resistência indígena, as influências culturais destes povos e as atuais questões relacionadas às garantias de direitos específicos, compõem este bloco temático.

O terceiro bloco – *O ser humano como agente social e produtor de cultura* – objetiva “desenvolver atitudes de diálogo e respeito para com culturas distintas daquela que a criança conhece, do grupo do qual participa” (BRASIL, 1997c, p. 54). Este bloco propôs o trabalho com as linguagens que compõem a identidade individual e coletiva, aproximando-se transversalmente do componente de Artes, destacando-se a importância do indivíduo e dos grupos étnico-culturais como produtores de linguagens culturais. Há conteúdos que se relacionam com Língua Portuguesa e Geografia, por exemplo, o estudo das expressões típicas regionais, a língua como fator de identidade de grupos étnicos, bilinguismos e multilinguismos, criação literária e oralidade etc.

O último bloco de conteúdos pretende “propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida” (BRASIL, 1997c, p. 57). Diversidade de organizações políticas, direitos individuais básicos, direitos culturais e dos povos indígenas, Estatuto da Criança e do Adolescente são alguns dos temas sugeridos nesta perspectiva da cidadania. Este bloco propôs ainda debater sobre a situação atual da biodiversidade indígena, bem como as relações com outros povos e etnias, definindo as responsabilidades do Estado e da sociedade civil na efetivação de seus direitos específicos.

Diante do exposto, acreditamos que os PCN História dos anos iniciais e o volume Pluralidade Cultural do Ensino Fundamental contribuem para pensar um currículo intercultural. Além de reconhecer o caráter diverso, plural e complexo da sociedade brasileira, os PCN incentivam a adoção de práticas educativas que promovam uma relação positiva entre os diferentes, numa perspectiva de superação de estereótipos e preconceitos e de repúdio a ações discriminatórias. No entanto, consideramos que estes referenciais não enfatizaram as contradições, os conflitos e as disputas de poder inerentes aos espaços formados por grupos étnico-culturais distintos.

Sabemos que a presença destes conteúdos nas prescrições oficiais não assegura sua aplicação nos diversos âmbitos da educação escolar, tais como na formação inicial e continuada dos professores, na inclusão desses conteúdos e abordagens nos currículos locais, nos planos de ensino/aula, na prática docente e nos livros didáticos. Destacamos também o caráter dinâmico das orientações curriculares que, em virtude das demandas sociais, pode ser alterada conforme novas normativas sejam aprovadas, a exemplo das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluíram o estudo da história dos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar, como abordaremos no próximo item.

2.2 Percursos para inserção do Ensino da História e Cultura Indígena nos documentos oficiais prescritivos e em sala de aula: as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, Art.2 §1º).

Segundo o Artigo 26 do texto original da LDBEN, os currículos do ensino básico devem ter uma base nacional comum, porém, cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, poderia complementá-lo por uma parte diversificada²⁰, demandada pelas características locais relacionadas à sociedade, à cultura, à economia e à clientela. Este

²⁰ Ressaltamos a dificuldade que os sistemas de ensino público e privado tiveram para estabelecer quanto do currículo seria de base comum e quanto seria dedicado à parte diversificada. A lei definia a relação 75% - 25%, respectivamente. O desafio sempre foi estabelecer quais conteúdos trabalhar na parte diversificada, visto que cada estado, município, escola e professor possui autonomia para defini-lo. Na prática, essa inexatidão acabou por excluir a parte diversificada.

artigo dedicado à definição do currículo oficial da Rede de Ensino foi alterado, em 2003, pela Lei nº 10.639 para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A promulgação dessa Lei foi consequência de vários anos de reivindicações do movimento negro, bem como de mobilizações da comunidade afro-brasileira em torno da afirmação de seus direitos, principalmente o direito à educação. A lei se insere em um quadro mais amplo composto por diversas políticas de reparação adotadas pelo Estado, tendo como objetivo o combate ao racismo e as diferentes formas de discriminação.

A proposta de um currículo que incluísse a história e a cultura afro-brasileira é anterior a LDBEN, data de 1993, quando o Deputado Humberto Costa (PT-PE) apresentou um projeto recomendando a inserção da temática no currículo oficial, mas que foi vetada. Dois anos depois, uma nova tentativa materializou-se no Projeto de Lei nº 859/1995, de mesma autoria, que embora tenha alcançado êxito na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, não avançou para outras instâncias (ALVES; BARBOSA, 2014).

O projeto de Humberto Costa foi recuperado, em 1999, pelos Deputados Eurídio Bem-Hur Ferreira (PT-MS) e Esther Grossi (PT-RS) que apresentaram uma nova proposta acerca da implantação do ensino de história e da cultura afro-brasileira. Após quatro anos tramitando no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 259/1999 foi aprovado e sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sob a Lei nº 10.639/2003.

Doravante, o conteúdo programático do Ensino Fundamental e Médio passou a incluir “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (BRASIL, 2003a). Apesar da indicação desses conteúdos para todo o currículo escolar, especialmente as áreas de História e Literatura Brasileira e de Educação Artística deviam privilegiá-los. Por meio desta legislação também foi instituído no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

Os deputados autores do Projeto de Lei nº 259/1999, que resultou na Lei nº 10.639/2003, argumentaram que era urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, visto que se queria repensar um novo modelo de sociedade que considerasse a pluralidade étnica do país. Justificaram seu intento advertindo que

A educação é um dos principais instrumentos de garantia do direito de cidadania. Por isso torna-se imprescindível que o Estado assuma o compromisso político de reconstrução dos currículos escolares, adequando-os à realidade étnica brasileira para responder aos anseios dos diferentes segmentos da população. (BRASIL, 1999).

Alegação semelhante poderia integrar o Projeto de Lei nº 433 depositado na Câmara dos Deputados no mesmo ano da promulgação da Lei nº 10.639. Tal projeto, de autoria da Deputada Mariângela Duarte (PT-SP), pretendia alterar outra vez o artigo 26 da LDBEN para incluir o ensino da história e da cultura indígena no currículo, uma vez que, apesar de esperar atender aos anseios dos diversos segmentos da população brasileira, a prescrição promulgada em 2003 se restringiu apenas aos afro-brasileiros. Por este motivo, segundo a deputada, a Lei nº 10.639/2003 foi bastante criticada pelas entidades indígenas²¹.

Entretanto, é importante destacar que a aprovação da lei que determinou o ensino de história da África e dos afro-brasileiros tornou-se um precedente significativo para a aprovação de outras leis do mesmo gênero, tanto que na justificativa de seu projeto de lei, a Deputada Mariângela Duarte mencionou a sanção presidencial da Lei nº 10.639/2003 e relatou a insatisfação da comunidade indígena que “não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País” (BRASIL, 2003b). A autora destacou ainda a participação dos indígenas, ao lado de negros e brancos, na formação da sociedade brasileira e a ameaça sobre suas práticas culturais, solicitando “a compreensão dos nobres Pares, à aprovação do presente projeto de lei, que objetiva à preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira” (BRASIL, 2003b).

A Lei nº 11.645 foi sancionada em 10 de março de 2008, alterando mais uma vez a LDBEN, que a partir de então passou a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos

²¹ Ver PL nº 433/2003. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240> Acesso 24 mar. 2015.

indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

É notória a lacuna de quatro anos entre os projetos de lei que visavam à modificação do artigo 26-A da LDBEN para inclusão das temáticas afro-brasileira e indígena no currículo do ensino básico. Somente após cinco anos da publicação da Lei nº 10.639/2003, a temática indígena tornou-se obrigatória no Ensino Fundamental e Médio. Que fatores justificam esta lacuna temporal entre as duas leis? Será que a articulação e o poder de atuação do movimento indígena não foram tão eficazes quanto do movimento negro? Ou, os conflitos em torno da terra impediram conquistas mais amplas dos povos indígenas? A conformação dos movimentos indígenas, seus anseios e suas áreas de atuação, a criação e o fortalecimento de entidades de apoio à causa indígena na sociedade civil ocorreram de modo tardio se comparado ao movimento negro, por exemplo. Talvez isto possa explicar este hiato temporal entre as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

É importante pontuar que, durante este espaço temporal, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005). Este documento se constitui em orientações para planejamento, execução e avaliação das instituições de ensino, inclusive as que se dedicam a formação inicial e continuada de professores, buscando promover uma educação cidadã que considerasse a sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil.

Estas orientações pautaram-se no Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, que trouxe informações relevantes para delinear os limites de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, já que geralmente o termo está associado apenas à população afrodescendente. Neste sentido, o Parecer propõe

[...] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004b, p.10).

Neste trecho das questões introdutórias do Parecer, a pluralidade étnico-racial do país foi caracterizada pela presença de descendentes de africanos, europeus, asiáticos e pelos povos indígenas. Contudo, ao definir o que se entende por relações étnico-raciais, o Parecer dispôs que se trata das relações entre brancos e negros. Talvez isso explique o equívoco em utilizar a expressão étnico-racial somente quando se aborda as questões relacionadas aos afro-brasileiros.

Em outras passagens, o texto do Parecer destacou a importância das escolas destinarem também seus estudos e atividades às contribuições históricas e culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além da europeia e africana. Ao lado dos negros, os povos indígenas são lembrados ainda na formação da consciência política e histórica da diversidade, visando à superação da desqualificação desses grupos; no fortalecimento de identidades e de direitos, rompendo com as visões negativas imprimidas pelos meios de comunicação; nas ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, valorizando as relações entre brancos, negros e indígenas no conjunto da sociedade; e, finalmente, no incentivo a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores e conhecimentos afro-brasileiros e indígenas.

Consideramos que, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se destinariam a regulamentar a alteração apresentada pela Lei nº 10.639/2003, as diversas alusões feitas aos povos indígenas neste documento abriram caminho para a posterior promulgação da Lei nº 11.645/2008.

2.3 Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Indígena no Estado da Paraíba: prescrições locais.

A Resolução CNE/CP nº1, de 17 de junho de 2004, no Art. 2º §3º, determinou a competência dos Conselhos de Educação dos Estados e dos Municípios para desenvolver, no âmbito local, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a).

O Conselho de Educação do Estado da Paraíba respondeu a esta demanda somente em junho de 2010, quando a Lei nº 11.645/2008 estava em vigor, regulamentando as

Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o sistema estadual de ensino da Paraíba (PARAÍBA, 2010a). Ficava instituída assim a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo as diversas modalidades de ensino de todo o estado.

Segundo a Resolução CEE/PB nº 198/2010, os conteúdos programáticos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, bem como, tem que constar como referencial no Projeto Político Pedagógico das escolas. Outro aspecto desta normativa foi a orientação para as unidades de ensino adaptarem a temática geral para o contexto local, privilegiando “as singularidades dos povos e culturas afro-brasileiros e indígenas na formação e configuração da sociedade paraibana” (PARAÍBA, 2010a).

A capacitação de docentes e a produção e distribuição de materiais didáticos que contemplem, sobretudo, as especificidades históricas e culturais dos negros e dos indígenas na Paraíba são prioridades, de acordo com a Resolução. A formação continuada dos professores da rede estadual deverá propor metodologias para o cumprimento das determinações das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

No referente aos materiais didáticos, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, além de orientar e supervisionar a elaboração e edição destes suportes, precisaria prover os estabelecimentos escolares com material bibliográfico e outros recursos didáticos necessários à efetivação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena.

O calendário escolar, que previa o “Dia do Índio” – 19 de abril, passou a incluir o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” devendo, em ambas as datas, ocorrer atividade comemorativa com um “evento reflexivo” envolvendo toda comunidade escolar. O patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e indígena também deve ser observado nos processos educativos das escolas, conforme a Resolução CEE/PB nº 198/2010.

Outra exigência da Resolução foi a obrigação que os dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, do sistema estadual de ensino, introduzir as temáticas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e à História e Cultura

Indígena. Nesta perspectiva, analisaremos as prescrições curriculares locais destinadas ao Ensino Fundamental.

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba – RCEF-PB²² teve publicação recente (PARAÍBA, 2010b). Em 2010, a nova proposta pretendeu modernizar um currículo que vigorava há mais de duas décadas e que, portanto, estava alheio a legislação educacional contemporânea. Os RCEF-PB foram elaborados por 19 consultores e organizados em três volumes, divididos nas seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Diversidade Sociocultural²³. Empreendemos análise sobre o volume 3, especificamente o componente curricular de História e a parte dedicada à Diversidade Sociocultural.

O projeto de elaboração dos Referenciais constou de uma chamada pública via edital do Governo do Estado da Paraíba, que por meio de seleção compôs a equipe de execução do referido documento, cuja Coordenação Geral ficou a cargo da Prof.^a Rosa Maria Godoy Silveira²⁴. O documento considerou as recentes mudanças no Ensino de História; as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a instituição do Ensino Fundamental de nove anos; os conceitos fundamentais da área; a nova legislação educacional; e, a formação docente visando nortear o eixo orientador dos estudos, bem como a sugestão de organização de conteúdos de história neste nível de ensino.

Observamos que desde o 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental a proposta dos RCEF-PB para a História fez, em seus conteúdos/objetivos/eixos, referência ao respeito à diversidade social e cultural das populações em diferentes temporalidades. “Respeito ao outro em sua diferença”, “Valorizar o respeito aos diferentes, reconhecendo as

²² Esta foi a única proposta curricular da Paraíba reconhecida quando foi iniciada a consulta pública para elaboração das Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2015. Na oportunidade foram disponibilizadas no site as prescrições existentes em cada estado brasileiro.

²³ A parte dedicada a Diversidade Sociocultural está presente no final de cada um dos três volumes.

²⁴ Rosa Maria Godoy da Silveira é natural de Jundiaí-SP, sua formação como historiadora foi notadamente alicerçada na Universidade de São Paulo - USP, onde fez graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Porém, na década de 1970, a Prof.^a Rosa Godoy mudou-se para a Paraíba e ingressou na UFPB, atuando como professora até o ano de 2003. Desde então, tem trabalhado como docente voluntária nos Programas de Pós-graduação em História, em Direitos Humanos e em Ciências Jurídicas. Também criou o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR), em 1976, e participou de projetos de pesquisa e extensão dentro da universidade e em parceria com o Governo do Estado da Paraíba e o Ministério da Educação. Foi a Coordenadora Geral do projeto de elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba.

diversidades, e com elas dialogando”, “Identificar a diversidade social e cultural do Brasil, como manifestação da pluralidade dos sujeitos históricos”, são alguns dos objetivos que compõem as sugestões de planejamento para o componente de História. Dentre os conteúdos que contemplam as diversidades étnico-raciais, destacam-se “Os índios brasileiros”, “As sociedades africanas antes da conquista europeia”, “Encontros e desencontros culturais entre três mundos: Europa, América e África”, “A complexificação da sociedade brasileira: diversidades, desigualdades e novos movimentos sociais (étnico-culturais, de gênero, de orientação sexual, de diversidade religiosa, de geração etc)” entre outros (PARAÍBA, 2010b).

A grande contribuição dos RCEF-PB foi, certamente, a seção dedicada a Diversidade Sociocultural. Um dos principais objetivos deste documento é

[...] contribuir para que a comunidade escolar pense sobre as diversidades, preconceitos e consequentes conflitos que vive diariamente. A intenção é propiciar o conhecimento e a compreensão das diversidades por parte dos educadores, através de um diálogo dentro da Escola sobre essas questões, contemplando o objetivo maior da sociedade cidadã: a igualdade na diferença. (PARAÍBA, 2010b, p. 313).

A proposta, fruto de diálogos com diversos professores da rede pública de ensino da Paraíba, abrange todas as áreas do conhecimento escolar, as quais devem integrar as diversidades ao conteúdo curricular. Para instrumentalizar a inclusão da Diversidade Sociocultural no currículo escolar, os Referenciais apresentaram os conceitos básicos para desenvolver a temática, as competências e capacidades para aprender a conviver com as diferenças e sugerindo procedimentos metodológicos e avaliativos.

Partindo da temática central, foram elencadas diversidades específicas: linguística, étnico-racial, gênero e sexualidade, religiosa, educação especial. O item Diversidade Étnico-Racial versou sobre indígenas, negros e ciganos, demonstrando a construção histórica dos estereótipos responsáveis pelas atuais práticas discriminatórias.

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba constituem-se como um documento importante, porém tem apresentado problemas desde a sua construção até a divulgação. Durante a fase de elaboração, ocorreram apenas duas oficinas pedagógicas com uma participação limitada de professores da rede estadual de ensino. Além disso, depois de concluída, a proposta teve sua divulgação e circulação

prejudicada, principalmente, pela mudança da gestão estadual. A circulação deste material esbarra, atualmente, no interesse do Estado que, muitas vezes, torna-se o (des)interesse de um governo. Por este motivo a maioria dos professores desconhece a existência deste documento, embora seja oficial.

Há, no entanto, disponibilidade de materiais didáticos, inclusive livros de História da Paraíba incluídos no Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, para a escolha dos professores/escolas através do Guia dos Livros Didáticos do MEC. Nesse sentido, os professores dos anos iniciais que atuam no Ensino Fundamental dispunham, minimamente, de um material elaborado especificamente para uso em sala de aula, sendo inclusive adquirido pelo governo e enviado para a rede pública de ensino. Estes materiais serão objeto de nossa pesquisa e análise nos capítulos seguintes.

3. MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA PARAÍBA

Neste capítulo, faremos uma breve discussão sobre o que entendemos por materiais didáticos, explicando a escolha desse termo em detrimento da expressão livro didático. Conforme classificação usada por Bittencourt (2011), podemos dispor os materiais didáticos em dois tipos: os *suportes informativos* e os *documentos*.

Qualquer material produzido com a finalidade de comunicar sobre os conhecimentos das disciplinas escolares é definido como suporte informativo, dentre os quais citamos os livros didáticos e paradidáticos, atlas, apostilas, produções em vídeo (vídeo-aulas), além de produtos criados para computador, como jogos, CD-ROM etc. Os documentos são materiais que, inicialmente, não foram produzidos com a intenção didática, mas que por intermédio do professor e de sua metodologia tornaram-se materiais didáticos. Deste grupo fazem parte os filmes, músicas, cartas, jornais, leis, romances, diários e outros documentos usados como recursos didáticos em sala de aula ou em projetos pedagógicos (BITTENCOURT, 2011).

Do universo dos suportes informativos, destacam-se os livros didáticos que, conforme Bittencourt (2013, p. 72), “é um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados nas propostas curriculares”, sendo portador dos conhecimentos considerados fundamentais numa dada sociedade. Nesse sentido, o livro didático assume o papel de mediador entre as propostas oficiais expressas nos parâmetros e referenciais curriculares e o conhecimento que é efetivamente ensinado pelo professor.

Em virtude disso, considera-se o livro didático o mais popular e tradicional material produzido com a intenção de contribuir na aquisição do conhecimento escolar²⁵. Embora seja fácil identificá-lo, pois é familiar a maioria das pessoas que frequentam ou frequentaram a escola, estes manuais são objetos culturais de difícil definição. Segundo Guimarães (2012), além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos e métodos de aprendizagem dos componentes curriculares, o livro didático caracteriza-se por: apoiar-se nas propostas curriculares educacionais, sofrendo interferência do Estado; constituir-se

²⁵ O Brasil é o maior produtor e consumidor de livro didático do mundo e o PNLD é o maior programa de aquisição e distribuição destes suportes didáticos. (FREIRE, 2009)

enquanto uma mercadoria e, como tal, encontra-se atrelado a uma lógica mercadológica e à indústria cultural; e apresentar-se como um veículo de um sistema de valores, marcado por uma determinada época e sociedade.

Segundo a autora, o livro didático é o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino. Em muitos lares é o único livro a que muitas crianças e adolescentes terão acesso. É considerado o segundo gênero de leitura mais lido (GUIMARÃES, 2012) e talvez, por isso, seja alvo de inúmeras críticas quanto às suas deficiências, erros e lacunas. Neste sentido, é preciso levar em conta que, assim como outros materiais didáticos, o livro possui limitações, vantagens e desvantagens que merecem ser analisadas.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que, desde 1985, viabiliza a avaliação, compra e distribuição²⁶ de livros para as escolas públicas de Educação Básica do país, afirma, genericamente, que o livro didático é um instrumento empregado em uma situação de ensino e aprendizagem. O Guia do Programa Nacional do Livro Didático, publicação que visa auxiliar os professores na escolha dos livros didáticos que serão utilizados nas escolas, é o resultado da avaliação de especialistas que participam do PNLD. Esta avaliação procura observar, entre outras coisas, a inclusão de temas considerados obrigatórios por lei, tal como a história e a cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas.

A despeito da designação do PNLD acerca do livro didático, optamos por usar essa terminologia apenas para os manuais destinados à escolarização básica, inscritos e avaliados pelo PNLD. Neste grupo se inserem os livros didáticos de história regional dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além destes, outros suportes didáticos que não passaram pelo processo de avaliação do PNLD, mas que foram produzidos e utilizados nas escolas de Educação Básica no Estado da Paraíba são objeto de nossa análise. Por este motivo, denominamos materiais didáticos o conjunto de fontes que engloba livros

²⁶ O Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, financia a compra e distribuição de livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários para prover as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio de todo país. Além disso, os estados também dispõem de recursos específicos para a aquisição de materiais didáticos, dentre os quais livros que abordam a história local e temática afro-brasileira e indígena, que não necessariamente passam pela avaliação do PNLD. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro> Acesso 13 out. 2016.

didáticos, paradidáticos, coletânea de textos, história em quadrinhos, apostilas, livros temáticos etc.

Deste universo de materiais didáticos, dedicamos nossa análise aos que abordam ao ensino de história local. Segundo Melo (2015), o local é o espaço de atuação dos sujeitos históricos e, por isso, é o ponto de referência no qual se processam as práticas sociais individuais e coletivas, ou seja, as ações cotidianas são locais. Além disso, o conhecimento local possibilita a construção e consolidação de identidades, sendo fundamental para a relação dos indivíduos com o mundo ao seu redor.

Neste contexto, o ensino de história local, na perspectiva da compreensão da vida cotidiana das comunidades, favorece a atuação dos sujeitos nela inseridos. Estas e outras questões que permeiam o universo do local serão abordadas neste capítulo.

3.1 História local e historiografia: o local enquanto campo de estudo.

Apesar de amplamente praticada nos países europeus – França, Itália, Inglaterra, Alemanha, Noruega – constituindo-se como uma tradição alicerçada, a história local ocupou uma posição periférica na historiografia brasileira por longo tempo. Segundo Correa (2002, p.11), isso se deve a “sua escrita predominantemente diletante e sua narrativa demasiado subjetiva”. Este autor destacou que na Europa a história local é feita por historiadores de profissão, cuja produção resulta de diálogos com os amadores²⁷, os quais, por sua vez, são detentores de informações e fontes inéditas, em muitos casos, guardiões de arquivos privados que certamente jamais seriam acessados pelos profissionais. Desse modo, foram estabelecidas redes de colaboração entre amadores e acadêmicos contribuindo para consolidação da história local europeia.

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, a história local não era habitualmente produzida por historiadores de profissão, mas por membros da comunidade local, figuras notórias como advogados, médicos, políticos, jornalistas, professores ou clérigos. Estes historiadores diletantes não seguem nenhuma teoria ou método reconhecidos pelo meio acadêmico, costumam atribuir um caráter biográfico ou

²⁷ Nesta pesquisa, usamos o termo “amadores” como sinônimo de “diletantes”, em oposição aos historiadores de profissão. Não desejamos, no entanto, desqualificar as pesquisas e publicações desses historiadores do local, os quais contribuíram sobremaneira para a pesquisa histórica.

genealógico a sua produção, e se utilizam de uma visão linear da história. Para Correa (2002), esse amadorismo em sua escrita justifica por certo o descrédito da história local teve por longo tempo no seio da historiografia brasileira²⁸.

Para Donner (2012), é possível destacar a existência de múltiplas práticas de história local que resultam em diversas escritas da história. A autora definiu que, quando realizada por amadores, a história local “é um gênero de publicações que pretende dar conta das especificidades de uma cidade, região, etnia, não tem como público alvo a Academia, mas sim, os grupos aos quais se refere” (DONNER, 2012, p. 224). Estes pesquisadores não têm a preocupação em explicitar seus métodos e procedimentos, nem em identificar suas fontes, tampouco estabelecem relações com outras produções anteriores de mesma temática. Por este motivo, seus trabalhos não são considerados historiográficos, porém possuem grande importância para os historiadores profissionais por trazerem muitas pistas/fontes, apesar da ausência do rigor acadêmico de suas pesquisas.

Os historiadores amadores possuem acesso privilegiado tanto as fontes escritas, sendo em alguns casos organizadores de arquivos pessoais, quanto as fontes orais, visto o domínio sobre os aspectos culturais, econômicos e geográficos do local de estudo, além do conhecimento pessoal dos moradores da região. Embora não possuam uma metodologia reconhecida para utilizar estas fontes, sendo criticados por tratar como verdade absoluta as narrativas nelas contidas, tais trabalhos são muitas vezes a única versão da história de uma determinada localidade.

Outro perigo no qual recorrem diversos pesquisadores amadores é considerar sua própria experiência empírica como fonte, confundindo sua biografia com a história da comunidade local. Além disso, para Correa (2002), “a escrita da história local diletante contém uma avaliação positiva do processo histórico devido ao tratamento demasiado subjetivo por parte do seu autor [...]”, ou seja, a versão da história costuma variar dependendo das escolhas do autor que, por sua vez, confere relevância a determinados acontecimentos em detrimento de outros, conforme sua posição social e seus interesses pessoais. Por este motivo, é comum estes historiadores amadores evidenciarem a trajetória de pessoas ou famílias locais proeminentes, dando visibilidade apenas aos grupos mais

²⁸ Esse cenário mudou bastante nos últimos anos devido ao interesse crescente dos historiadores por temáticas locais, haja vista a grande produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação, muitos dos quais, inclusive, possuem Linhas de Pesquisa dedicadas à História Regional (UFPB) e à História Local (UNEB).

abastados e as camadas dirigentes, recaindo no deslize da história personalista (MELO, 2015).

São muitas as críticas dirigidas aos pesquisadores amadores, porém, devido a sua escrita está dissociada do rigor acadêmico, seus textos tendem a alcançar um maior número de leitores, não raro são lidos e debatidos pelos próprios moradores da localidade, o que é dificilmente alcançado pelas produções dos historiadores profissionais. Certamente, disso resulta o interesse cada vez maior dos acadêmicos acerca dos memorialistas e da história local.

Somente a partir da década de 1970, os historiadores brasileiros – acompanhando uma tendência internacional caracterizada pela adesão de novas abordagens, temas e fontes – voltaram-se para a história regional e local, demonstrando interesse por questões do cotidiano e por sujeitos históricos até então silenciados pela historiografia tradicional. Segundo Melo (2015), nas décadas finais do século XX e o início do XXI, houve uma

[...] revisão nas concepções do que são as histórias regionais e histórias locais, quando são consideradas novas dimensões, novos olhares, novos objetos e novas preocupações, especialmente em tributo aos protagonistas históricos até então silenciados, excluídos e alijados da historiografia oficial que, a partir de então, alcançam uma maior visibilidade nos processos históricos. (MELO, 2015, p.31).

O esgotamento de modelos de interpretação baseados nas macroanálises e a necessidade em se apropriar de contextos locais conduziu os pesquisadores a uma aproximação com a Antropologia, a Geografia e as Ciências Sociais, tomando de empréstimo teorias e metodologias próprias dessas áreas do conhecimento. Por meio deste diálogo interdisciplinar, os historiadores puderam definir um conceito fundamental para o trabalho em escala local, o conceito de região.

Afastando-se da visão determinante que considera a região como o espaço limitado pelas demarcações políticas e geográficas, a historiografia tem se aproximado da compreensão de que a organização espacial é fruto da construção humana, estando em constante articulação com a ação coletiva e expressando uma singularidade relacionada com uma realidade social mais ampla. Sendo assim, o conceito de região não está restrito aos limites administrativos, visto que se refere ao espaço socialmente construído pelas relações políticas, econômicas, sociais e culturais dos grupos envolvidos.

Neste contexto, concordamos com Toledo (2010) quando a autora afirmou que

[...] a história local é entendida aqui como uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados, na contemporaneidade, pelo poder político e econômico, sob a forma estrutural de “bairros” e “cidades”. (TOLEDO, 2010, p. 751).

Embora esteja vinculada ao contexto nacional, a história regional e local não é apenas o seu reflexo em uma escala menor, tampouco tem a função de reafirmá-lo. Conforme Melo (2015, p. 35), a história nacional não deve “ser simplesmente o somatório das histórias locais e regionais”, porém a redução da escala de análise pode evidenciar aspectos desconsiderados pelas macro abordagens que são imprescindíveis para seu entendimento. Enquanto a história nacional tende a destacar as semelhanças recaindo em generalizações, a história local revela o específico, o particular, ressaltando as diferenças. Dessa forma, local e global se complementam e não podem estar separados.

Empenhada em definir este novo campo de estudo, a historiografia tem associado história local a micro-história italiana²⁹, segundo a qual autores como Edoardo Grendi (2009), Jacques Revel (1998; 2009), Giovanni Levi (2011), Carlo Ginzburg (2007) – num esforço por abandonar “os grandes modelos interpretativos triunfantes da história social” (LIMA, 2012, p. 213) – propunham uma metodologia de pesquisa histórica caracterizada pela redução da escala de análise e observação. Conforme Levi (2011, p. 141), o que define a micro-história é sua capacidade de, através da observação microscópica, revelar questões que de outro modo não seriam observadas ou estariam distorcidas pelas generalizações.

Para alguns autores³⁰ a história local está inegavelmente filiada à micro-história, apropriando-se de seu aparato metodológico. Entendemos, no entanto, que embora ambas

²⁹ Segundo Giovanni Levi (2011, p. 135), a micro-história “é essencialmente uma prática historiográfica em que suas referências teóricas são variadas e, em certo modo, ecléticas”. Enquanto prática, se baseia na redução da escala de observação, na análise microscópica e no estudo intensivo do material documental.

³⁰ Destacamos SANTORO (2004) e ELMIR (2004), cujos textos propõem o debate sobre a relação entre História Local e Micro-história. A discussão proposta por estes autores está consolidada nos círculos acadêmicos sul riograndenses devido às pesquisas sobre colonização e imigração na Região Sul do país. No Brasil, outras referências importantes para o estudo da micro-história, são: OLIVEIRA e ALMEDA (2009), que organizaram a coletânea “Exercícios da Micro História”, com dez textos de variados autores brasileiros e italianos, com a apresentação de Giovanni Levi; e, o livro “Micro-história italiana: modo de uso” do autor mexicano ROJAS (2012), traduzido por Jurandir Malerba, com 1^a edição publicada em 2012.

trabalhem com escalas reduzidas, a micro-história tem buscado associar as suas análises a um maior número possível de contextos, procedendo o estudo do singular para compreender realidades mais amplas. Em outras palavras, a micro-história faz um caminho metodológico inverso para pensar a história em termos globais, pois se apoia nas experiências particulares, individuais e cotidianas para entender a construção de contextos coletivos, como apontou Levi (2011, p. 144), utilizando a “análise microscópica dos acontecimentos mais insignificantes, como meio de se chegar a conclusões de mais amplo alcance”.

A história local é, por sua vez, um recurso teórico-metodológico de pesquisa e ensino, circunscrita num recorte espacial determinado pela atuação dos sujeitos, porém em articulação com dimensões históricas mais amplas. Dessa forma, a abordagem regional e local da história “apresenta a possibilidade de uma prática relacional entre contextos diferenciados, contemplando a diversidade histórica dos lugares e dos seus protagonistas” (MELO, 2015, p. 47). Não é possível compreender as construções históricas locais isoladamente³¹. É necessário, portanto, a associação entre o micro e o macro, sem que exista uma hierarquia entre estas escalas, mas sim uma variação que é indispensável para uma visão global do objeto de estudo³².

A história local, enquanto estratégia metodológica para a pesquisa e o ensino, possui as suas especificidades e requer ferramentas particulares que presume

(...) a presença da história em todos os lugares; a integração dos lugares a outros espaços e contextos; a inclusão de novos problemas e novos objetos à investigação histórica, bem como a ampliação/diversificação dos sujeitos e das fontes históricas; a aproximação afetiva e física dos indivíduos com o objeto de estudo como um dos fatores motivadores para a produção e divulgação do conhecimento; o apego à localidade como uma condição motivadora para a aprendizagem; o local como lugar de experiência e observação privilegiado do sentir-se sujeito da história. (FAGUNDES, 2006, p. 94).

³¹ Considerar a história local de modo isolado significa recair no erro do localismo. Melo (2015, p. 64-65) destacou os perigos e equívocos que devem ser evitados quando se opta pelo trabalho com história local, quais sejam: 1) não definir marcos relacionais entre a realidade local e os contextos mais amplos da história; 2) considerar o fazer pesquisa no campo da história local mais simples do que fazê-lo na esfera nacional; e 3) desenvolver uma perspectiva reducionista e/ou localista, isto é, uma visão estreita do local desconsiderando a importância e relação com outros espaços.

³² Nesse sentido, Neves (1997, p. 22) afirmou que “o local fora do contexto geral é apenas um fragmento, e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração, e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido”.

No Brasil, o processo de consolidação da história local enquanto campo de pesquisa esteve associado à criação dos inúmeros programas de pós-graduação em História nas diferentes regiões do país, possibilitando a produção de um volume considerável de trabalhos voltados às questões locais, quer pela busca pelo fortalecimento das identidades regionais, quer pelo acesso privilegiado às fontes (DONNER, 2012; FAGUNDES; 2006; MELO, 2015).

Uma produção representativa desta tendência historiográfica nos meios acadêmicos brasileiros foi a publicação, em 1990, do livro “República em Migalhas”, organizado por Marcos A. da Silva. A coletânea abordou questões teórico-metodológicas relacionadas à definição do conceito de região, a identificação e delimitação do objeto de estudo da história local e a discussão do método para utilização das fontes orais. A obra apresentou ainda diversas possibilidades de estudo de história regional e local, bem como ressaltou a variedade de fontes empregadas. O “República em Migalhas” foi resultado das discussões iniciadas no XIII Simpósio Nacional da ANPUH/1985, realizado em Curitiba, e denota o interesse dos círculos acadêmicos pela temática regional e local.

O uso deste recurso teórico-metodológico não se restringiu apenas a pesquisa – através da produção de monografias, dissertações e teses – mas esteve presente também no ensino de história. Neste sentido, destacamos a atuação do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR/UFPB³³ que, desde a sua implantação em 1976, tem se preocupado com a relação pesquisa/ensino desenvolvendo atividades ligadas aos diferentes níveis da Educação Básica.

A história regional/local é por definição a área específica de pesquisa do NDIHR, que atua tanto na análise documental e organização de acervos, quanto na produção historiográfica sistematizada em linhas temáticas³⁴, privilegiando a história da Paraíba. Dentre as linhas de pesquisa, ressaltamos a “Educação e Sociedade” devido a sua

³³ O Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR é um órgão suplementar da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba, localizado no Campus I – João Pessoa-PB, tendo como objetivos básicos o resgate e a preservação da memória e a produção do conhecimento crítico sobre a realidade nordestina. O NDIHR possui uma equipe multidisciplinar que abrange profissionais das áreas da História, Filosofia, Sociologia, Educação, Comunicação, Psicanálise, Arquivologia, Ciência da Informação e Geociências. Disponível em <<http://www.ndihr.ufpb.br/programa/educacaoesociedade.html>> Acesso 03 mar. 2017.

³⁴ No total são 11 linhas temáticas: Estrutura de Poder, Indústria e Trabalho no Nordeste, Educação e Sociedade, Questão Agrária na Paraíba, Arqueologia, Manifestações Culturais na Paraíba, Sexo e Relações de Gênero, Relações Comerciais da Paraíba, Formação Histórica da Rede Urbana, Economia Pesqueira do Nordeste, Movimentos Sociais Urbanos.

vinculação com uma proposta desenvolvida pelo Núcleo desde a década de 1980, caracterizada pela articulação entre a história local e o ensino básico. Nesta linha foram realizados projetos de “Resgate do Processo Histórico e Cultural dos Municípios Paraibanos”³⁵, com o objetivo de produzir material didático para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O NDIHR também foi responsável por promover um curso de formação para os professores dos municípios envolvidos, a fim de orientá-los acerca das possibilidades de uso dos materiais produzidos (MELO, 2015).

Outra produção do NDIHR voltada ao ensino de história regional/local foi a publicação de livros sobre História da Paraíba destinada, especificamente, aos professores de Ensino Fundamental e Médio, na tentativa de reduzir a lacuna bibliográfica nesta área. A coleção denominada “História Temática da Paraíba” foi organizada em quatro volumes³⁶ conforme os temas trabalhados pelos pesquisadores nas diversas linhas de pesquisa do Núcleo.

Estas e outras iniciativas demonstram a importância da articulação entre pesquisa e ensino no tangente ao estudo da história regional/local. Neste sentido, Neves (1997, p. 19) afirmou que “a ligação, imprescindível, entre o conhecimento e a ação, em história, embasa todas as concepções que atribuem importância fundamental à história local, uma vez que ela é o espaço de ação, por definição”. Trata-se, portanto, da relação indissociável entre a produção/construção e a difusão do conhecimento e, deste, com as ações dos sujeitos históricos que ocorrem, por excelência, na escala do local.

Neste contexto, o ensino de história local assume uma importância singular por possibilitar a inserção do educando na comunidade da qual é participante, favorecendo que, com base no conhecimento da sua realidade local, seja capaz de protagonizar ações e propor práticas para solucionar problemas e transformar seu espaço de vivências. Entendemos que o ensino da história da comunidade, do bairro e da cidade dos educandos

³⁵ O projeto inicial foi sobre a história de Patos (1982-1983), e em uma parceria com o Instituto de Desenvolvimento Estadual e Municipal da Paraíba (IDEME), teve prosseguimento, desta feita com a história dos municípios de Ingá (1989-1993), Pedras de Fogo (1989-1993), Conde (1991-1996), Cabedelo (1994-1996), Areia (1995-1996), Guarabira (1996-1999). Atualmente a pesquisa se desenvolve no município de Serra Branca, no Cariri paraibano. Disponível em <<http://www.ndihr.ufpb.br/programa/educacaoesociedade.html>> Acesso 03 mar. 2017.

³⁶ Foram quatro volumes, cada um deles relacionado a um tema: Vol. 1 – O Trabalho da Paraíba; Vol. 2 – Atividades Produtivas na Paraíba; Vol. 3 – Questão Urbana na Paraíba; e Vol. 4 – Estrutura de Poder na Paraíba. Os autores, à época, eram docentes do Departamento de História da UFPB.

contribui de modo significativo para que se percebam sujeitos da História. Por este motivo, as orientações curriculares costumam prescrever o ensino de história local, principalmente nos primeiros anos de escolarização, como apresentaremos na seção seguinte através da análise da LDBEN, dos PCN do Ensino Fundamental (anos iniciais) e dos referenciais do Estado da Paraíba.

3.2 Orientações curriculares para o ensino de história local.

As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia a dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas (BRASIL, 1997b, p. 47).

A LDBEN definiu que é responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer competências e diretrizes para orientar os currículos e seus conteúdos mínimos, a fim de proporcionar uma formação básica comum. Ainda sobre esta matéria, a LDBEN determinou que essa base nacional comum deverá ser complementada por uma parte diversificada, considerando as características da região e do local de vivência do educando. Conforme a redação do *caput* do Art. 26, alterado pela Lei nº 12.796/2013,

Os currículos da educação infantil³⁷, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Visando à garantia de um currículo de base nacional comum, de um lado, e o respeito às diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país, de outro, o Ministério da Educação publicou, a partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com o objetivo de orientar o trabalho dos professores, auxiliando-os na elaboração do currículo, no planejamento das aulas e na seleção de materiais didáticos.

³⁷ A nova redação, alterada pela Lei nº 12.796/2013, incluiu na normativa a Educação Infantil, visto que a divisão do currículo em uma parcela de base nacional comum e outra diversificada só estava prevista para o Ensino Fundamental e Médio.

No âmbito do Ensino de História, as prescrições curriculares oficiais, consubstanciadas nos PCN, reforçam o consenso acerca da impossibilidade de se estudar a História na sua totalidade, nos seus variados tempos e sociedades, admitindo que “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção” (GUIMARÃES, 2012, p. 61). Mas, como fazer essa seleção? Que critérios adotar para realizar tais escolhas? Quais conteúdos ensinar? O que seria importante e significativo ensinar nas aulas de História? Se considerarmos o aspecto dinâmico do currículo, não encontraremos uma lista pronta e completa dos conteúdos a ser ensinados, mas caminhos possíveis a serem tomados como referenciais.

Segundo os PCN, o objetivo do ensino de História no Ensino Fundamental é contribuir para que os alunos ampliem a compreensão de sua realidade, sendo capazes de confrontá-la e relacioná-la com outras realidades históricas, a fim de fazer escolhas e agir de acordo com seus próprios critérios (BRASIL, 1997b). Este documento³⁸ aponta para uma organização curricular pautada em eixos temáticos, conforme demonstramos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Organização Curricular PCN de História do Ensino Fundamental

Ensino Fundamental	Ciclos	Eixos temáticos
Anos Iniciais	Primeiro Ciclo	História local e do cotidiano
	Segundo Ciclo	História das organizações populacionais
Anos Finais	Terceiro Ciclo	História das relações sociais, da cultura e do trabalho
	Quarto Ciclo	História das representações e das relações de poder

FONTE: BRASIL, 1997b. (Adaptado pela autora.)

Os eixos temáticos propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental enfatizam o estudo de história local, sem deixar de considerar suas relações com o regional, o nacional e o global. Esta preocupação em aproximar o aluno de seu cotidiano, da sua família e de seu entorno visa a estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e grupos sociais presentes na realidade vivenciada por ele (BRASIL, 1997b).

Os conteúdos propostos devem, assim, integrar a história do cotidiano da criança, do seu tempo e do seu espaço a uma situação mais ampla, incluindo outros contextos

³⁸ A elaboração dos PCN de História é anterior a Lei nº 11.274/2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampliando para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Nesse sentido, como apontado em nosso estudo, enquanto as novas Bases Nacionais Comuns Curriculares não forem implementadas, esses documentos que analisamos continuam sendo consideradas as prescrições oficiais.

históricos. Em outras palavras, o ensino de história local e do cotidiano possibilita articular a história individual a uma história coletiva (BITTENCOURT, 2011).

No primeiro ciclo, os PCN indicam que os alunos iniciem seus estudos pelo tempo presente, comparando a vida em família com a de outra coletividade mais ampla a qual passam a integrar – a escola. O estudo da localidade prevê um levantamento das semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e deles com as demais pessoas que compõem a escola, além da identificação das mudanças e permanências dos costumes das famílias e nas instituições escolares ao longo do tempo. Neste sentido, os PCN apontaram que o ensino de história local proporciona aos alunos informações favorecendo

[...] pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros (BRASIL, 1997b, p. 40).

Após o conhecimento das características dos grupos sociais de convívio diário do estudante, sugere-se a ampliação dos estudos sobre os modos de vida de outros grupos da localidade no presente, traçando comparações. Por fim, é recomendada a investigação sobre o passado do lugar para observar as transformações e as continuidades nas vivências sociais, econômicas e culturais da coletividade no tempo. A partir disso, os PCN aconselham o trabalho com a história de uma comunidade indígena³⁹ que habita ou habitou a mesma região onde os alunos moram, em virtude de possibilitar a percepção das mudanças ocorridas naquele espaço e, concomitantemente, contribuir para o conhecimento dos costumes, das relações sociais e de formas de trabalho diferentes do cotidiano do educando.

Apropriando-se do conhecimento sobre o local no qual residem, os estudantes enriquecerão “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, 1997b, p. 46), sendo esta a proposta para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Somente o alargamento das fronteiras temporais e

³⁹ A indicação para o ensino da história e da cultura indígena nos PCN já foi objeto de nossa análise no primeiro capítulo, mas é importante ressaltar que o tema “Comunidades indígenas” é conteúdo diretamente prescrito para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

espaciais possibilitará aos sujeitos históricos a compreensão das particularidades locais, bem como dos elementos partilhados e recriados a partir das relações com outros lugares. Dessa forma, entendemos que as prescrições dos PCN estão em consonância com a historiografia no que tange o ensino de história regional/local, visto que recomenda a articulação do local com dimensões históricas mais amplas.

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba – RCEF-PB, publicado em 2010, também prescrevem o ensino de história local para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando a estrutura de 9 anos, os RCEF-PB estabeleceram como eixo orientador no 3º ano o estudo dos “Grupos de convívio, grupos sociais e sociedade no espaço vivido (local/cidade)”, sugerindo os conteúdos a serem trabalhados, conforme reproduzimos no quadro a seguir:

Quadro 3 – Organização de Conteúdos para o 3º ano do Ensino Fundamental – RCEF-PB

3º	Unidade	Conteúdo
	I	Nossos lugares de vivências e suas lembranças – ruas e bairros. (Os lugares e a identidade social)
	II	Cidade – uma construção de muitos tempos. (Estrutura e Organização Social: desigualdades sociais)
	III	Modos de Vida e Sobrevivência. (Relações de trabalho, produção e cotidiano, relação cidade/campo)
	IV	Administração, Cidadania e Cultura. (Relações de Poder, participação política, Culturas e Diversidades Culturais)

FONTE: PARAÍBA, 2010. (Adaptado pela autora.)

Nesta proposta, espera-se que o aluno conheça os aspectos de constituição da rua, do bairro e da cidade onde vive como lugar, percebendo suas funções e organização como resultado da experiência histórica dos moradores na atualidade ou em outros tempos. O ensino da história do local de vivência possibilita discussões e reflexões acerca das ações possíveis para melhorar as condições das ruas/bairros ou cidade, contribuindo para a formação e consolidação da identidade social dos estudantes que passam a se reconhecerem enquanto agentes responsáveis e transformadores de sua própria história (PARAÍBA, 2010).

Se o local é o objeto de estudo indicado para o 3º ano do Ensino Fundamental, os RCEF-PB ampliaram a escala de observação no 4º ano ao prescreverem o ensino de História da Paraíba. No eixo “Sociedade, grupos sociais e suas relações em diferentes

espaços e tempo”, os referenciais estabelecem o estudo da história local (Paraíba) em articulação com a história nacional, como demonstramos no quadro abaixo:

Quadro 4 – Organização de Conteúdos para o 4º ano do Ensino Fundamental - RCEF-PB

	Unidade	Conteúdo
4º	I	A história que se narra – passos para a pesquisa e a história que se faz. Histórias do meu lugar
	II	O cotidiano e a formação política – tempos da Paraíba (Abrir para o Brasil)
	III	No dia-a-dia, no trabalho e na luta – tempos da Paraíba (Abrir para o Brasil)
	IV	Vive-se e aprende-se a viver na diversidade: educação, cultura, esporte e lazer na Paraíba

FONTE: PARAÍBA, 2010. (Adaptado pela autora.)

O caminho apontado pelos RCEF-PB para os anos iniciais do Ensino Fundamental parte do estudo da identidade pessoal e social (eu e nós) para o local/regional (rua, bairro, cidade, estado), buscando sempre a associação com temporalidades e espacialidades mais estendidas. Neste sentido, os RCEF-PB estão em conformidade com as prescrições dos PCN que, como citamos na epígrafe desta seção, indicam “que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas” (BRASIL, 1997b, p. 47). No entanto, os próprios referenciais apontaram que um dos entraves a efetivação desta proposta curricular é a ausência ou inadequação de materiais didáticos que privilegiem as histórias regionais/lokais.

Em razão das orientações dispostas nos PCN, reverberadas nos RCEF-PB, o PNLD incluiu em seus editais, a partir de 2004, uma convocação de editores para o processo de seleção e aquisição de livros de História Regional, visando a atender uma demanda por materiais didáticos que contemplassem a história regional/local. O Programa definiu critérios de avaliação destes materiais, muitos dos quais são comuns a análise das coleções didáticas, como a inserção da História e da Cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, por exemplo. Embora a avaliação destes subsídios tenha sido iniciada somente em 2004, a sua produção e distribuição nas escolas foi anterior a seleção do PNLD e extrapolou seus critérios, como demonstraremos no item seguinte.

3.3 Materiais didáticos de História da Paraíba: um Guia de Fontes (1996-2015).

Há uma variedade de subsídios a ser usada no contexto escolar com a função de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, sendo, portanto, denominados materiais didáticos. Deste universo, selecionamos os livros destinados ao ensino da história local que, segundo Freitas (2009, p. 9), “registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais – seja na dimensão de uma cidade, seja nos limites de um Estado ou de uma região do Brasil”. A **história local** para a seleção dos materiais didáticos elencados **neste trabalho** está **definida pelos limites do Estado da Paraíba**, nesse sentido, para uma melhor visualização e registro da nossa pesquisa, elaboramos um Guia de Fontes com todos os livros encontrados no recorte temporal estabelecido e que enfatizam a esta espacialidade.

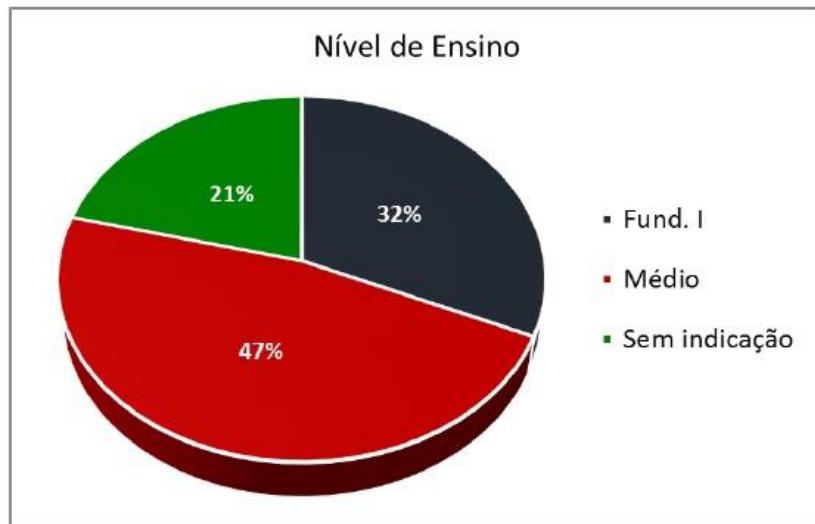
Para elaboração deste Guia de Fontes, desenvolvemos uma Ficha de Identificação de Material Didático (Anexo 2). Esta ficha foi elaborada para organizar as informações gerais acerca dos suportes didáticos, tais como título, autoria, editora, edição, ano e local de publicação, nível de ensino, tipo, avaliação no PNLD, número de páginas e de capítulos e tema central.

Após um levantamento dos materiais de didáticos sobre a História da Paraíba, publicados entre 1996-2015, inventariamos 19 títulos⁴⁰, dos quais seis são destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (32%), nove aos alunos do Ensino Médio⁴¹ (47%) e em quatro títulos não há indicação de nível de ensino (21%), conforme demonstramos no gráfico a seguir.

⁴⁰ Esses materiais didáticos elencados no Guia de Fontes são resultado da pesquisa em vários acervos pessoais, em livrarias comerciais, em bibliotecas de Instituições de Ensino Superior (IES) e de escolas públicas municipais e estaduais e “sebos” na cidade de João Pessoa-PB. Consultamos editoras, bibliotecas e “sebos” *on line*. Destacamos que tivemos acesso físico a todas as obras aqui relacionadas, o que em muito auxiliou as nossas reflexões e análises.

⁴¹ Embora tenhamos analisado diretamente os livros de Ensino Fundamental, em nossa pesquisa tivemos acesso a diversos exemplares destinados ao Ensino Médio, assim decidimos aproveitar a oportunidade e registrar todos os títulos de História da Paraíba, independente do nível de ensino da Educação Básica, de modo que foi possível ter uma dimensão maior da sua produção.

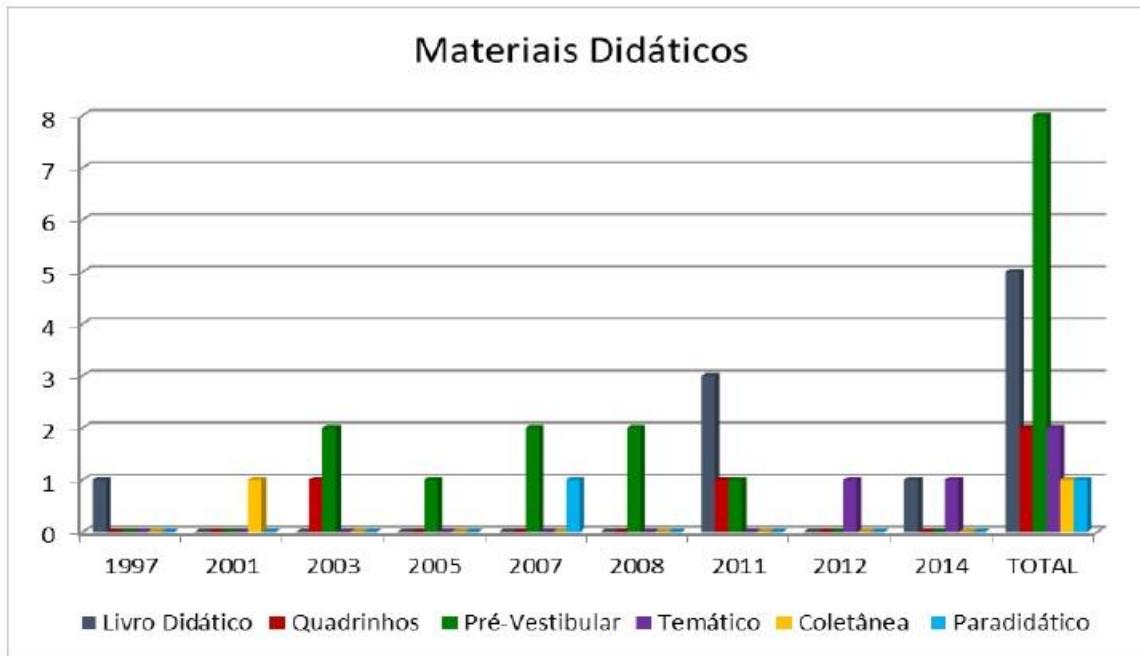
Figura 1 – Nível de Ensino dos Materiais Didáticos



FONTE: Figura elaborada pela autora.

Este conjunto de fontes é diverso quanto ao tipo de abordagem, variando entre livros didáticos, paradidáticos, história em quadrinhos, manuais de preparação para vestibulares e concursos, coletânea de textos e livros temáticos. Para uma melhor compreensão desta produção, a agrupamos relacionando o tipo de material didático e o ano de publicação.

Figura 2 – Materiais Didáticos (Tipo/ Ano de Publicação)



FONTE: Figura elaborada pela autora.

Este gráfico possibilitou verificar um maior número de manuais de preparação para vestibulares e concursos (8) publicados, predominantemente, entre 2003 e 2011. Em seguida, destacaram-se os livros didáticos direcionados à escolarização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (5), sendo uma publicação de 1997, três de 2011 e outra, mais recente, de 2014. Os demais tipos de materiais possuem uma abordagem mais diversa e uma frequência mais pontual, encontramos livros de história em quadrinhos (2), livros temáticos (2), paradidático (1) e coletânea de textos didáticos (1).

Embora o ensino de história local não esteja expressamente indicado nas orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio, como ocorre nas prescrições dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta temática foi contemplada nos conteúdos programáticos dos exames de ingresso das universidades públicas no Estado da Paraíba durante longo período precedente a implementação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, como instrumento de seleção⁴². Portanto, o ensino de história local nas escolas de Ensino Médio na Paraíba – públicas e privadas, esteve mais atrelado à preparação para os vestibulares das Instituições de Ensino Superior do estado do que às exigências curriculares dos referenciais nacionais ou locais.

A forma de seleção adotada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para os cursos de graduação era, até aproximadamente o ano de 2010, através do Processo Seletivo Seriado (PSS). Tratava-se de um vestibular feito por etapas, no qual o aluno fazia uma prova ao concluir cada série do Ensino Médio e, ao final da última etapa, somavam-se as médias dos testes feitos nos três anos. O estudante era aprovado de acordo com o desempenho obtido no PSS. A UEPB realizava o vestibular com a aplicação de provas em três dias consecutivos. Todavia, a partir de 2010, o PSS e o vestibular tradicional foram gradativamente substituídos pelo ENEM e pelo Sistema de Seleção Unificado – SISU. Neste contexto, a história local acabou, na prática, sendo relegada a segundo plano no currículo do Ensino Médio.

No entanto, nos anos anteriores a adoção do ENEM e do SISU como únicas formas de ingresso nas universidades públicas do estado, foi produzido um volume

⁴²A temática local figurou/figura entre os conteúdos programáticos de certames de ingresso no serviço público do estado, como por exemplo, no concurso para Oficiais (Polícia e Bombeiros) e para professores da Educação Básica. Registraramos também, que por conta dessas exigências a História da Paraíba é contemplada em duas disciplinas no curso de Graduação em Licenciatura Plena em História da Universidade Federal da Paraíba.

considerável de materiais didáticos voltados ao ensino de História da Paraíba, destinados principalmente a preparação para o vestibular e o PSS, além da sua indicação para os concursos do magistério estadual e dos Oficiais militares, justificando a quantidade significativa de títulos destinados ao Ensino Médio que encontramos durante o levantamento de fontes.

Grande parte dos autores dos materiais pré-vestibulares era formada por professores que lecionavam no Ensino Médio ou em cursinhos preparatórios e que, por meio destas publicações, procuravam suprir uma carência na literatura didática referente à História da Paraíba. A maioria destas obras foi impressa de modo independente em gráficas locais, sendo comercializadas pelos próprios autores ou em bancas de jornais. Houve também a iniciativa de professores universitários de tratar o conhecimento sobre a história local produzido nos círculos acadêmicos a outros níveis de ensino⁴³. Neste caso, os títulos foram publicados por editoras universitárias.

O grupo de materiais didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental⁴⁴ é composto de um total de seis títulos, sendo cinco livros didáticos e um paradidático, publicados em 1997, três em 2011, um em 2014 e o outro em 2007, respectivamente. Quanto a editora, a Grafset e a Scipione destacam-se com duas obras publicadas cada uma, e as demais foram editadas pela Base Editorial e Escala Educacional.

Dos cinco livros didáticos de história destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental que integram o nosso Guia de Fontes, quatro foram analisados e aprovados pelos editais para o PNLD 2010, 2013 e 2016⁴⁵, por atenderem aos critérios de seleção

⁴³ Deste grupo destacamos **Estudando a História da Paraíba**: uma coletânea de textos didáticos e **História da Paraíba**: Ensino Médio (2001), cujos autores são notadamente professores atuantes ou aposentados da UFPB, UEPB e UFCG.

⁴⁴ Os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano, antigas de 5ª a 8ª série) não tem indicação nos PCN, nem nos RCEF-PB para o estudo da História da Paraíba, porém não significa que os professores não possam lecionar esse conteúdo, inclusive se levarmos em conta a necessidade da adoção do jogo de escalas entre o global – nacional – regional – local.

⁴⁵ Os livros didáticos distribuídos pelo FNDE, através do PNLD, devem ser utilizados por três anos consecutivos. Os livros de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e os livros regionais são reutilizáveis, ou seja, são devolvidos ao final do ano para serem utilizados por outros alunos. Os editais, publicados com intervalo de três anos para cada nível de ensino, estabelecem as regras para a inscrição do livro didático, determinando o prazo e os regulamentos para a habilitação das obras pelas editoras. São geralmente publicados 2 anos antes do início da vigência das obras, assim o PNLD 2016, por exemplo, teve Edital publicado em 2014, avaliação e distribuição em 2015, com vigência entre 2016-2018. Por este motivo, a estrutura de organização do PNLD no espaço temporal aqui analisado foi trienal. Segundo o MEC, a partir de 2018, será quatrienal.

estabelecidos. No edital de 2013, por exemplo, a exclusão dos livros didáticos regionais⁴⁶ do Guia do Livro Didático do PNLD foi definida pelos seguintes parâmetros:

1. Não explicitar os conceitos de local e/ou região empregados na obra;
2. Interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando identidades locais como superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos e estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas;
3. Abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais;
4. Abordar a experiência local, apenas, como repetição abreviada de processos históricos em macroescala, ocorridos para além das fronteiras regionais;
5. Abordar a experiência local, apenas, em seus traços pitorescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visitação turística (BRASIL, 2012, p. 44).

Dos quatro livros regionais de História da Paraíba avaliados e aprovados no PNLD, apenas o *Paraíba: meu passado, meu presente*, de Iranilson Buruti de Oliveira e Catarina de Oliveira Buriti (2011), editado pela Base Editorial, esteve presente em mais de um Guia (2010-2013). Além deste, figuraram a lista do PNLD o volume *História Paraíba*, de Irene Rodrigues da Silva Fernandes (2011), publicado pela Grafset, e outros dois títulos escritos por Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2011; 2014), ambos da Editora Scipione.

O livro didático regional destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental e registrado no PNLD possui um significativo diferencial sobre os demais materiais que compõem o nosso Guia de Fontes, isto porque este subsídio é bastante prestigiado pelas políticas públicas direcionadas à Educação Básica. Segundo Freitas (2009), o Brasil é o país que mais investe na aquisição e distribuição de livros didáticos e, para isso, utilizando recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Por este motivo, certamente, estes livros têm uma circulação e um alcance maior se comparado aos demais materiais didáticos de História da Paraíba aqui elencados⁴⁷.

⁴⁶ Segundo a definição do Edital do PNLD 2013, “os livros denominados regionais são impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil e que são utilizados em situação didática no ensino de história”. O recorte espacial que as obras analisadas adotaram está circunscrito nos limites do Estado da Paraíba. Disponível em file:///home/myziara/Downloads/edital_pnld_2013.pdf Acesso 19 abr. 2017.

⁴⁷ Em 2010, utilizando recursos do FNDE, o MEC adquiriu um total de 71.395 exemplares do livro *Paraíba: meu passado, meu presente*, de Iranilson Oliveira e Catarina Buriti, por exemplo. Por cada unidade foi pago o valor de R\$ 8,37, somando um total de R\$ 597.576,15 investidos. Disponível em <

Devemos considerar que muitas editoras organizam suas obras didáticas, inclusive os livros regionais, para atender aos critérios de avaliação estabelecidos pelos Editais do PNLD. Como a Scipione com o livro *Estado da Paraíba: sua terra, seu espaço, seu povo* (2014) que pode ser considerado uma adaptação do outro título da mesma editora, *História da Paraíba* (2011), ambos de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, visando a atender as exigências PNLD 2016. Segundo o Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD 2016⁴⁸, ficava estabelecido que os livros regionais deveriam abranger conteúdos sobre a História, a Geografia, a Arte e a Cultura da região, podendo ser ou não integrado, mas em um único volume. No Edital anterior, do PNLD 2013⁴⁹, as editoras poderiam inscrever dois Livros Regionais, um para o componente História e outro para Geografia. Com a alteração, as editoras buscaram articular os conteúdos das duas disciplinas em apenas um livro. No caso da obra *Estado da Paraíba: sua terra, seu espaço, seu povo* (2014) o conteúdo de história permaneceu praticamente inalterado, se comparado a publicação de 2011, a exceção de algumas imagens, textos complementares e atividades, sendo acrescidas ao longo do livro seções tratando de temas da Geografia.

Do ponto de vista da organização, no PNLD os livros didáticos regionais foram sistematizados em eixos ou unidades temáticas que abordam a História da Paraíba. A distribuição dos capítulos, na maioria dos títulos, considera a divisão tradicional da História do Brasil – Colônia, Império, República. O único material que divergiu dessa lógica foi elaborado por Iranildo e Catarina Buriti, pois apresentou uma abordagem voltada à educação para cidadania, com temas sobre os Direitos Humanos. Os dois livros de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, embora com títulos diferentes, têm edições bem aproximadas, visto que a publicação de 2014 é uma espécie de ampliação da versão de 2011, incluindo apenas aspectos geográficos do estado da Paraíba.

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> Acesso 08 ago. 2017.

⁴⁸ MEC/FNDE. Edital de Convocação 02/2014. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4889-edital-pnld-2016>> Acesso 08 ago. 2017.

⁴⁹ MEC/FNDE. Edital de Convocação 02/2011. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>> Acesso 08 ago. 2017.

Além destes, destacamos o único título paradidático – *Paraíba* – que faz parte da coleção *Meu Estado é meu país* e está dividido em duas partes: a primeira tem cunho literário narrando uma história que ocorrida no sertão da Paraíba; a segunda faz um apanhado geral sobre história, geografia, cultura, turismo e ciências do estado. O livro é acompanhado de uma ficha de leitura além de uma seção destinada a um jogo-atividade, no qual a criança é convidada a percorrer lugares do Estado por meio do lançamento de dados.

A linguagem dos quadrinhos também foi empregada para abordar a história local. Encontramos duas edições do livro *História da Paraíba em Quadrinhos*, de Emilson e Emir Ribeiro, sendo a 1^a de 2003, e a 2^a de 2011. Antes de ser lançado no formato de livro, os quadrinhos foram publicados em jornais da cidade e em revistas alternativas.

Segundo o professor e roteirista da obra, Emilson Ribeiro, o projeto que resultou no livro iniciou ainda na década de 1970, quando criou o personagem fictício Itabira para informar fatos históricos sobre a Paraíba Colonial em tiras veiculadas no jornal *A União*. A ideia era tornar a história do estado mais atrativa para os jovens que, na época, só dispunham dos dois tomos de Horácio de Almeida⁵⁰.

Como a publicação tem um intervalo temporal de quase 30 anos desde a sua concepção, o desenhista Emir Ribeiro alertou para possíveis “inexatidões”, mas destacou que “o importante e válido para o momento [2003] é apresentar, principalmente para a garotada, os principais acontecimentos históricos da nossa terra, e através da atraente forma de desenhos” (RIBEIRO, 2003). O livro foi dividido em duas partes e 24 capítulos. A 1^a edição publicada pela Velta Edições⁵¹ teve o apoio e patrocínio da Prefeitura

⁵⁰ Horácio de Almeida (1896-1983) é natural da cidade de Areia, Estado da Paraíba. Estudou no Lyceu Paraibano e bacharelou-se na Faculdade de Direito do Recife, em 1930. Ficou conhecido nacionalmente como historiador e destacou-se nas Letras, colaborando em jornais, escrevendo e dirigindo o Jornal Estado da Paraíba. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e um dos dez fundadores da Academia Paraibana de Letras. Escreveu uma obra ampla sobre a história deste Estado, tendo como exemplo: Brejo de Areia (1958) e História da Paraíba (1966 e 1978). A produção historiográfica de Horácio de Almeida é metódica e linear, seguindo a tendência dos seus pares do IHGP. Demonstra grande preocupação com a objetividade e distanciamento do objeto, além de narrar um épico com grandes feitos e fatos exaltando as qualidades de um povo paraibano. Disponível em http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%202011%20-%20Li%C3%A9lia%20Barbosa%20Oliveira%20e%20Carlos%20F.%20de%20Ara%C3%A9a%20J%C3%81o%C3%A9%20J%C3%81o%C3%A9%20TC.PDF Acesso 25 ago. 2017.

⁵¹Velta é uma personagem dos quadrinhos criada em 1973, popularizando-se por todo o Brasil, tendo suas aventuras publicadas em jornais e revistas. Seu nome foi usado para identificar as produções independentes de Emir Ribeiro, seu criador. Atualmente, o quadrinista comercializa suas obras através de sua página na internet. <<http://www.emirribeiro.com.br/>>

Municipal de João Pessoa. Na 2^a edição foram inseridos novos desenhos, além de um texto explicativo ao final de cada um dos capítulos.

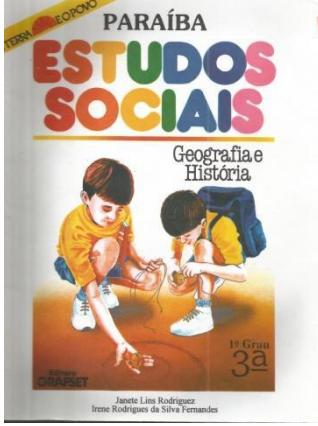
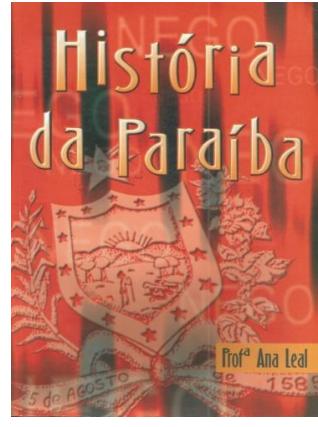
Classificamos como livros temáticos outras duas obras coletivas abordando questões emergentes nas últimas décadas, responsáveis pela mudança na legislação educacional e nos referenciais curriculares. *Povos Indígenas da Paraíba e Diversidade Paraíba*, publicados em 2012 e 2014, respectivamente, trouxeram a inserção da história e da cultura dos afro-brasileiros, indígenas e ciganos, conforme determinam as leis recentes, numa perspectiva local. Ambos foram editados e publicados pela Grafset.

Escrito sob a coordenação de Tânia Maria de Andrade, o livro *Povos Indígenas da Paraíba* possui autores indígenas que atuam como professores em seus territórios e construíram os textos baseados em vivências coletivas entre os Tabajara e os Potiguara. Embora não tenha indicação explícita sobre o nível de ensino, os autores apresentam como uma obra didática que pretende dar visibilidade aos povos indígenas na Paraíba.

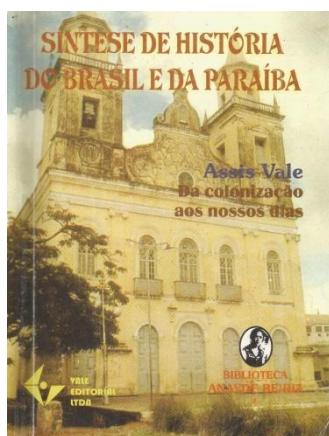
O livro *Diversidade Paraíba* resultou, por sua vez, de um projeto da Editora Grafset que convidou professores universitários especialistas nos subtemas dos quatro capítulos do livro: Indígenas, Religiões Afro-brasileiras, Quilombolas e Ciganos na Paraíba. A obra teve como objetivo ser um instrumento de aprendizagem dentro e fora da escola, a fim de promover atitudes de respeito à diversidade e uma convivência solidária entre as pessoas. Estes dois títulos são facilmente encontrados nas bibliotecas das escolas públicas do estado e costumam ser utilizados como material de pesquisa escolar.

Apresentamos, a seguir, nosso Guia de Fontes por meio de Fichas de Identificação dos 19 títulos didáticos sobre a História da Paraíba, organizados cronologicamente conforme o ano de publicação.

3.3.1 Guia de Fontes

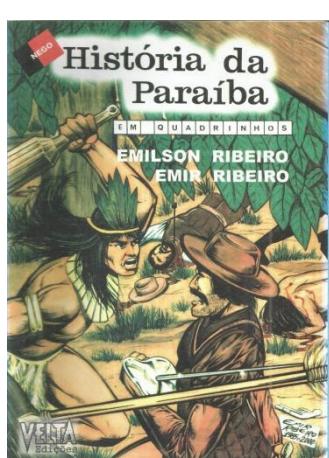
1997	
Paraíba Estudos Sociais Geografia e História	
	AUTOR (ES) Janete Lins Rodrigues; Irene Rodrigues da Silva Fernandes EDITORIA Grafset EDIÇÃO 2ª ed. Atualizada ANO 1997 LOCAL João Pessoa NÍVEL DE ENSINO 3ª série, 1º grau COLEÇÃO A Terra e o Povo PÁGINAS 96 págs. CAPÍTULOS 14 capítulos TEMÁTICA História e Geografia da Paraíba TIPO Livro didático ISBN 978 85 85893 04 4
2001	
Estudando a História da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos	
	AUTOR (ES) Eliete de Queiroz Gurjão e Damião de Lima (Org.); Leonília Maria de Amorim; Maria Santana de Souza Silva; Martha Lúcia Ribeiro Araújo. EDITORIA EDUEP EDIÇÃO 2ª ed. Revisada e ampliada (1ª ed. de 1999) ANO 2001 LOCAL Campina Grande NÍVEL DE ENSINO Ensino médio COLEÇÃO Volume Único PÁGINAS 168 págs. CAPÍTULOS 23 capítulos TEMÁTICA História e Geografia da Paraíba TIPO Coletânea de textos didáticos
2003	
História da Paraíba	
	AUTOR (ES) Ana Leal EDITORIA Gráfica Editora Potiguar EDIÇÃO 2ª ed. ANO 2003 LOCAL Natal NÍVEL DE ENSINO Ensino Médio COLEÇÃO Volume Único PÁGINAS 67 págs. CAPÍTULOS 25 capítulos TEMÁTICA História da Paraíba TIPO Livro de preparação para vestibulares e concursos

2003

Síntese de História do Brasil e da Paraíba: da colonização aos nossos dias

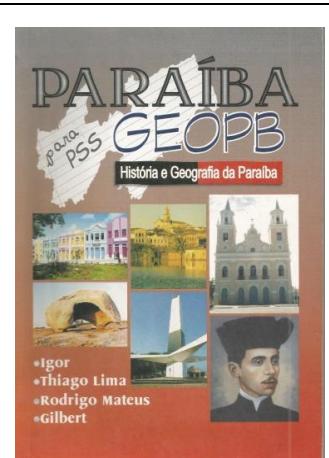
AUTOR (ES)	Francisco de Assis Vale Cavalcante
EDITORIA	Escritório de Ideias Editorial
EDIÇÃO	2ª ed.
ANO	2003
LOCAL	João Pessoa
NÍVEL DE ENSINO	Ensino Fundamental e Médio
COLEÇÃO	Biblioteca Anayde Beiriz Vol. 1
PÁGINAS	154 págs.
CAPÍTULOS	8 capítulos
TEMÁTICA	História do Brasil e da Paraíba
TIPO	Livro de preparação para vestibulares e concursos

2003

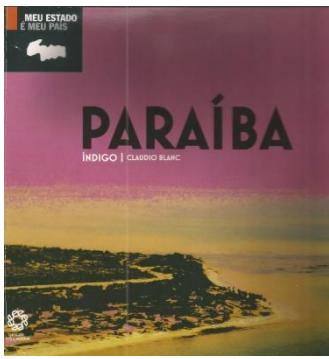
História da Paraíba em Quadrinhos

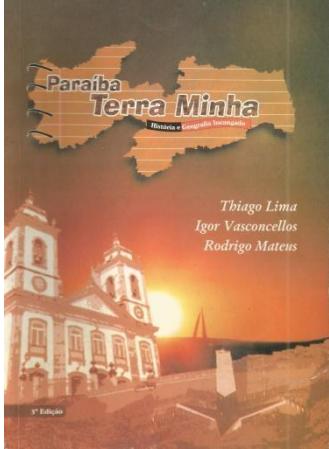
AUTOR (ES)	Emilson Ponce de Leon Ribeiro; Emir Lima Ribeiro
EDITORIA	Velta Edições
EDIÇÃO	1ª ed.
ANO	2003
LOCAL	João Pessoa
NÍVEL DE ENSINO	Não há indicação
COLEÇÃO	Volume Único
PÁGINAS	103 págs.
CAPÍTULOS	24 capítulos
TEMÁTICA	História da Paraíba
TIPO	Livro de história em quadrinhos
ISBN	978 85 7611 002 4

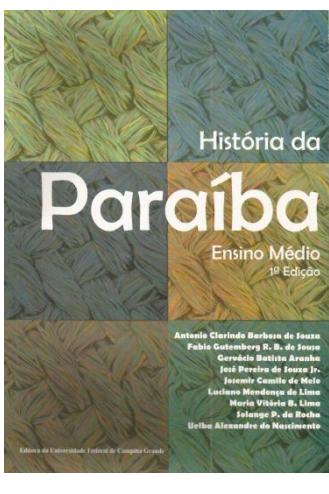
2005

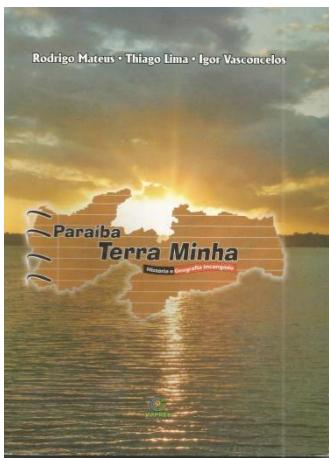
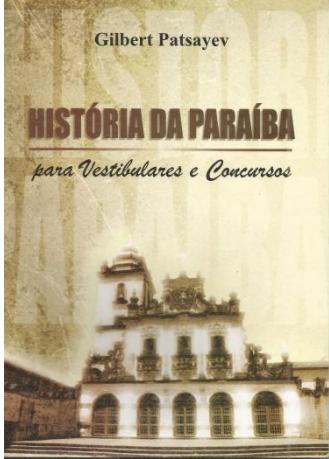
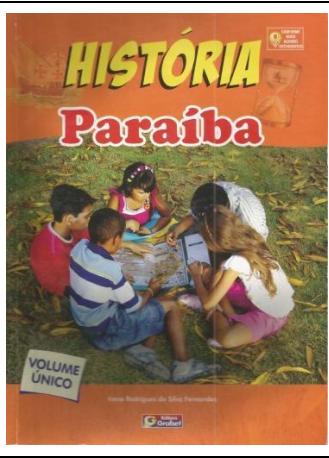
Paraíba GeoPB: História e Geografia da Paraíba

AUTOR (ES)	Igor Vasconcellos; Thiago Lima; Rodrigo Mateus; Gilbert Patsayev
EDITORIA	F&A Gráfica e Editora
EDIÇÃO	1ª ed.
ANO	2005
LOCAL	João Pessoa
NÍVEL DE ENSINO	Ensino Médio
COLEÇÃO	Volume Único
PÁGINAS	106 págs.
CAPÍTULOS	18 capítulos
TEMÁTICA	História e Geografia da Paraíba
TIPO	Livro de preparação para vestibulares e concursos

2007	
Paraíba	
	AUTOR (ES) Índigo (Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira); Cláudio Blanc
	EDITORIA Escala Educacional
	EDIÇÃO 1ª ed.
	ANO 2007
	LOCAL São Paulo
	NÍVEL DE ENSINO Ensino Fundamental
	COLEÇÃO Meu Estado é meu País
	PÁGINAS 61 págs.
	CAPÍTULOS 6 capítulos
	TEMÁTICA Aventuras de um garoto pela História e Geografia da Paraíba
	TIPO Paradidático
	ISBN 978 85 377 0156 0

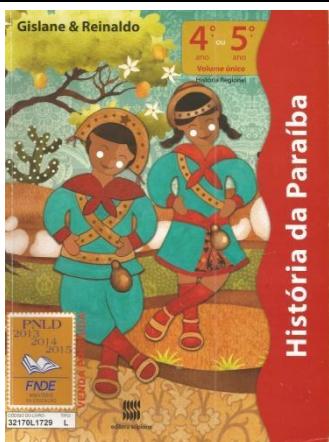
2007	
Paraíba Minha Terra: História e Geografia Incangado	
	AUTOR (ES) Igor Vasconcellos; Thiago Lima; Rodrigo Mateus
	EDITORIA Gráfica e Editora Imprell
	EDIÇÃO 2ª ed.
	ANO 2007
	LOCAL João Pessoa
	NÍVEL DE ENSINO Ensino médio
	COLEÇÃO Volume Único
	PÁGINAS 113 págs.
	CAPÍTULOS 24 capítulos
	TEMÁTICA História e Geografia da Paraíba
	TIPO Livro de preparação para vestibulares e concursos

2007	
História da Paraíba: ensino médio	
	AUTOR (ES) Antonio C. B. de Souza; Fábio G. R. B. de Souza (orgs.); Gervácio Aranha; José Pereira de Souza Júnior.; Josemir Melo; BANIWA Lima; Maria Vitória B. Lima; Solange da Rocha; Uelba do Nascimento
	EDITORIA Editora da UFCG
	EDIÇÃO 1ª ed.
	ANO 2007
	LOCAL Campina Grande
	NÍVEL DE ENSINO Ensino Médio
	COLEÇÃO Volume Único
	PÁGINAS 191 págs.
	CAPÍTULOS 13 capítulos
	TEMÁTICA História da Paraíba

	TIPO	Livro de preparação para vestibulares
	ISBN	978 85 8967 18 8
2008		
Paraíba Minha Terra: História e Geografia Incangado		
	AUTOR (ES)	Igor Vasconcellos; Thiago Lima; Rodrigo Mateus
	EDITOR	Gráfica e Editora Imprell
	EDIÇÃO	3ª ed.
	ANO	2008
	LOCAL	João Pessoa
	NÍVEL DE ENSINO	Ensino Médio
	COLEÇÃO	
	PÁGINAS	136 págs.
	CAPÍTULOS	24 capítulos
	TEMÁTICA	História e Geografia da Paraíba
	TIPO	Livro de preparação para vestibulares e concursos
2008		
História da Paraíba para Vestibulares e Concursos		
	AUTOR (ES)	Gilbert Patsayev
	EDITOR	Gráfica e Editora Imprell
	EDIÇÃO	1ª ed.
	ANO	2008
	LOCAL	João Pessoa
	NÍVEL DE ENSINO	Ensino Médio
	COLEÇÃO	Volume Único
	PÁGINAS	78 págs.
	CAPÍTULOS	5 capítulos
	TEMÁTICA	História da Paraíba
	TIPO	Livro de preparação para vestibulares e concursos
2011		
História da Paraíba		
	AUTOR (ES)	Irene Rodrigues da Silva Fernandes
	EDITOR	Grafset
	EDIÇÃO	1ª ed.
	ANO	2011
	LOCAL	João Pessoa
	NÍVEL DE ENSINO	4º ou 5º ano do Ensino Fundamental
	COLEÇÃO	Volume Único
	PÁGINAS	184 págs.
	CAPÍTULOS	4 capítulos
	TEMÁTICA	História da Paraíba
	TIPO	Livro didático
	ISBN	978 85 7951 117 2

2011

História da Paraíba



AUTOR (ES)	Gislane Azevedo; Reinaldo Seriacopi
EDITORIA	Scipione
EDIÇÃO	1ª ed.
ANO	2011
LOCAL	São Paulo
NÍVEL DE ENSINO	4º ano ou 5º ano do Ensino Fundamental
COLEÇÃO	Volume Único
PÁGINAS	128 págs.
CAPÍTULOS	8 capítulos
TEMÁTICA	História Paraíba
TIPO	Livro didático
ISBN	978 85 262 8234 6

2011

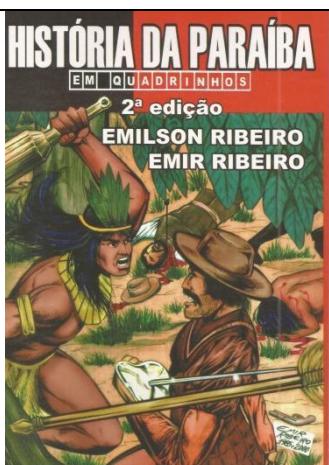
Paraíba: meu passado, meu presente



AUTOR (ES)	Iranilson Buruti de Oliveira; Catarina de Oliveira Buruti
EDITORIA	Base Editorial
EDIÇÃO	3ª ed.
ANO	2011
LOCAL	Curitiba
NÍVEL DE ENSINO	4º ano ou 5º ano do Ensino Fundamental
COLEÇÃO	Volume Único
PÁGINAS	192 págs.
CAPÍTULOS	4 Eixos; 17 capítulos
TEMÁTICA	História da Paraíba
TIPO	Livro didático
ISBN	978 85 7905 679 6

2011

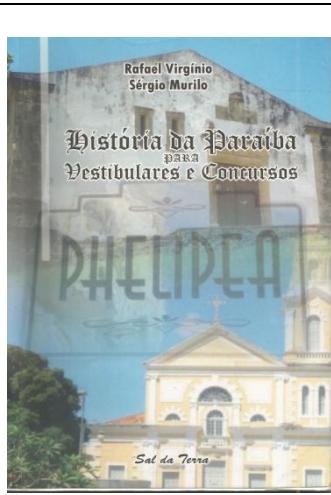
História da Paraíba em Quadrinhos



AUTOR (ES)	Emilson Ponce de Leon Ribeiro; Emir Lima Ribeiro
EDITORIA	Velta Edições
EDIÇÃO	2ª ed.
ANO	2011
LOCAL	João Pessoa
NÍVEL DE ENSINO	Não há indicação
COLEÇÃO	Volume Único
PÁGINAS	131 págs.
CAPÍTULOS	24 capítulos
TEMÁTICA	História da Paraíba
TIPO	Livro de história em quadrinhos

2011

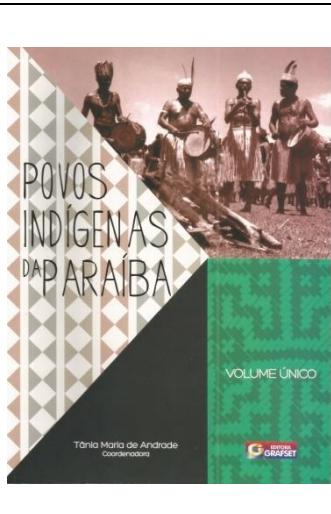
História da Paraíba para Vestibulares e Concursos



AUTOR (ES)	Rafael da Silva Virgínia; Sérgio Murilo Ribeiro Chaves
EDITORIA	Sal da Terra Editora
EDIÇÃO	1ª ed.
ANO	2011
LOCAL	João Pessoa
NÍVEL DE ENSINO	Ensino Médio
COLEÇÃO	Volume Único
PÁGINAS	158 págs.
CAPÍTULOS	5 capítulos
TEMÁTICA	História da Paraíba
TIPO	Livro de preparação para vestibulares e concursos
ISBN	978 85 8043 109 4

2012

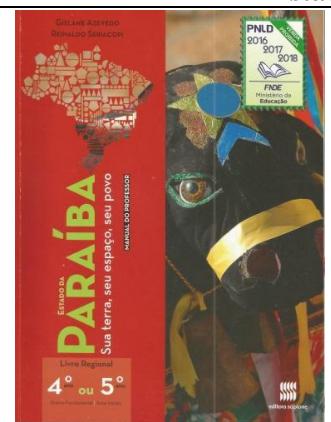
Povos Indígenas da Paraíba



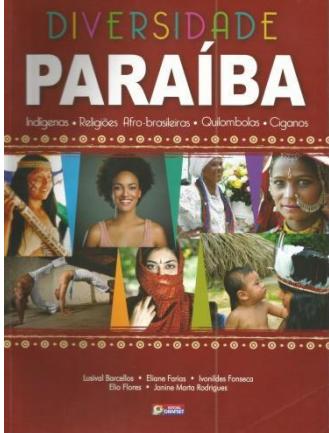
AUTOR (ES)	Tânia Maria de Andrade (Coord.); Antônio Pessoa Gomes; Ednaldo dos santos Silva; José Pessoa Gomes; José Pessoa Gomes.
EDITORIA	Grafset
EDIÇÃO	1ª ed.
ANO	2012
LOCAL	João Pessoa
NÍVEL DE ENSINO	Não há indicação
COLEÇÃO	Volume Único
PÁGINAS	127 págs.
CAPÍTULOS	5 capítulos
TEMÁTICA	Povos indígenas da Paraíba
TIPO	Livro de história temática
ISBN	978 85 7951 161 5

2014

Estado da Paraíba: sua terra, seu espaço, seu povo



AUTOR (ES)	Gislane Azevedo; Reinaldo Seriacopi
EDITORIA	Scipione
EDIÇÃO	1ª ed.
ANO	2014
LOCAL	São Paulo
NÍVEL DE ENSINO	4º ano ou 5º ano do Ensino Fundamental
COLEÇÃO	Volume Único
PÁGINAS	152 págs.
CAPÍTULOS	Introdução e 8 capítulos
TEMÁTICA	História e Geografia da Paraíba
TIPO	Livro didático

	ISBN	978 85 262 9384 7
2014		
Diversidade Paraíba: indígenas, religiões afro-brasileiras, quilombolas, ciganos		
	AUTOR (ES)	Lusival Antonio Barcellos; Eliane Silva de Farias; Ivonildes da Silva Fonseca; Elio Chaves Flores; Janine Marta Coelho Rodrigues
	EDITORIA	Grafset
	EDIÇÃO	1ª ed.
	ANO	2014
	LOCAL	João Pessoa
	NÍVEL DE ENSINO	Não há indicação
	COLEÇÃO	Volume Único
	PÁGINAS	143 págs.
	CAPÍTULOS	4 capítulos
	TEMÁTICA	Diversidade étnica e cultural na Paraíba
	TIPO	Livro de história temática
	ISBN	978 85 7951 228 5

Mediante a elaboração deste Guia de Fontes, buscamos contribuir para tornar mais acessível a produção didática acerca da História da Paraíba, tendo em vista a importância do ensino de história local para a construção identitária dos estudantes, bem como para sua inserção em contextos sociais mais amplos. O Guia poderá também subsidiar outros pesquisadores cujos estudos tratem de temas, objetos ou abordagens presentes nos livros ou materiais didáticos de História da Paraíba, publicados nas últimas duas décadas.

Do total de 19 obras que compõem o Guia de Fontes, destacaremos a análise dos livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os PCN e os referenciais curriculares do estado da Paraíba indicam que a realidade e o contexto mais imediato em que os alunos estão inseridos seja o ponto de partida para o ensino de história. Os livros em questão são:

- 1) **Paraíba Estudos Sociais Geografia e História**, de Janete Lins Rodrigues e Irene Rodrigues da Silva Fernandes, publicado em 1997 pela Editora Grafset;
- 2) **Paraíba**, de Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira (Índigo) e Cláudio Blanc, livro de literatura infantil publicado em 2007, pela Editora Escala Educacional;
- 3) **Paraíba: meu passado, meu presente**, de Iranilson Buriti de Oliveira e Catarina de Oliveira Buriti, publicado em 2011 pela Base Educacional;

4) **História Paraíba**, de Irene Rodrigues da Silva Fernandes, publicação de 2011 da Editora Grafset;

5) **História da Paraíba**, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, publicado pela Editora Scipione, em 2011;

6) **Estado da Paraíba: sua terra, seu espaço, seu povo**, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, publicado em 2014 pela Editora Scipione.

Procederemos a análise destas obras a fim de observar as abordagens acerca da história e da cultura dos povos indígenas habitantes no território paraibano, objetivo geral da nossa pesquisa sobre o qual nos dedicamos no terceiro capítulo.

4. OS POVOS INDÍGENAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA PARAÍBA PARA OS ANOS INICIAIS

Nas escolas a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. (GRUPIONI, 1994, p. 13)

Consideramos que os materiais didáticos são portadores de importantes representações construídas acerca dos povos indígenas que, muitas vezes, resultam em atitudes de preconceito e discriminação. Em virtude disso, consideramos pertinente esclarecer o nosso aporte teórico para o estudo das representações.

O conceito de representação é um dos pressupostos teóricos de análise adotados pelo campo da História Cultural. Os historiadores ditos culturais compartilham da intenção de traduzir o mundo a partir da cultura e, para isso, incorporaram o conceito de representação a sua base teórica. Formulada no início do século XX, a ideia de representação remetia

[...] as formas integradoras da vida social, construídas pelos homens para manter a coesão do grupo [...]. Expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas (PESAVVENTO, 2005, p. 20).

As representações construídas sobre o mundo são tão relevantes quanto o mundo em si, pois é por meio delas que os seres humanos compreendem a sua realidade e regulam a sua existência. Em outras palavras, são matrizes geradoras e explicativas do real, através das quais os grupos e indivíduos dão sentido ao mundo ao seu redor e reagem a ele.

Roger Chartier, historiador francês e estudioso da História Cultural, propôs utilizar a noção de representação para estudar as sociedades do Antigo Regime e, para atingir tal propósito, delineou dois sentidos para o termo, sendo “(...) a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção ao radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém” (CHARTIER, 2002, p. 20).

Para Chartier, a importância da noção de representação está na sua capacidade de articular três modalidades da relação com o mundo social:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns «representantes» (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 2002, p. 23).

Entendida desta forma, a noção de representação permite a constituição do real a partir das relações simbólicas de força. Os indivíduos ou grupos que detêm o poder simbólico de criar e fazer acreditar nas suas representações sobre o mundo possuem o controle da vida social e impõem sua visão em uma relação histórica de forças. Sendo assim, as representações são resultado de uma construção social e histórica que, uma vez consolidadas, se internalizam no inconsciente coletivo e se transformam em coisas naturais, rejeitando reflexões.

Tomemos como exemplo a “sociedade branca ocidental” que, por ser hegemônica, criou e disseminou uma determinada identidade para os povos indígenas, caracterizada pelo estigma da selvageria, da preguiça, da nudez, da desconfiança, a fim de garantir e eternizar sua dominação simbólica sobre esses povos. De acordo com Chartier, os “dominados aceitam ou rejeitam as identidades impostas que visam assegurar [...] seu assujeitamento” (CHARTIER, 2002, p. 11). Os movimentos indígenas seriam, nessa medida, uma forma de rejeitar as representações que constituem a identidade atribuída aos seus povos.

Dentro desta perspectiva, a história deve ser compreendida como o estudo dos processos com os quais se confere sentido ao mundo, ou seja, os textos e as obras produzidas em outras temporalidades não possuem sentido intrínseco, único ou inquestionável. Cabe aos historiadores culturais, por meio das fontes, acessarem as representações elaboradas pelos seres humanos do passado, decifrando, assim, os códigos de outro tempo (PESAVVENTO, 2005).

Partindo da definição de Chartier (2002), entendemos que a representação é o modo como em diferentes tempos e espaços uma realidade social é construída, pensada e dada a ler. Pesavento (2005), por sua vez, afirmou que as representações são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais e, por conseguinte, os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.

Por considerarmos que as representações construídas acerca dos indígenas presentes nos materiais didáticos são responsáveis por consolidar práticas, muitas vezes discriminatórias, julgamos relevante analisar estes suportes didáticos com base na Lei nº 11.645/2008, que determinou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, no âmbito de todo currículo escolar.

Antes de empreendermos tal análise, buscamos situar a construção histórica daquilo que identifica o “ser índio”, especialmente em virtude do crescente número de pessoas que se autodeclararam indígenas e das demandas sociais destes grupos, bem como da dificuldade da sociedade geral em reconhecer e legitimar a identidade desses povos na atualidade, resultando, como apontado, em situações de conflito e de violência.

Reducir ou acabar com o preconceito e a discriminação requer, segundo Grupioni (1998, p. 492), “informações corretas e contextualizadas, que levem as pessoas a refletirem sobre suas posturas e atitudes cotidianas”. É, neste âmbito, que apresentamos informações gerais sobre os povos indígenas na Paraíba, numa tentativa de esboçar um breve histórico sobre esses povos no estado, demonstrando a sua importância na História.

Da compreensão de que a escola e os materiais didáticos desempenham uma função primordial na formação do referencial explicativo da realidade, tanto de crianças quanto de adolescentes, justificamos nossa análise acerca das representações dos povos indígenas na literatura didática da História da Paraíba, particularmente nos livros destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 Ser índio: a construção histórica de um conceito.

Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário. Ser índio passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida. Ser tratado como sujeito de direito na sociedade é um marco na história indígena brasileira, propulsor de muitas conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais. (BANIWA, 2006, p. 38-39)

Segundo Baniwa (2006), o reconhecimento dos indígenas enquanto indivíduos de direitos favoreceu, positivamente, a afirmação identitária destes povos. Sem dúvida, a Constituição Federal de 1988 e a Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (BRASIL, 2002) têm um papel fundamental neste processo que vem resultando em algumas conquistas políticas, econômicas, culturais e sociais. Trata-se da declaração da cidadania diferenciada indígena, a partir da qual os diversos povos, a despeito de um histórico de repressão e dominação cultural, passaram a resgatar e valorizar suas origens e tradições.

Em diversas aldeias e comunidades indígenas urbanas tem-se buscado repreender as línguas perdidas e recuperar os rituais e cerimônias tradicionais. Este movimento de afirmação identitária é encabeçado principalmente pelas gerações indígenas mais jovens que se mostram interessadas em garantir seu espaço social e identitário diante da globalização (BANIWA, 2006).

Em virtude dos inúmeros estereótipos criados e cristalizados no seio da população não indígena do Brasil, que em muitos casos continuam sendo reforçados, diversas pessoas questionam a legitimidade da identidade daqueles indígenas que convivem com a nossa sociedade e se utilizam dos bens e serviços disponíveis na modernidade, tais como celular, computador, internet, veículos motorizados, transporte aéreo etc. No entanto, as novas gerações procuram viver nesta modernidade com o aporte em sua referência identitária, destacando o orgulho em ser índio.

Embora não exista uma única identidade indígena, pois são mais de 300 etnias diferentes, há a necessidade em se distinguir o índio do não índio, principalmente para garantir a efetivação dos direitos sociais conquistados mais recentemente. Nesta conjuntura, parece fundamental apontar algumas questões: O que é ser índio? Que aspectos

os identificam na atualidade? Que critérios são considerados para o reconhecimento desta identidade indígena? Por que a população indígena vem crescendo ano após ano, como é possível verificar nos últimos censos?

O termo índio é uma construção conceitual histórica atrelada ao contexto da colonização da América. Considerado fruto de um erro histórico do século XVI, a origem deste vocábulo foi atribuída ao navegador Cristóvão Colombo que, ao planejar chegar à Índia pelo Atlântico, desembarcou no continente americano e, acreditando ter alcançado seu destino, nomeou de índios os habitantes nativos que encontrou. Embora o equívoco tenha sido posteriormente percebido pelos colonizadores europeus, o termo continuou sendo utilizado indistintamente para denominar os povos americanos (SILVA; SILVA, 2005).

Sem dúvida, no passado, o desinteresse do colonizador pela diversidade cultural existente na América reduziu toda a população deste vasto continente a uma categoria que, certamente, pode ser considerada simplista e homogeneizante. Com o tempo, no entanto, o vocábulo se perpetuou e, segundo Grupioni (1994, p. 17-18), adquiriu uma conotação política, visto que foi incorporado “pelos grupos indígenas no processo de construção de uma identidade coletiva, nomeando-os frente ao restante da sociedade”.

Sobre essa adesão da denominação genérica índio ou indígenas pelos povos nativos da América, Baniwa (2006) afirmou

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos (BANIWA, 2006, p. 30).

Dessa forma, a categoria índios é usada pelos povos originários no atual território brasileiro para distingui-los do resto da sociedade, sendo utilizada principalmente para articular e fortalecer povos distintos e, muitas vezes, rivais entre si em torno de interesses comuns. É preciso, no entanto, definir quais indivíduos ou povos enquadram-se nesta unidade genérica denominada indígenas. Nas últimas décadas do século XX, sobretudo após a promulgação da Lei nº 6.001/1973, conhecida como Estatuto do Índio, e com a

criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, determinar quem é e quem não é índio tornou-se uma demanda premente. Ao longo do tempo, diferentes critérios foram adotados para estabelecer esta distinção, dentre os quais citamos o biológico (raça), o da cultura e da autoidentificação.

O critério biológico, aceito durante longo período, baseava-se nas teorias racialistas do século XIX que concebiam a distinção entre os grupos étnicos por meio de diferenças físicas. Por este fundamento, um grupo étnico seria identificado pelas características somáticas ou biológicas, isto é, raciais. Conforme Cunha (2012, p. 104), o “grupo indígena seria, nessa visão, uma comunidade de descendentes ‘puros’ de uma população pré-colombiana”. Com o avanço dos estudos antropológicos e as críticas ao conceito de raça, este critério foi duramente questionado visto que as próprias populações nativas da América possuíam profundas diferenças quanto aos traços físicos (cor, cabelo, estatura etc).

Embora o critério biológico ainda esteja expresso no senso comum popular, não reflete a realidade dos grupos étnicos, uma vez que se assenta na ideia de pureza e, salvo alguns casos de isolamento absoluto, “não existe população alguma que se reproduza biologicamente sem miscigenação com os grupos com os quais está em contato” (CUNHA, 2012, p. 104). Se este critério fosse considerado, a grande maioria dos povos indígenas brasileiros não se enquadraria na definição de grupo étnico, posto que os contatos entre portugueses e nativos foram bastante intensos desde os primeiros anos após a conquista, através das alianças, e conforme a colonização avançou, registraram-se guerras, casamentos, sujeição ao trabalho escravo, catequização. Durante o governo de Pombal⁵² (1750-1777), por exemplo, a miscigenação foi claramente incentivada com o intuito de descaracterizar as populações indígenas para apropriação de seus territórios (CUNHA, 2012). Assim, o critério biológico ou racial foi descartado enquanto definidor da identidade indígena.

O critério cultural, por sua vez, poderia ser considerado mais adequado por abranger princípios que ultrapassam a definição meramente física. Segundo este parâmetro, o índio seria identificado por um conjunto de elementos culturais – língua, costumes,

⁵² Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, foi um político e estadista português, ministro do rei D. José I. Implantou um conjunto de reformas visando a racionalização da administração do Império Português.

hábitos, valores, crenças, ritos. É possível elencar algumas características ou traços culturais comuns a um grande número de povos indígenas, tais como a organização social igualitária, a posse coletiva da terra e dos recursos, a divisão de trabalho por sexo e por idade, os rituais religiosos, entre outros (GRUPIONI, 1994). Entretanto, seria problemático estabelecer uma identidade indígena considerando apenas esses aspectos em virtude da grande diversidade de povos habitantes no território brasileiro, bem como das singularidades de cada um deles.

Outro problema em adotar este critério de identificação seria presumir que a cultura compartilhada pelo grupo étnico na atualidade deva ser necessariamente a mesma cultura dos seus antepassados. Este entendimento, provavelmente, resultaria na cristalização da imagem do índio no passado, sem considerar que a cultura é algo dinâmico e que se modifica conforme as experiências históricas, como por exemplo a necessidade de adaptação a condições naturais específicas ou a interação social com outros grupos. Nesta perspectiva, Grupioni (1998, p. 485) destacou que tal como “a realidade se transforma, o homem deve buscar novos símbolos que possam traduzir o significado que estas novas realidades têm para ele. É deste modo que as culturas vão se modificando, no processo histórico que transforma os próprios grupos humanos”.

Os grupos indígenas no Brasil, principalmente aqueles que mantiveram contato mais estreito com os colonizadores, foram impelidos a abandonar suas línguas originais, organização política, rituais e crenças religiosas, costumes matrimoniais, em prol da sua integração à sociedade nacional. Apesar disso, muitos povos procuraram conservar práticas e conhecimentos ancestrais, num processo marcado pela reelaboração e incorporação de saberes e tecnologias de outras tradições, que contribuiu para a constituição de uma identidade indígena. Deste modo, o critério da cultura perde relevância se considerado isoladamente e de fora para dentro.

Atualmente, o critério mais aceito é o da autodefinição que, em síntese, é a capacidade de uma pessoa reconhecer-se integrante de determinado povo e ser reconhecida por seus membros como tal. Formulado no II Congresso Indigenista Interamericano, ocorrido em Cuzco no ano de 1949, este critério definiu que índio era todo indivíduo descendente dos povos pré-colombianos, portadores de tradições e costumes que, apesar de modificados pelo contato, se autoidentifica e é identificado pela sociedade envolvente (CUNHA, 2012). No Brasil, este critério foi incorporado pelo Estatuto do Índio – Lei nº

6.001/1973 e, posteriormente, pela Constituição Federal – 1988 passando a regular as relações entre o Estado brasileiro e as populações indígenas.

Conforme Barth (2000, p. 34), “a identificação de uma pessoa como membro de um mesmo grupo étnico implica um compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento”, ou seja, o próprio grupo determina os elementos de inclusão ou exclusão, visto que o reconhecimento por parte dos pares é uma condição essencial a ideia de autodefinição. Entre os parâmetros aceitos pelos povos indígenas para identificação étnica, Baniwa (2006) apontou a continuidade histórica com sociedades precedentes à colonização, a forte relação com o território, a conformação de padrões culturais – língua, crenças, tradições – e instituições sociais, econômicas e políticas geralmente em oposição a sociedade nacional, bem como a articulação com a rede global dos povos indígenas.

De modo geral, a elaboração desses mecanismos de inclusão ou exclusão dependem de situações de contato social, já que estas são capazes de determinar as diferenças culturais persistentes. Por isso, para Barth (2000), é mais importante centrar-se nas fronteiras étnicas que definem o grupo do que no conteúdo cultural que tais fronteiras demarcam. É por meio das relações de interação que se estabelecem as regras de orientação dos encontros sociais interétnicos.

Relações interétnicas estáveis pressupõem precisamente esse **tipo de estrutura de interação**: um **conjunto de prescrições** que governam as situações de contato e permite uma articulação em alguns setores ou domínios de atividade específicos e um **conjunto de interdições** ou proscrições com relação a determinadas situações sociais, de modo a evitar interações interétnicas em outros setores; com isso partes das culturas são protegidas da confrontação e da modificação (BARTH, 2000, p. 35). (Grifo nosso)

Assim, por meio da interação, os membros de um grupo étnico definem o que é possível ser acessado de seu repertório cultural, bem como controlam a articulação com os elementos das culturas em contato. Este exercício contribui para a conformação da sua própria identidade. A exemplo disto citamos os povos indígenas no Nordeste que, majoritariamente, adotaram traços da cultura brasileira, mas mantém alguns costumes que garantem a continuidade e a singularidade de seu povo, tal como o ritual do Toré⁵³.

⁵³ O Toré, comum a maioria dos grupos indígenas do Nordeste, é uma prática ritual essencial a percepção e representação da tradição coletiva e identidade étnica. Disponível em <<https://pib.socioambiental.org/pt>> Acesso em 27 jul. 2017.

Diante do exposto, Cunha (2012, p. 103) sintetizou o critério da autodefinição, destacando o sentimento de pertença e de reconhecimento pelo grupo, concluindo que “Comunidades indígenas são pois aquelas que, tendo uma continuidade histórica com sociedades pré-colombianas, se consideram distintas da sociedade nacional. E índio é quem **pertence** a uma dessas comunidades indígenas e é por ela **reconhecido**” (Grifo nosso). Embora pareça uma definição simples, Baniwa (2006) alertou para a variação na dinâmica e na intensidade da relação com a identidade que cada povo ou região possui, dependendo do processo histórico de contato vivido.

Na Amazônia, por exemplo, local onde os contatos são mais recentes, os costumes e tradições dos povos indígenas foram preservados quase que integralmente. Na Região Nordeste, primeiro alvo da colonização portuguesa no século XVI, as perdas territoriais e culturais são marcantes. A língua e o modo de vida das populações indígenas dessa região foram gradativamente substituídos, não sem mobilizações e resistências, pela Língua Portuguesa e pelos hábitos culturais do resto da sociedade brasileira⁵⁴. Sobre a situação dos povos indígenas do Nordeste, Baniwa (2006, p. 42) afirmou que “as áreas que ocupam dificilmente possibilitam uma vida autônoma de produção e reprodução de suas culturas, tradições e valores para as quais necessitariam de um resgate e de uma reorganização social”.

Apesar disso, nos últimos anos, é possível perceber um interesse crescente dos indígenas, principalmente das gerações mais jovens, em retomar os processos de afirmação identitária, os quais envolvem afirmação de culturas e tradições, reocupação de terras originárias, reprendizado da língua ancestral, realização de rituais e cerimônias esquecidas. Isso justifica o aumento da população indígena nos últimos censos, pois além do fortalecimento das identidades das etnias conhecidas, observa-se um processo de emergência étnica no qual povos considerados extintos reivindicam o reconhecimento de sua identidade étnica, fenômeno este a que a antropologia denominou etnogênese (OLIVEIRA, 1999).

Na Paraíba, além do povo Potiguara – cujas terras demarcadas localizam-se predominantemente nos municípios de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto – está em

⁵⁴ Importante destacar que alguns povos indígenas na região mantiveram vivos relevantes expressões socioculturais, a exemplo dos Fulni-ô de Águas Belas – PE, considerado o único grupo no Nordeste falante de sua própria língua – o Iath’ê – assim como um ritual a que chamam Ouricuri, que atualmente realizam no maior sigilo. Disponível em <<https://pib.socioambiental.org/pt>> Acesso em 27 jul. 2017.

curso, desde 2006, o processo pela retomada territorial e o ressurgimento étnico e cultural do povo Tabajara, habitante da Microrregião do Litoral Sul do estado, compreendendo os municípios de Alhandra, Pitimbu e Conde. A seguir, apresentaremos um breve histórico sobre esses povos⁵⁵.

4.2 As populações indígenas na Paraíba: conhecimentos sobre o passado e o presente.

Anama potigûara auíeramanhe o-s-ekobé-ne o tuibaepagûama yby-pe, gûi-xóbo memé, o-pytá-ne maramonhangha saynha popyatâbara bé tym-a oré pyá nhýã abé, ambite oré poromonhangaba rese⁵⁶.

Atualmente, apesar da expressiva presença indígena no Estado da Paraíba, os estudos dedicados aos povos indígenas na região abordam, principalmente, o período colonial. Se extrapolarmos esta temporalidade as pesquisas são ainda escassas e/ou pouco divulgadas. Nosso objetivo neste tópico é fazer um mapeamento das populações indígenas que habitam o território paraibano, buscando evidenciar sua história, a organização social e os modos de vida.

No Censo de 2010, 19.149 pessoas se autodeclararam indígenas no Estado da Paraíba. Deste total, a maioria é Potiguara habitante das aldeias e cidades de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto. Em número significativamente menor estão os Tabajara, povo que se concentra na Microrregião do Litoral Sul do estado. Esses últimos têm se mobilizado pelo seu reconhecimento étnico e pela demarcação de suas terras desde 2006 (ANDRADE et al, 2012).

Quando os colonizadores chegaram ao território correspondente ao atual estado da Paraíba, no século XVI, existia uma diversidade de povos indígenas que, conforme semelhanças sociolinguísticas e culturais, se agrupavam em três nações: Tupi, Cariri e Gê ou Tapuia. Os representantes Tupi eram os povos Potiguara e Tabajara, os Cariri eram 15

⁵⁵ Nosso objetivo não foi apresentar um estudo aprofundado, mas consideramos relevante realizar um breve histórico dos povos habitantes do território paraibano para servir como referência aos conhecimentos apresentados nos materiais didáticos que analisamos.

⁵⁶ “O povo Potiguara sempre viverá na terra dos seus antepassados, mesmo partindo; permanecerá a semente da luta e resistência plantada em nossas mentes e corações, para o futuro das nossas gerações”. Escrito por Josafá Freire, indígena e professor da Língua Tupi. Disponível em <<http://www.trilhasdospotiguara.com.br/pt-br/territorio-potiguara/>> Acesso 01 ago. 2017.

povos diferentes – dentre os quais Paiaku, Piancó, Canindé e Caetés⁵⁷ – e o povo Tarairiú, por sua vez, representava os Gê. Esses povos ocupavam terras no litoral, na região da Borborema e no sertão, respectivamente⁵⁸.

Mapa 1 – Distribuição das Nações Indígenas da Paraíba



Fonte: ANDRADE et al. 2012, p. 9

O avanço do empreendimento colonizador nos séculos seguintes foi responsável por uma significativa redução da população indígena no território da Paraíba. Por meio de alianças, catequização, proibição do uso da língua materna, casamentos interétnicos, escravização, políticas de assimilação e, principalmente, guerras⁵⁹, os portugueses conseguiram se apropriar da maior parte das terras indígenas, contribuindo para o

⁵⁷ Também eram da nação Cariri os Icô, Sukuru ou Xukuru, Ariú, Panati, Peba, Janduí, Carcará, Bultrin ou Bodopitá, Carnoió, Xocó, e Jandiú (ANDRADE, 2012)..

⁵⁸ Atualmente, essas áreas correspondem as Microrregiões do Litoral Norte e Sul, do Cariri Ocidental e Oriental e do Piancó.

⁵⁹ Um dos maiores confrontos entre indígenas e portugueses, ocorrido entre 1650 e 1720, ficou conhecido como Guerra dos Bárbaros. Dentre suas causas, está a expansão agropecuária sobre os territórios indígenas nos sertões do Rio grande do Norte, Ceará, Pernambuco e Paraíba. A duração do conflito expôs a forte resistência dos povos indígenas em relação ao processo de dominação e interiorização da colonização portuguesa. Sobre a Guerra dos Bárbaros ver PUNTOMI, 2002; sobre as guerras contra os indígenas do litoral da Paraíba consultar GONÇALVES, 2007.

desaparecimento de muitos dos povos na região. Nesse processo, destacamos os povos Potiguara e Tabajara em virtude da sua continuidade histórica e por serem as etnias mais citadas dos livros de história da Paraíba.

Os Potiguara fazem parte dos povos da família linguística Tupi-Guarani que habitavam uma vasta região do litoral do Nordeste – se estendia desde o atual estado da Paraíba até o Maranhão – na época da chegada dos colonizadores portugueses. Os documentos históricos apresentam uma variação em relação a grafia do nome da etnia, sendo encontrados Potiguara, Potiguares, Potiguar, Potiguaras, Pitinguara e Petinguara. Quanto ao significado, ora é traduzido como “comedores de camarão”, ora como “mascador de fumo”, referência a um hábito observado pelo cronista inglês Antônio Knivet no qual os índios portavam uma folha de fumo entre o lábio e os dentes. A despeito dessa variação, o grupo se autodenomina Potiguara, identificando-se ao significado de “comedores de camarão”.

Os Potiguara possuem uma longa história de contato com os europeus. No início do século XVI, estabeleceram alianças com os franceses que fundaram uma feitoria na região da Baía da Traição⁶⁰, de onde levavam o pau-brasil extraído pelos indígenas. Esta aliança era desaprovada pelos portugueses, que por sua vez perceberam a necessidade de ocupar e povoar as terras Potiguara para expulsar os franceses e garantir a posse sobre o território. Para asseverar o sucesso da investida, os portugueses buscaram se associar aos Tabajara.

Devido a desentendimentos com os Potiguara e ao seu reduzido número – estima-se 6.000 pessoas –, os Tabajara resolveram aceitar a proposta de aliança dos portugueses, a fim de assegurar a sua permanência naquelas terras. Deste acordo, em 1585, decorreu a construção de uma fortificação de madeira em um povoado as margens do Rio Paraíba, o qual deu origem à cidade de Nossa Senhora das Neves, atual João Pessoa.

Apesar de inúmeras batalhas vitoriosas e de uma longa resistência, já sem o apoio dos franceses – derrotados pelas guerras em 1597 – e abatidos por uma epidemia, os Potiguara fizeram acordo de paz com os portugueses. Em troca da aliança nos anos de guerra, em 1624, os Tabajara receberam sesmarias cujos limites iam do Rio Gramame ao

⁶⁰ Baía da Traição foi o nome atribuído pelos colonizadores portugueses a terra que os Potiguara chamavam Akaíutebiró, que significa "cajueiro estéril" (akaú, cajueiro + tebiró, estéril ou azedo). Disponível em <<http://www.trilhasdospotiguara.com.br/pt-br/territorio-potiguara/>> Acesso em 24 jul. 2017.

Rio Abiaí, onde estabeleceram as aldeias Jacoca e Pindaúna (juntas originaram o município do Conde) e a aldeia Aratagui (originou o município de Alhandra).

Durante a ocupação holandesa, os Potiguara foram seus aliados contra os portugueses, mas com o fim deste domínio, foram reduzidos a aldeamentos. Assim, foram criadas as aldeias Preguiça e São Miguel, atual Vila de Monte-Mór, em Rio Tinto, e Baía da Traição, respectivamente. Tais populações foram alvos constantes da atuação missionária dos jesuítas instalados na Paraíba (ANDRADE et al. 2012).

Muito presentes nos documentos dos primeiros anos da colonização, os povos indígenas na Paraíba aparecem com menos frequência nos registros históricos após a consolidação da colonização. No século XVIII, destacou-se a atuação do Marquês de Pombal, então Primeiro Ministro do rei de Portugal, que determinou a expulsão dos jesuítas do Brasil e publicou o Diretório dos Índios – 1757, documento que expressava importantes aspectos da política indigenista do seu governo. Nele foram expostas estratégias para integrar os nativos à sociedade colonial. Entre outras medidas, o Diretório incentivou o casamento entre brancos e indígenas, elevou ao status de vila os aldeamentos, substituiu o uso da língua geral pela Língua Portuguesa⁶¹. Na Paraíba, os aldeamentos de Jacoca e Aratagui, por exemplo, passaram a se chamar Vila do Conde e Vila de Alhandra, respectivamente.

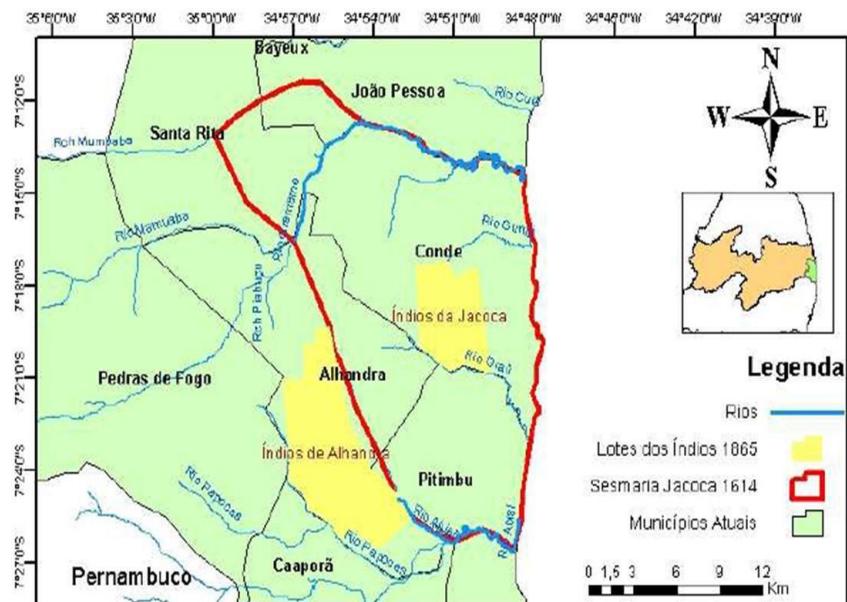
O Diretório dos Índios vigorou até 1798 quando foi revogado sem que nada o substituísse oficialmente até a criação do Regulamento das Missões, em 1845. Este documento tentava estabelecer as diretrizes gerais para o governo dos índios aldeados. Segundo Cunha (2012), o Regimento tratava da reintrodução dos missionários no Brasil e prolongava o sistema de aldeamento, que novamente passava a ser considerado imprescindível como instrumento de transição para a assimilação física e social dos índios ao restante da população.

Outro instrumento jurídico do Império brasileiro que interferiu diretamente na relação do Estado com os povos indígenas foi a Lei de Terras – 1850 que, em linhas gerais, tentava regulamentar a questão fundiária no Brasil. Esta legislação buscava restringir o acesso à propriedade por parte de uma população independente – libertos, índios, negros e brancos pobres – convertendo-os, assim, em mão de obra assalariada (CUNHA, 2012).

⁶¹ Disponível em <http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm> Acesso em 24 jul. 2017.

Nesta época, os Tabajara solicitaram ao Imperador uma nova demarcação de suas terras, visto que os limites das antigas sesmarias vinham sendo desrespeitados pela população não indígena (ANDRADE et al. 2012).

Mapa 2 – Lotes reservados aos Tabajara em 1985



Fonte: ANDRADE et al. 2012

Para atender esta e outras demandas, em 1864, veio à Paraíba o engenheiro Antônio Gonçalves da Justa Araújo, cuja responsabilidade era regularizar a ocupação aldeamentos de Alhandra (Aratagui), Conde (Jacoca), Monte-Mór (Preguiça), Baía da Traição e Pilar. Segundo Palitot (2013, p. 65), era “competência de Justa Araújo não só a demarcação das antigas sesmarias e a distribuição de lotes entre os índios casados, mas também a avaliação e regularização das posses de particulares e dos arrendamentos porventura existentes nelas”.

Justa Araújo, além de demarcar as terras, acumulava a função de Juiz Comissário das Terras Públicas, ou seja, agente político e jurídico com prerrogativas legais para resolver possíveis situações de conflito decorrentes de suas próprias ações. E tinha a autonomia para decidir quem podia ou não ocupar as terras, bem como de definir quem eram os indígenas, geralmente utilizando critérios raciais para delimitar as fronteiras étnicas (PALITOT, 2013).

Conforme a Lei de Terras e o Regulamento das Missões, a posse sobre as terras das aldeias extintas deveria ser atribuída aos índios. No entanto, alegando que os indígenas, a quem chamavam de remanescentes, viviam dispersos e confundidos com a população geral, ignorou-se o dispositivo da lei revertendo as terras das aldeias extintas ao Império e, depois, às Províncias (CUNHA, 2012).

Neste contexto, a ação de Justa Araújo na Paraíba – demarcando as terras do Conde e Alhandra primeiro, e Monte-Mor e Baía da Traição depois – reduziu ainda mais o território ocupado pelas populações indígenas, convertendo-as em terras devolutas, propriedades particulares, áreas de arrendamento e aforamento, ao que os índios reagiram protestando em discordância ao resultado deste processo de regulação fundiária. Apesar da repercussão das denúncias contra o trabalho de Justa Araújo, que tomou inclusive as páginas dos jornais locais, as demarcações feitas pelo engenheiro permaneceram praticamente inalteradas. Segundo Palitot (2013), o resultado foi que

Nas terras dos antigos aldeamentos da Paraíba um sistema de campesinato étnico e familiar continuou a se desenvolver e reproduzir onde os índios ainda não eram ameaçados pelos interesses dos arrendatários de terras públicas. Porém, cada vez mais acuados pela espoliação territorial e o avanço da patronagem, viam-se obrigados a conviver e disputar as terras com pequenos agricultores e latifundiários, organizando redes de dependência e reciprocidade (PALITOT, 2013, p. 84).

O acesso a pequenas faixas de terras possibilitou as famílias indígenas manterem aspectos importantes da sua organização social, bem como a socialização de memórias, contribuindo para que estas populações buscassem o reconhecimento oficial de sua condição de indígenas nos séculos seguintes, a exemplo dos Potiguara na Baía da Traição – nos anos 1930, os Potiguara em Monte-Mór – nos anos 1990, e os Tabajara no Litoral Sul – no início do século XXI (PALITOT, 2013).

Entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, nas antigas sesmarias de Monte-Mór, São Miguel de Baía da Traição, Conde e Alhandra habitava uma população bastante diversa, constituída por senhores de engenho, fazendeiros, comunidades de pescadores, pequenos agricultores, arrendatários, foreiros e por indígenas aldeados. No caso de Monte-Mór, é válido destacar a instalação da Companhia de Tecidos de Rio Tinto – CTRT, de propriedade da família Lundgren, em 1924, ocasião na qual

muitos indígenas foram obrigados a abandonar suas terras e outros tornaram-se operários na fábrica, devido a destruição de suas lavouras e a restrição do acesso aos recursos ambientais.

Na década de 1930 foi criado entre os Potiguara um posto do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, na Aldeia de São Francisco. Em 1942, ocorreu a transferência para a Aldeia do Forte, passando a ser chamado Posto Indígena Nísia Brasileira. Conforme Palitot (2011, p. 30) a atuação deste posto “é fruto da sua formação enquanto agência colonizadora [...] que deveria promover a conquista territorial, a administração populacional e da produção nas vastas regiões de fronteira interna do país”.

Este órgão exercia a função de mediador das relações conflituosas na região, envolvendo interesses dos indígenas, dos governos Federal e Estadual, da Companhia de Tecidos Rio Tinto, dos latifundiários e posseiros. Entre as suas principais medidas destacaram-se a demarcação de terras, a desocupação por meio de indenização e, sobretudo, o controle sobre as áreas arrendadas.

Palitot (2011) relatou inúmeras tensões nas relações dos indígenas com os chefes que passaram pela administração do Posto, inclusive com episódios de violência e uso da força policial. Apesar disso, os Potiguara legitimavam a prerrogativa de “proteção” do órgão, visto que nunca pediram a sua extinção mesmo nas situações de conflito. Inclusive porque o Posto cumpria sua função assistencialista, ofertando aos indígenas roupas, remédios, ferramentas, sementes etc. A reivindicação dos índios era, em geral, sobre a atuação dos agentes do SPI, os quais costumavam agir conforme interesses próprios e alianças com o poder local, transformando-se em “mais um patrão interessado em efetivar seu controle sobre todas as dimensões da vida social” (PALITOT, 2011, p. 41). Em 1967, o SPI foi substituído pela FUNAI e o Posto Indígena Nísia Brasileira passou a ser chamado de PI Potiguara.

No final da década de 1960, iniciou um período de decadência da Companhia de Tecidos Rio Tinto e os Lundgren começaram a repassar, gradativamente, suas terras para os produtores de cana-de-açúcar. Em decorrência do Programa Nacional do Álcool – PROALCOOL, os usineiros contavam com o apoio do Governo Federal e, aos poucos, as usinas ocupavam o território que outrora pertencera a CTRT⁶². Produtores de cana

⁶² No começo dos anos 1990, a fábrica da Companhia de Tecidos Rio Tinto – CTRT estava totalmente desativada. A família Lundgren continuou, no entanto, recebendo o aluguel de 80% dos imóveis de Rio

invadiram as áreas indígenas para cultivar a matéria-prima para produção do álcool. De acordo com Moonen (2008, p. 24), “tudo foi feito com a aprovação da FUNAI que reprimia qualquer reação potiguara”. No início dos anos 1980, a paisagem da região foi totalmente modificada pelos canaviais e os Potiguara tiveram se mobilizar contra um novo inimigo.

Na década de 1980, os indígenas na Baía da Traição se organizaram para exigir da FUNAI e do Estado brasileiro a demarcação de suas terras frente ao esbulho que vinham enfrentando. O processo se arrastou por longo tempo e só foi concluído em 1991 com a demarcação da Terra Indígena Potiguara, ocupando uma área de 21.238 hectares. Dois anos depois, a TI Jacaré de São Domingos foi homologada em um território de 5.032 hectares.

Mapa 3 – Terras Indígenas declaradas na Paraíba



Fonte: Instituto Socioambiental – ISA. (Adaptado pela autora)

A Constituição de 1988, no seu artigo 231, determinou os critérios para regularização das Terras Indígenas pelo poder público, quais sejam: 1) terras tradicionalmente ocupadas pelos índios; 2) utilizadas para suas atividades produtivas; 3) imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar; 4) e

Tinto. Recentemente, porém, os moradores da cidade realizaram uma manifestação pública na qual reivindicaram a preferência no direito de compra das residências, visto que a CTRT (atualmente pertencente ao Grupo Português Avelar) negociou a propriedade delas sem o conhecimento dos moradores. Embora a Companhia negue a venda das casas, o movimento “Liberta Rio Tinto” segue com o apoio do Poder Executivo Municipal, da Câmara de Vereadores e da Paróquia local. Disponível em <<https://indiospotiguaraaparaibaemfoco.blogspot.com.br/>> Acesso 01 set.. 2017

necessárias a sua reprodução física e cultural (BRASIL, 1988, Art. 231). O processo de reconhecimento é de responsabilidade da FUNAI e segue determinados procedimentos⁶³. As principais etapas para demarcação oficial são, respectivamente, *em identificação, identificada, declarada e homologada*.

Na Paraíba, ainda há duas áreas em processo de demarcação, a Terra Indígena Potiguara de Monte-mor – cuja área de 7.487 hectares foi declarada e aguarda homologação – e a Terra Indígena Tabajara, que se encontra em fase de identificação, conforme apontamos no quadro a seguir.

Quadro 5 – Terras Indígenas na Paraíba

TI	População	Área (ha)	Situação jurídica/ ano
Potiguara	14.831	21.238	Homologada – 1991
Jacaré de São Domingos	438	5.032	Homologada – 1993
Potiguara de Monte-Mor	9.143	7.487	Declarada – 2007
Tabajara	–	–	Em Identificação – 2015
TOTAL	24.412⁶⁴	33.757	–

Fonte: Instituto Socioambiental – ISA. (Adaptado pela autora)

A Portaria nº 882 de 11/09/2015 autorizou a formação de um grupo técnico com o “objetivo de realizar os estudos de natureza etno-histórica, antropológica, ambiental e cartográfica, necessários ao procedimento de identificação e delimitação da Terra Indígena Tabajara, localizada nos Municípios de Conde, Pitimbu e Alhandra, no Estado da Paraíba” (BRASIL, 2015). Este dispositivo pode ser considerado uma consequência do processo de emergência étnica, iniciado em 2006, através da mobilização de um grupo formado por quase mil indígenas Tabajara habitantes de áreas na periferia de João Pessoa e no Litoral Sul do estado (ANDRADE et al., 2012).

Os Tabajara buscaram parcerias com órgãos indigenistas – tais como a FUNAI, CIMI, APOINME – e com a UFPB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. Em 2010, conquistaram o reconhecimento étnico por meio da publicação de um Relatório de fundamentação antropológica que visava caracterizar a

⁶³ Sobre o processo legal para o reconhecimento de Terras Indígenas consultar o site do Instituto Socioambiental. Disponível em <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/demarcacao>> Acesso 02 ago. 2017.

⁶⁴ Nem todas as pessoas que residem nos limites das TI se autodeclararam indígenas, bem como existem muitos índios vivendo fora das áreas demarcadas.

ocupação territorial desse povo. Na ocasião, foi identificada uma população de 750 indígenas, vivendo em 2 aldeias no município do Conde e em outros municípios próximos, como Alhandra, Pitimbu, Caaporã e João Pessoa. Dentre estes, estão na área de abrangência TI Tabajara em demarcação os municípios de Alhandra, Conde e Pitimbu.

Politicamente, os Tabajara são liderados pelo jovem Cacique Ednaldo Santos da Silva e possuem algumas organizações indígenas⁶⁵, as quais trabalham juntas pela implementação de políticas públicas diferenciadas nas áreas de educação, saúde, transporte, autossustentabilidade, incentivo a projetos agropecuários, artesanato e no apoio ao ecoturismo (BARCELLOS; FARIAS, 2014). Em 2011, os Tabajara iniciaram o processo de reconquista de suas terras originais por meio da ocupação do Assentamento Mucatu, no município de Alhandra, gerando uma situação de tensão entre os indígenas e os proprietários de terra na região, com a presença de forças policiais.

No ano seguinte, os grupos empresariais entraram com pedido de reintegração de posse, obrigando os Tabajara a se retirarem para uma área próxima, da qual também foram forçados a sair por determinação de um alvará da Justiça. Um grupo de cerca de 20 indígenas resistiu por mais de 90 dias, até que o Cacique Ednaldo aceitou participar de uma audiência com os proprietários das terras, na qual o líder e os indígenas resistentes aceitaram a proposta que previa a compra de uma gleba de 6 hectares na zona rural do município do Conde, chamada de Mata da Chica. Os Tabajara rebatizaram a terra com o nome de Aldeia Vitória. Esta aldeia tem, segundo o cacique Ednaldo, uma localização estratégica visto que está situada ao lado do último território Tabajara, o Sítio dos Caboclos, área adquirida pela família Lundgren na década de 1940. O objetivo da liderança indígena é recuperar o espaço simbólico de seu povo (ANDRADE et al, 2012).

⁶⁵ Tais como a Organização das Mulheres Indígenas Tabajara – OMIT, a Organização dos Jovens Indígenas Tabajara – OJIT, a Associação Indígena Tabajara da Paraíba – AIT-PB e a Organização dos Produtores Rurais – OPRIT-PB.

Mapa 4 – Território Tabajara



Fonte: BARCELLOS; FARIAS, 2014, p. 23.

O território ocupado pelos Potiguara, por sua vez, é composto por 33 aldeias em uma área de 33.757 hectares nos municípios de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto. Cada aldeia tem seu representante legal, sendo um homem ou uma mulher, e também um Cacique Geral que responde por todas as aldeias. Não existe limite de tempo para um Cacique exercer suas funções entre os Potiguara, só precisa ter apoio da maioria de seus representados. Além do Cacique, existe outras lideranças indígenas atuantes nas organizações⁶⁶.

⁶⁶ Tal como o Conselho dos Caciques Potiguara, a Associação dos Universitários Potiguara – AUP, a Organização Indígena Potiguara – OPIP, a Comissão das Mulheres Indígenas Potiguara – COMIP, Organização dos Jovens Indígenas Potiguara do Estado da Paraíba – OJIPPB, Organização dos Professores Indígenas Potiguara do Estado da Paraíba – OPIP, Toré Forte Associação Cultural Indígena Potiguara, entre outros. (BARCELLSOS; FARIAS, 2014) Disponível em < <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/> > Acesso 05 ago. 2017.

Mapa 5 – Aldeias Potiguara



Fonte: BARCELLOS; FARIAS, 2014, p. 23.

Os povos indígenas na Paraíba, especificamente os habitantes em áreas rurais, retiram seu sustento da agricultura, da pesca, do extrativismo vegetal, da criação de animais, da prática do artesanato. Praticamente todas as aldeias possuem uma casa de farinha, cuja produção atende aos moradores dos próprios sítios e ao comércio das feiras livres na região. Como os territórios indígenas estão em uma área de estuários de rios e manguezais, a pesca assume um papel importante como fonte de renda. (ANDRADE et al, 2012).

O trabalho no corte de cana de açúcar e nas usinas sucroalcooleiras também é uma realidade de muitos indígenas da Paraíba, tendo em vista a proximidade de suas terras com as grandes propriedades monocultoras. Existe também indígenas trabalhando nos centros urbanos da região, seja no comércio local ou nas repartições públicas. Historicamente, há ainda indígenas ocupando cargos da administração pública, seja como prefeitos, secretários ou vereadores nos municípios de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto. Inclusive, a primeira prefeita indígena eleita do Brasil foi, em 1992, Iracy Cassiano Gomes, na Baía da Traição (BARCELLOS; FARIAS, p. 2014).

Os Caciques e lideranças indígenas na Paraíba possuem inúmeros desafios, dentre os quais está a afirmação das expressões socioculturais Potiguara e Tabajara. O ritual do Toré, praticado por quase todos os povos no Nordeste, tem um papel fundamental como referencial da cultura indígena. Poran Potiguara resumiu o que o Toré representa para o seu povo atualmente.

O “Toré” para a nação Potiguara não se resume apenas a uma expressão cultural, uma dança. O Toré é muito mais que isso. No decorrer do tempo ele tem sido a força do povo. É nele que buscamos consolo para os momentos tristes, força para enfrentar os combates. Dançamos o Toré para comemorar algo, em homenagem a alguém ou até mesmo nos momentos de luto – Poran Potiguara (GERLIC; ZOETTL, 2011, p. 61).

O Toré é um ritual agregador do qual participam homens, mulheres, crianças e idosos, todos dançando e entoando as músicas ao som do bombo (tambor), caixa, gaita (flauta de bambu) e maracás. O Toré Potiguara, segundo Poran, é o único dançado em três círculos sobrepostos, um de frente para o outro, assim organizados: em um círculo central, próximo dos tocadores, dançam as crianças; depois deste, forma-se o círculo com as lideranças (Cacique, Pajé, chefes etc); na parte mais externa fica o restante da comunidade. Outra particularidade do Toré Potiguara é que costuma ser dançado individualmente, sem que seus participantes se abracem ou deem as mãos (BARCELLOS, 2005). Como o Toré é considerado um traço diacrítico importante, os Tabajara, que iniciaram seu processo de emergência étnica mais recentemente, têm buscado afirmar essa tradição. Durante o ritual, os indígenas se ornam com vestimentas e adornos especiais e fazem pintura corporal.

Outro fator cultural fundamental é a língua. Ao longo do tempo, foram utilizados inúmeros artifícios para obrigar os povos indígenas a abandonar sua língua materna, a catequese e o Diretório Pombalino tiveram papel de destaque nesse processo. Atualmente, toda a população indígena da Paraíba fala Português. No ano 2000, no entanto, o professor Eduardo Navarro começou o estudo do Tupi antigo juntamente com um grupo de professores Potiguara. Estes se tornaram multiplicadores e passaram a ensinar Tupi nas escolas municipais e estaduais nas aldeias, fazendo com que a língua seja retomada pelos Potiguara.

Diferente dos Tabajara, os Potiguara possuem em suas aldeias uma educação escolar diferenciada bilíngue e intercultural, com currículo e calendário específicos. Segundo Brito (2009), esta educação

é diferenciada em relação à escola não indígena, é bilíngue porque o aprendizado ocorre na língua indígena de cada povo e na língua portuguesa brasileira, e é intercultural porque estabelece o diálogo entre a cultura dos povos indígenas com a sociedade nacional e com o conhecimento universal (BRITO, 2009, p. 63).

A educação escolar diferenciada bilíngue e intercultural nas aldeias Potiguara é uma conquista do movimento indígena e da Organização dos Professores Indígenas Potiguara – OPIP. No âmbito da formação de professores indígenas, outra conquista de destaque foi a aprovação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND⁶⁷, cuja implantação na Paraíba resultou de uma articulação entre os Potiguara e a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG⁶⁸.

Notadamente, em virtude do processo de reconhecimento oficial de seu território ter ocorrido há pouco mais de duas décadas, os Potiguara têm maior acesso a políticas públicas destinadas aos povos indígenas do que os Tabajara. A questão fundiária tem sido uma demanda mais urgente entre os indígenas do Litoral Sul paraibano, embora não exclusivamente.

Sabemos que, apesar desse histórico de mobilizações e conquistas, a população não indígena do estado continua ignorando inúmeros aspectos da organização social dos Potiguara e dos Tabajara, bem como suas reivindicações. Nesse contexto, a educação tem um papel fundamental, por isso procederemos a análise dos materiais didáticos de História da Paraíba a fim de identificarmos as representações sobre os povos indígenas neles inseridos.

⁶⁷ O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. O PROLIND não constitui uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12258 Acesso 05 ago. 2017.

⁶⁸ Além disso, os indígenas também estão presentes em inúmeros cursos das universidades do estado. São mais de 300 indígenas matriculados nos cursos de graduação da UFPB (BARCELLOS; FARIAS, 2014).

4.3 Representações dos povos indígenas nos materiais didáticos de História da Paraíba

Para empreender o estudo acerca das representações dos povos indígenas nos materiais didáticos de História da Paraíba, adotamos a metodologia circunscrita na Análise de Conteúdo⁶⁹ que consiste em “técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados” (CAVALCANTE, et al., 2014, p. 14). Deste universo, optamos pela técnica de análise temática ou categorial, através da qual elencamos quatro categorias⁷⁰ que nortearam a análise dos materiais didáticos escolhidos. A seleção destas unidades de registro foi realizada por meio de uma pré-análise das próprias fontes de pesquisa, nas quais verificamos algumas temáticas mais recorrentes acerca dos indígenas, reduzindo-as nas seguintes categorias: Diversidade – Trabalho – Resistência – Meio Ambiente.

Neste estudo, entendemos por Diversidade tudo aquilo que representa a heterogeneidade dos povos indígenas, isto é, as diferenças que possuem em relação aos não indígenas, bem como aquilo que os faz diversos entre si (GRUPIONI, 1994). Mediante o uso desta categoria, observamos em que medida os materiais didáticos trazem informações que homogeneízam e folclorizam os povos indígenas, reforçando a ideia de que todos os índios são iguais. Também identificamos como Diversidade todos os aspectos definidores das culturas indígenas.

Outro tema recorrente a abordagem da história dos povos nativos é o Trabalho, principalmente em virtude da exploração desta mão de obra nos primeiros anos da

⁶⁹ A Análise de Conteúdo “se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos” (CAVALCANTE et al, 2014, p. 14). Essa metodologia foi objeto de estudo de Laurence Bardin, para quem a Análise de Conteúdo é o estudo dos significados do texto, ocupando-se da descrição objetiva, sistemática e até quantitativa do conteúdo da comunicação e da sua interpretação, permitindo inferências para tentar esclarecer a intencionalidade da mensagem e os resultados que pode alcançar. Este processo deve ser organizado em três etapas: 1) Pré-análise – organização do corpus documental, formulação de hipóteses, elaboração de indicadores; 2) Exploração do material – escolha de unidades de registro (codificação), enumeração das regras, classificação e organização dos dados; 3) Tratamento dos resultados obtidos – interpretação, proposição de inferências, retorno ao referencial teórico. O método da Análise de Conteúdo pode ser aplicado a textos diversificados – material jornalístico e publicitário, cartas, romances, discursos políticos, etc – neste trabalho, utilizamos para análise dos materiais didáticos de História da Paraíba.

⁷⁰ No âmbito da metodologia de Análise de Conteúdo, categorias “são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (CAVALCANTE et al, 2014, p. 16). As categorias são, portanto, tópicos que congregam certos elementos reunidos em torno de características comuns.

colonização. Como a noção de trabalho se modifica de acordo com a cultura que o vivencia, buscamos evidenciar como os autores dos livros didáticos trataram as diferentes percepções sobre o trabalho entre indígenas e não indígenas, tal como as relações entre eles. Nesse ponto, ressaltamos o lugar das tarefas produtivas nas sociedades indígenas, o escambo, o trabalho nos aldeamentos, a submissão à escravidão e outras formas de trabalho contemporâneas. Consideramos que as reflexões sobre o tema Trabalho contribuem para desfazer a imagem na qual os índios são vistos como preguiçosos, improdutivos ou empecilhos para o desenvolvimento do país.

O debate acerca da noção de Resistência pode contrapor outra representação muito frequente no senso comum, trata-se de ver o índio “como uma vítima e um coitado que precisa de tutor para protegê-lo e sustentá-lo, isto é, sem tutor ou protetor os índios não conseguiram se defender, se proteger, se desenvolver e sobreviver” (BANIWA, 2006, p.35). Nesse sentido, atentamos para as situações que colocam os povos indígenas numa relação de submissão e/ou dependência – seja com os missionários, os colonizadores ou o Estado – bem como para as diversas formas de resistência autônoma – por meio das alianças, fugas, guerras ou movimentos politicamente organizados.

Por fim, inserimos a categoria Meio Ambiente, visto que em alguns materiais é estabelecida uma relação direta entre os povos indígenas e o uso sustentável dos recursos naturais. Em uma pesquisa realizada pelo IBOPE a pedido do Instituto Socioambiental – ISA, em 2000, 88% dos entrevistados concordaram que “os índios ajudam a conservar a natureza e vivem em harmonia com ela” (BANIWA, 2006, p. 37). Embora essa temática tenha aparecido com menos frequência nos materiais didáticos em comparação as demais categorias, a consideramos relevante para o estudo das representações acerca dos povos indígenas.

Após a definição das categorias, desenvolvemos a Ficha de Análise do Material Didático (ANEXO 3) na qual inserimos a descrição geral da obra, a sua organização (unidades/capítulos), as informações sobre os autores, a análise quantitativa e qualitativa, visando a acessar as representações dos povos indígenas presentes nesses artefatos.

4.3.1 Autores

Nos apropriando da ideia de operação historiográfica de Certeau (2007), refletimos acerca do lugar social dos autores dos materiais didáticos acima descritos. Partindo do pressuposto de que é em função do lugar de produção – socioeconômico, político, institucional e cultural – que os autores definem interesses, métodos, documentos e questões, consideramos relevante apresentar brevemente a formação acadêmica e a atuação profissional dos responsáveis pela elaboração das obras didáticas.

Temos um total de nove autores com formações distintas nas áreas de História, Geografia, Letras, Jornalismo e Comunicação Social, predominantemente em universidades paraibanas. A maioria atua ou atuou como docente no Ensino Superior e/ou na Educação Básica. Alguns também possuem experiência como editores, trabalhando em conselhos editoriais de revistas acadêmicas, enciclopédias, portais eletrônicos de educação e editoras de materiais didáticos. Apresentamos a seguir, um breve resumo da trajetória acadêmica e profissional destes autores.

Janete Lins Rodriguez – Natural de João Pessoa/PB. Possui Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (1968) e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1980). Atualmente é professora aposentada (adjunto IV) da Universidade Federal da Paraíba e Diretora do Museu Casa de José Américo da Fundação Casa de José Américo. Atua também como Conselheira editorial da Editora Grafset. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: urbanização, meio ambiente, educação, geografia e urbanização. Patrimônio Cultural e Diversidade Étnica⁷¹.

Irene Rodrigues da Silva Fernandes – Possui Licenciatura Plena em História (1967), Especialização em Aperfeiçoamento em Cultura Brasileira (1973), Especialização em Museologia (1977), Especialização em História do Brasil (1979), todas pela Universidade Federal da Paraíba e Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1980). Foi professora na UFPB e na UEPB, além de ter atuado na Educação Básica. Atualmente é Diretora do Departamento de Documentação e Arquivo da Fundação

⁷¹ Disponível em <http://www.escavador.com/sobre/985063/janete-lins-rodriguez> Acesso 22 jun. 2017.

Casa de José Américo. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil e História da Paraíba, atuando principalmente nos seguintes temas: Paraíba Imperial, Comércio Regional, Paraíba Republicana⁷².

Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira (Índigo) – Natural de Campinas/SP, morou nos Estados Unidos durante muitos anos, onde se formou em jornalismo na Universidade do Estado de Minnesota, contudo não exerceu a profissão. Adotou pseudônimo de Índigo desde que começou sua carreira literária, por volta de 1998. Em 2005, começa a se dedicar a literatura infantil, escrevendo contos para o *Folhinha*, caderno do *Jornal Folha de São Paulo* destinado a crianças. Em 2006, obteve o prêmio Literatura para Todos, promovido pelo Ministério da Educação, pelo seu livro *Cobras em Compota*. Pela Escala Educacional publicou livros das séries Br.Doc e Futuro cidadão, além do livro *Maranhão* da série *Meu estado é meu país*. Escreveu a primeira parte do livro⁷³.

Claudio Blanc – Natural de Ponta Grossa/PR, mora atualmente no interior de São Paulo. Jornalista, escritor e tradutor, autor de alguns livros sobre mitologia de diversos povos do mundo, escrevendo também para revistas de história e cultura. Especialista em História Geral e Contemporânea. Escreve para a série *Meu estado é meu país*, foi coautor de cinco volumes desta coleção que situa o universo cultural, geográfico, histórico e turístico dos estados brasileiros para alunos do Ensino Fundamental – Ceará, Maranhão, Paraíba, Alagoas e Paraná. Escreveu a segunda parte do livro⁷⁴.

Iranilson Buriti de Oliveira – Natural de Pedra Lavrada/PB. Graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (1994), mestre (1997) e doutor (2002) em História pela Universidade Federal de Pernambuco e pós-doutor em História das Ciências e da Saúde, na Casa de Oswaldo Cruz – RJ. Atualmente é pesquisador do CNPq e membro do conselho editorial das Revistas Mneme (1518-3394), Temporalidades (UFMG) e Revista de Humanidades da Universidade de Fortaleza. Professor Associado III da UFCG. Possui dedicação exclusiva na Universidade Federal de Campina Grande. Coordenador do Curso de Mestrado em História da UFCG. Faz parte do quadro de avaliadores

⁷² Disponível em <http://www.escavador.com/sobre/2131637/irene-rodrigues-da-silva-fernandes> Acesso 22 jun. 2017.

⁷³ Informações do próprio livro didático. OLIVEIRA, Ana Cristina A.; BLANC, Cláudio. **Meu Estado é meu País**: Paraíba. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

⁷⁴ Disponível em <https://www.linkedin.com/in/claudio-blanc-5a411327/?ppe=1> Acesso 22 jun. 2017.

institucionais e de curso do BASIs/INEP/MEC. Autor de livros didáticos na área de História. Autor de livros de Metodologia da Pesquisa e do Ensino. Tem experiência na área de metodologia da pesquisa e do ensino. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de história, história e saúde, educação médico-escolar, arquitetura escolar, espaço, cultura e cidade, saúde e ambiente. Desenvolve projeto na área de História e saberes médicos; educação e saberes médicos; saúde e ambiente; trabalho e saúde; educação e discurso protestante; identidades, cartografia escolar e discursos médicos, sanitização e higienização⁷⁵.

Catarina de Oliveira Buriti – Graduada em Jornalismo pela UEPB (2007), Licenciada em História pela UFCG (2010), Mestre em História pela UFCG (2010) e Doutora em Recursos Naturais também pela UFCG (2017). Desenvolve pesquisas nas áreas de História da Ciência, História das Políticas Públicas, Semiárido brasileiro e Secas. Desde 2010, integra a equipe técnica do Instituto Nacional do Semiárido (Insa/MCTI), onde atua nas áreas de comunicação pública/institucional, divulgação científica, popularização da ciência, jornalismo científico e ambiental, com foco no Semiárido brasileiro. Integra a Comissão de Organização de diversos eventos técnico-científicos nacionais e internacionais. Foi professora da rede pública do estado da Paraíba. É escritora de livros didáticos da área de História, tendo aprovado por duas vezes o livro de *História da Paraíba: meu passado, meu presente* para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), nos anos de 2011 e 2012⁷⁶.

Gislane Azevedo – Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora universitária, pesquisadora e ex-professora de História do Ensino Fundamental e Médio nas redes privada e pública. Coautora das coleções História em Movimento (Ed. Ática), para alunos do Ensino Médio, e Projeto Teláris: História (Ed. Ática), para os alunos do Ensino Fundamental, pelo qual recebeu o Prêmio Jabuti 2013⁷⁷.

⁷⁵ Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728002Z6> Acesso 22 jun. 2017.

⁷⁶ Disponível em http://buscacv.cnpq.br/buscacv/#/espelho?nro_id_cnpq_cp_s=2540253224587315 Acesso 22 jun. 2017.

⁷⁷ Informações do próprio livro didático. OLIVEIRA, Iranilson; BURITI, Catarina. **Paraíba: meu passado, meu presente.** 3^a ed. Curitiba: Base Editorial, 2011.

Reinaldo Seriacopi – Natural de São Paulo/SP. Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e em Comunicação Social pelo Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS-SP). Editor especializado na área de História, tendo atuado como diretor de redação do portal educacional *Klickeducação.com*, editor especial do *Almanaque Abril* e editor da Klick Editora. Autor de diversos livros institucionais. Coautor das coleções História em Movimento (Ed. Ática), para alunos do Ensino Médio, e Projeto Teláris: História (Ed. Ática), para os alunos do Ensino Fundamental, pelo qual recebeu o Prêmio Jabuti 2013⁷⁸.

4.3.2 Descrição Geral

A princípio, procuramos conhecer cada obra didática na sua totalidade, analisando a forma de organização dos conteúdos (unidades, capítulos, seções, boxes), as propostas de atividades (interpretação, fixação, pesquisa, jogos, debates, construção de cartazes e maquetes), o vocabulário (glossários), as indicações de sites, filmes e livros, bibliografia. A seguir, apresentaremos esta organização e teceremos considerações gerais acerca da abordagem da temática indígena nestes materiais didáticos⁷⁹.

- ✓ RODRIGUEZ, Janete L.; FERNANDES, Irene R. da S. **Paraíba Estudos Sociais. Geografia e História.** João Pessoa: Grafset, 1997.

O livro é dividido em 3 eixos, composto por 14 capítulos que alternam a abordagem geográfica e histórica acerca da Paraíba, conforme organização a seguir:

1. Caracterização do Espaço

- Capítulo 1 – A comunidade onde vivemos
- Capítulo 2 – A organização tribal dos primeiros povos
- Capítulo 3 – O trabalho e a transformação da natureza

2. Construção do Espaço

- Capítulo 4 – Conhecendo a natureza humana

⁷⁸ Disponível em <https://www.linkedin.com/in/reinaldo-seriacopi-637aab19/?ppe=1> Acesso 22 jun. 2017.

⁷⁹ A disposição das obras obedece ao critério da ordem cronológica de publicação.

- Capítulo 5 – A conquista do território paraibano
- Capítulo 6 – O início das atividades produtivas
- Capítulo 7 – A Paraíba e a formação do Estado Brasileiro
- Capítulo 8 – O espaço geográfico: meio urbano e meio rural
- Capítulo 9 – Estudando as características do paraibano
- Capítulo 10 – A Paraíba Republicana
- 3. A Dinâmica Atual do Espaço**
- Capítulo 11 – Atividades econômicas
- Capítulo 12 – Os meios de transporte e de comunicação
- Capítulo 13 – A atual organização do poder político estadual
- Capítulo 14 – Os símbolos estaduais e sua significação

No tangente à história do estado, são abordados os seus primeiros habitantes, a conquista e colonização, a Paraíba no contexto da Independência do Brasil e Paraíba Republicana, ou seja, possui uma divisão tripartite. Além disso, a obra apresenta aspectos da Geografia Física e Humana, a organização política e os símbolos estaduais.

Sobre a temática indígena, destacamos o *Capítulo 2 – A organização tribal dos primeiros povos*, totalmente dedicado à apresentação dos modos de vida dos povos indígenas da Paraíba. A primeira página do capítulo possui duas imagens, a primeira mostra um indígena nu portando arco e flecha à beira de um rio, e a segunda é uma fotografia na qual aparecem uma mulher e uma menina junto a uma casa simples de alvenaria, usando roupas comuns. As imagens possuem referências, mas não legendas. Embora as imagens possam sugerir as mudanças pelas quais os povos indígenas passaram ao longo do tempo, essa atividade não é proposta, deixando esta análise a cargo do professor ou de pesquisas em outras fontes.

Os textos apresentados no boxe *Leitura Complementar* não são problematizados. As sugestões de atividades são bastante variadas, tais como pesquisas, debates, sessão de filme, entrevistas, organização de dicionário com termos indígenas, construção de maquete, elaboração de desenhos. Algumas delas, no entanto, são difíceis de realizar como, por exemplo, a excursão a uma aldeia indígena e a entrevista a um “remanescente” indígena, visto que atualmente não há esta presença em todos os municípios do estado que

adotam a obra. Não há subsídios para discutir a situação atual dos povos indígenas no estado, sugerindo apenas pesquisas em outras fontes.

Outro aspecto observado foi que no trecho destinado ao estudo da Paraíba Imperial os indígenas não são citados nenhuma vez, reforçando a ideia de que desapareceram e, contraditoriamente, reapareceram tal como mostra a imagem citada no início do Capítulo 2. Também destacamos o texto complementar que conta a história da formação das cidades paraibanas, inserido no Capítulo 8, no qual os personagens indígenas pedem dinheiro (dólar) para resolver uma situação descrita, afirmando que não estão interessados em pau-brasil. Acreditamos que esta passagem contribui para cristalizar a imagem de que os índios são interesseiros e só querem usar sua condição para se beneficiar.

Ressaltamos, todavia, que o livro é uma edição de 1997, mesmo ano da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, por isso provavelmente as autoras não se pautaram nestas prescrições. Além do mais, as referências bibliográficas apontadas datam principalmente das décadas de 1970 e 1980.

- ✓ OLIVEIRA, Ana Cristina A.; BLANC, Claudio. **Paraíba**. Coleção Meu estado, meu lugar. São Paulo: Escala Educacional, 2007

O paradidático, que integra a *Coleção Meu estado é meu país*, está dividido em duas partes. A primeira é uma história ficcional ambientada no sertão do Estado da Paraíba, a segunda parte faz um apanhado geral sobre História, Geografia, Cultura, Turismo e Ciências.

1^a Parte – Férias Jurássicas. Conta a história de Félix, um menino de 9 anos morador em João Pessoa, que vai passar férias junto com um amigo (Leo) na casa do seu avô na cidade de Souza, Sertão do estado. Lá vivem uma série de aventuras que possibilita conhecer melhor a História da Paraíba.

2^a Parte – Nas trilhas da Paraíba. Nesta parte, o autor traz informações gerais sobre os aspectos históricos, geográficos, culturais e turísticos do estado.

O livro vem acompanhado de uma ficha de atividades que aborda, por meio de questões objetivas e subjetivas, o conteúdo explorado. Além disso, há um jogo-atividade

no qual cada participante lança um dado e avança o número de casas indicado. Em algumas casas estão importantes pontos turísticos do estado.

Apesar de ser um livro de literatura infantil, o texto aborda diversos aspectos históricos da Paraíba, tanto na primeira quanto na segunda parte, apresentando assim conhecimentos que contribuem para conformar o imaginário infantil acerca da história do seu lugar de vivência. Traz ainda informações gerais sobre a Geografia Física do estado.

Identificamos, no entanto, uma série afirmações genéricas e estereotipadas acerca do estado e de seus habitantes, tal como “A Paraíba não se desenvolveu muito por causa da falta de chuvas”, e “sempre foi um estado pobre”, ou ainda “Mesmo nos lugares onde há transporte, grande parte das pessoas não tem dinheiro para pagar as passagens” (OLIVEIRA; BLANC, p. 40-44). Apesar de apresentar alguns dados estatísticos para corroborar essas afirmações, não existe nenhuma indicação das fontes.

Os indígenas são citados pouquíssimas vezes ao longo do livro e estão inseridos apenas no contexto da colonização do território paraibano. Outro erro no qual incorreu o autor da 2^a parte, foi utilizar o vocábulo “tribo” tanto para caracterizar sua organização social, quanto para referir-se a um povo ou etnia. Isto é um equívoco uma vez que, para a Antropologia, “o conceito de tribo designa um tipo de organização social associado ao nomadismo e a um tipo de chefia que possui prestígio e consegue mobilizar pessoas principalmente a partir da guerra ou com finalidades específicas” (COLLET et al., 2014, p.12). Contudo, sabemos que nem todos os grupos indígenas existentes no Brasil antes do início da colonização estavam organizados como tribos, havia outros tipos de organização social. Por este motivo, ao referir-se aos indígenas, é mais indicado usar o conceito de etnia ou povo (COLLET et al., 2014).

Como não possui bibliografia, não é possível acessar as referências utilizadas para elaboração do livro. É importante destacar também que os autores não são paraibanos e possuem formação em Jornalismo, inclusive um deles em uma universidade norte-americana. Ana Cristina Oliveira e Cláudio Blanc escreveram em coautoria outros livros da *Coleção Meu estado é meu país*, como os referentes ao Ceará, Maranhão e Bahia.

- ✓ OLIVEIRA, Iranilson B.; BURITI, Catarina de O. **Paraíba: meu passado, meu presente.** São Paulo: Base Editorial, 2011.

O livro é dividido em 4 eixos temáticos, subdivididos em 17 unidades, assim organizadas:

Eixo 1 – A construção da história local

Unidade 1 – O meu lugar na história

Unidade 2 – Sou deste chão?

Unidade 3 – E assim construíram a Paraíba

Unidade 4 – O que se planta, o que se vende

Eixo 2 – Práticas culturais paraibanas

Unidade 5 – Educação e patrimônio histórico-cultural da Paraíba

Unidade 6 – A arquitetura como patrimônio paraibano

Unidade 7 – A natureza da Paraíba é patrimônio histórico

Unidade 8 – Educação é patrimônio histórico

Unidade 9 – Literatura regional: patrimônio cultural

Eixo 3 – Família e vida doméstica

Unidade 10 – Família: lugar de diferentes jeitos de ser

Unidade 11 – Quero uma infância com cidadania

Unidade 12 – Infância e inclusão social

Unidade 13 – Cuidado, frágil! A terceira idade e o projeto de felicidade na Paraíba

Eixo 4 – Cotidiano e cultura do trabalho

Unidade 14 – Vivendo em cidades

Unidade 15 – A vida dos paraibanos em outras cidades

Unidade 16 – Meu município, meu lugar

Unidade 17 – Cultura e lazer nas cidades

A obra tem uma abordagem que privilegia a educação para cidadania, com temáticas voltadas para os Direitos Humanos. Além de possuir textos de fontes diversas, incluindo literatura, jornais, revistas, cartas, leis, letras de músicas, cordéis, quadrinhos, além de fotografias e mapas, sendo a maioria extraída da internet. A maior parte das atividades propostas envolve pesquisa, produção de textos, cartazes, painéis, maquetes, oficinas, debates, entrevistas, dramatização etc. Neste contexto, a história da Paraíba serve de pano de fundo para as temáticas abordadas. Portanto, a obra não segue uma divisão

tripartite (Conquista e colonização; Paraíba no Império; Paraíba Republicana) e não descreve eventos da dita história tradicional.

Na unidade destinada ao estudo dos povos indígenas, a única etnia citada como habitante no território da Paraíba é a Potiguara. Acreditamos que isso se deva ao fato de apenas os Potiguara serem legalmente reconhecidos no momento de elaboração da obra (2011), já que em toda unidade são propostas conexões entre os indígenas na época da conquista e na atualidade.

A obra fornece informações precisas (localização, população, aldeias, processos migratórios) sobre o povo Potiguara habitante no estado da Paraíba, com base em fontes coletadas na internet. Algumas atividades propostas no livro, incentivam a reflexão dos alunos quando pede para compararem o modo de vida dos índios no passado e no presente, ou sugerir soluções para os problemas enfrentados pelos índios atualmente, como à falta de boa educação, saúde, moradia etc.

Apesar de haver um capítulo específico tratando da temática, os indígenas são citados em outras partes do livro, como na história das origens de algumas cidades paraibanas, a exemplo de Campina Grande e Pombal, e em algumas indicações de leitura ao fim de cada Unidade.

✓ FERNANDES, Irene R. da S. **História Paraíba**. João Pessoa: Grafset, 2011.

O livro é dividido em 4 unidades temáticas, divididas em seções, assim organizadas:

- 1. Muitas lembranças... uma história?** (Marcas e vestígios; Pesquisa; A passagem do tempo; Histórias do Lugar)
- 2. Na trilha dos primeiros tempos** (Aldeias x Quilombolas; Grupos Indígenas; Atividades produtivas; Fontes da História)
- 3. Paraíba: um Estado de muitos tempos** (Colonos x Cidadãos; Província x Estado; Trabalho; Lutas Sociais)
- 4. Administração, cultura e cidadania** (Governo e poder; Símbolos estaduais; Cultura; Cidadania)

A história do Estado é abordada de forma linear, partindo dos seus primeiros habitantes, a colonização do território, a Paraíba no contexto da Independência do Brasil e na Monarquia, a Paraíba Republicana e algumas questões atuais envolvendo administração, cultura e cidadania. Em toda obra são utilizados textos diversos de outros autores ou fontes históricas para abordar os temas expostos. Apenas alguns trechos são escritos pela autora, mas sua contribuição está nas propostas de reflexão e discussão que apresenta.

Destaca-se o grande número de atividades sugeridas, reforçando a ideia do “aprender fazendo”. Ao final de cada unidade, a seção “Vamos nos divertir” propõe trabalhar o assunto estudado de maneira lúdica, por meio de jogos e brincadeiras. Além disso, são indicadas atividades para casa que envolvem, geralmente, pesquisa e produção de textos.

O livro não aborda a temática indígena detalhadamente, apenas a apresenta através de alguns textos e imagens, incentivando o aprofundamento por meio da pesquisa. No que se refere à história dos primeiros povos que habitaram a Paraíba, as palavras índios ou indígenas não são utilizadas, porém a autora apresenta um texto descrevendo a vida dos primeiros povoadores e sugere a análise das gravuras rupestres da Pedra de Ingá, em fotos. Nas páginas destinadas a descrição dos primeiros anos de colonização, não há muitas mudanças no texto se comparado ao livro publicado pela mesma autora em 1997 (Paraíba Estudos Sociais).

Dentre os jogos sugeridos na seção *Vamos nos divertir* há um bingo histórico que aborda temas ligados à história e cultura indígenas (povos, chefes, nações, reservas, patrimônio), mas como não os explica, deixa subentender que os alunos deverão pesquisar. No glossário a palavra canibal é associada à imagem dos indígenas.

- ✓ AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História da Paraíba**. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

O livro apresenta uma Introdução, com informações sobre alguns dos principais conceitos da História, e oito capítulos sobre a Paraíba.

Introdução – Construindo a História

Capítulo 1 – Os primeiros habitantes

Capítulo 2 – A chegada do europeu

Capítulo 3 – Os engenhos de açúcar

Capítulo 4 – A invasão holandesa

Capítulo 5 – A conquista do sertão

Capítulo 6 – Lutas na Paraíba

Capítulo 7 – O poder dos coronéis

Capítulo 8 – Uma Paraíba para todos

Na abertura de cada capítulo encontra-se um texto, uma imagem e uma atividade na seção *Começo de Conversa* para introduzir o tema. Em outras seções, os autores buscaram estabelecer conexões entre aspectos do passado e do presente da sociedade paraibana (*Passado Presente*), aprofundar informações associadas ao texto principal (*Você sabia...*) ou destacar elementos significativos da história e da cultura do estado (*Coisas da minha terra*). Em algumas destas seções existem atividades complementares.

Além destas, há outras seções com atividades destinadas à interpretação de documentos – fotografias, reportagens, mapas, tabelas etc –, às reflexões e trocas de informações sobre a comunidade local (a cidade, o bairro) e, também, às conexões com outras disciplinas (Geografia, Matemática, Artes etc). O livro conta ainda com um Glossário, algumas sugestões de leitura e um mapa com a divisão político-administrativa do estado acompanhado da lista com o nome dos 223 municípios paraibanos.

No primeiro capítulo são apresentados os conceitos fundamentais para o estudo da História, tais como tempo e fontes históricas. A organização dos capítulos posteriores segue a divisão tradicional tripartite: Conquista e Colônia, a época do império e a República na Paraíba. O texto discute conceitos relacionados a pré-história, destacando a grande quantidade de itacoatiaras encontradas na Paraíba, como a de Pedra Branca e a de Ingá. Observa-se um maior número de capítulos tratando do período colonial (Cap. 1 ao 5), dentre eles há um específico sobre os povos indígenas.

As principais nações que ocupavam o território da Paraíba foram citadas e localizadas em um mapa. A obra dá destaque à resistência indígena, destinando um tópico do Capítulo 2 para explorar este aspecto. Mas, assim como em outros materiais, os povos

indígenas estão muito presentes na história colonial, porém são deixados de lado nos anos seguintes, sendo lembrados somente quando se trata do seu legado cultural. Apenas dois textos fazem alusão aos povos indígenas na atualidade, examinando a questão pontualmente em algumas atividades propostas.

Neste livro os autores buscam inserir a Paraíba na narrativa da história do Brasil, partindo do nacional para o local e não um contrário. Assim a história do estado é usada para exemplificar a história do país. Há nas referências bibliográficas um número considerável de trabalhos de autores paraibanos, dentre os quais destacamos 3 títulos de José Otávio de Arruda Mello⁸⁰.

- ✓ AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Estado da Paraíba:** sua terra, seu espaço, seu povo. São Paulo: Editora Scipione, 2014

Como apontamos, este livro é uma adaptação da edição de 2011, empreendida pelos autores e a editora, para atender as exigências do edital de inscrição para o PNLD 2016. Dessa forma, foi acrescido ao texto partes destinadas ao estudo da Geografia do estado. Apesar na mudança no título, a divisão e nomenclatura dos capítulos permaneceu quase inalterada:

Introdução – Construindo o Conhecimento

Capítulo 1 – Os primeiros habitantes
 Capítulo 2 – A chegada do europeu
 Capítulo 3 – Os engenhos de açúcar
 Capítulo 4 – A invasão holandesa
 Capítulo 5 – A conquista do sertão
 Capítulo 6 – Lutas na Paraíba
 Capítulo 7 – O poder dos coronéis
 Capítulo 8 – Uma Paraíba para todos

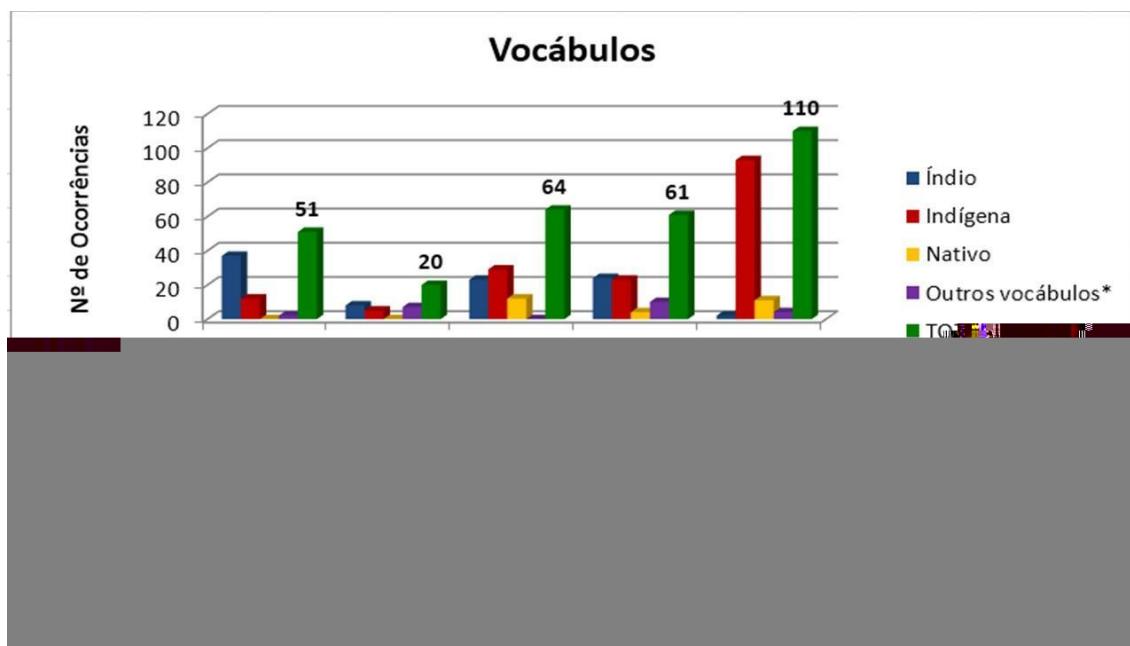
⁸⁰ José Otávio de Arruda Mello é historiador, professor, jornalista e escritor, sendo autor de inúmeros livros acerca da História da Paraíba.

Apenas o capítulo introdutório, que na edição anterior chamava-se *Construindo a História*, foi modificado para *Construindo o Conhecimento*, para abranger também conceitos importantes da área da Geografia como espaço, paisagem e mapas. Para contemplar tais conhecimentos, a obra recebeu uma nova seção denominada *Entendendo o Espaço*, na qual foram discutidos aspectos físicos, demográficos, econômicos e urbanos da Paraíba. A exceção da introdução e destas poucas páginas destinadas às informações geográficas, a parte relativa à História permaneceu praticamente inalterada, sendo substituídas apenas algumas imagens e textos complementares. Estas pequenas alterações não modificaram em absolutamente nada o modo como a temática indígena foi abordada. Por este motivo, daqui em diante as duas publicações serão analisadas em conjunto.

4.3.3 Análise Quantitativa

Do ponto de vista quantitativo, observamos: 1) a ocorrência dos vocábulos “índio” e “indígena”, bem como de outros termos usados para designar esses povos (nativo, gentio, Tupi, Tapuia, Guarani); 2) a frequência com a qual as etnias historicamente habitantes no território paraibano (Potiguara, Tabajara, Cariri, Tarairiú) foram citadas; 3) o número de capítulos específicos e/ou páginas destinadas ao estudo sobre esses povos.

Figura 3 – Frequência de Vocábulos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Na fase da pré-análise, identificamos diversos vocábulos empregados pelos autores para fazer referência aos povos indígenas, dentre os citados estão: índio, indígena, nativo, gentio, nação, além de Tupi, Tapuia e Guarani. Contamos o número de ocorrências desses vocábulos a fim de observar a representatividade dos povos indígenas nos materiais didáticos, desde o Sumário até o Glossário. Considerando a historicidade desses termos, percebemos o predomínio das expressões “índio” e “indígena” sobre as demais.

Na obra de Rodriguez e Fernandes (1997), das 51 referências encontradas, a expressão “índio” foi a mais usada com 37 ocorrências, seguido de “indígena” (12) e outros vocábulos (2). A palavra “nativo” não é citada neste livro. O paradidático *Paraíba*, de Oliveira e Blanc (2007), abordou pouquíssimas vezes a questão indígena, sendo que do total de 20 citações, prevalecendo o vocábulo “índio” (8), seguido de outros termos como “Tupi” e “nação”.

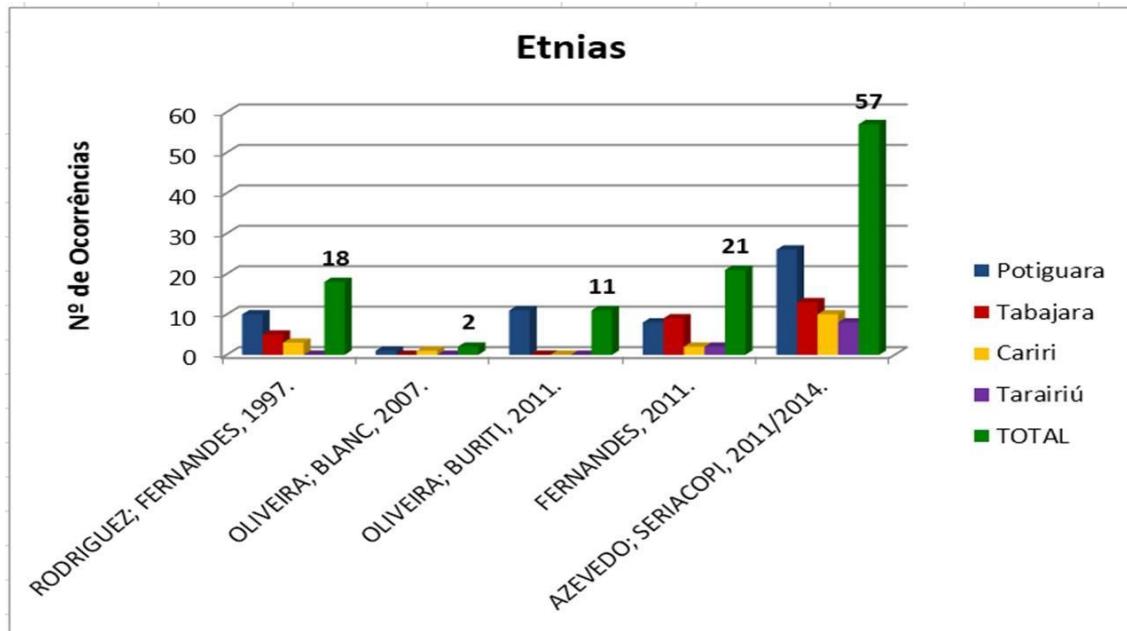
Nas publicações posteriores a Lei nº 11.645/2008, constatamos um aumento no número de ocorrências das citações envolvendo a temática indígena. Isso se deve, certamente, a uma tentativa dos autores/editoras de adequação a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas, pautada no interesse de aprovação na avaliação do PNLD. Assim, Oliveira e Buriti (2011) utilizaram principalmente as expressões genéricas “indígena” (29) e “índio”(23), seguidas do vocábulo nativo (12) num total de 64 referências.

Outra publicação de 2011, o livro *História Paraíba* de Irene Fernandes privilegiou, do mesmo modo, os termos “índio”(23) e “indígena”(24), mas também nativo (4) e o conjunto de outros vocábulos (10) – Tupi (5), Tapuia (1), Guarani (3), gentio (1). Porém, sem dúvida, Azevedo e Seriacopi (2011;2014) foram os autores que mais citaram as expressões relacionadas aos indígenas, 110 no total. Nesse caso, é marcante a predominância do termo indígena (93) sobre os demais, sendo seguido por nativo (11), outros vocábulos (4) e, finalmente, índio (2). As duas ocorrências do termo índio estão associadas a documentos históricos do século XVI, pois os autores não o utilizaram diretamente, provavelmente porque desejaram evitar o sentido pejorativo que o termo historicamente carrega em si.

Dos grupos indígenas que historicamente ocuparam terras correspondentes ao atual estado da Paraíba, observamos citações acerca dos Potiguara, Tabajara, Cariri e Tarairiú nas obras analisadas. Os povos Tupi habitantes no litoral predominaram sobre aquelas que

viviam no Sertão em todas as obras, o que poderia ser explicado pela continuidade histórica desses povos. Oliveira e Buriti (2011), por exemplo, mencionaram apenas os Potiguara quando trataram da temática indígena, induzindo pensar que este seria o único povo habitante na Paraíba.

Figura 4 – Frequência de Etnias



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Em geral, nos materiais didáticos analisados a etnia Potiguara possui o maior número de citações. Rodriguez e Fernandes (1997) fizeram 10 referências a este povo, enquanto aos Tabajara 5 e aos Cariri 3. Esta obra não faz nenhuma alusão aos Tarairiú. No paradidático da *Coleção Meu Estado é meu País*, Oliveira e Blanc (2007) referiram-se apenas aos Potiguara (1) e aos Cariri (1).

Enquanto que em Oliveira e Buriti (2011) somente a etnia Potiguara foi mencionada, em Fernandes (2011) apareceu em um número ligeiramente menor de citações (8) do que os Tabajara (9), além dos Cariri e Tarairiú, ambos com a mesma frequência (2). Os livros de Azevedo e Seriacopi (2011;2014) são os que possuem mais referências às etnias habitantes na Paraíba que qualquer uma das demais obras analisadas. Das 57 menções, 26 são dos Potiguara, 13 dos Tabajara, 10 dos Cariri e 8 dos Tarairiú.

Mais uma vez, percebemos um aumento no número de ocorrências dos nomes das etnias indígenas nas obras publicadas em anos posteriores a Lei nº 11.645/2008, resultado

do maior destaque que os autores atribuíram a esta temática. Os Tabajara, Cariri e Tarairiú são mencionados apenas no contexto do período colonial, os Potiguara, por sua vez, também são tratados na contemporaneidade em alguns materiais, o que justificaria seu predomínio sobre as outras etnias na maioria dos livros.

Outro aspecto considerado para observar a representatividade dos indígenas nos materiais didáticos foi o número de capítulos ou páginas destinadas especificamente a esta temática. Para evidenciar a parcela da obra que cada autor destinou a história e a cultura dos povos indígenas, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 6 – Temática Indígena nos Materiais Didáticos (%).

Referências	Págs. Total	Págs. Temática Indígena	%
RODRIGUEZ; FERNANDES, 1997.	96	5	5,21
OLIVEIRA; BLANC, 2007.	59	3	5,08
OLIVEIRA; BURITI, 2011.	192	10	5,21
FERNANDES, 2011.	184	12	6,52
AZEVEDO; SERIACOPI, 2011.	128	13	10,16
AZEVEDO; SERIACOPI, 2014.	152	13	8,55

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Foi possível verificar que os autores dedicaram pelo menos 5% das suas obras a abordagem da temática indígena. Esse percentual elevou-se ao longo dos anos, como observou-se em Fernandes (2011) e Azevedo e Seriacopi (2001;2014)⁸¹. A maioria dos títulos dedicaram um capítulo específico ao estudo dos modos de vida das populações indígenas, a exceção do paradidático de Oliveira e Blanc (2007) e do livro de Irene Fernandes (2011). Apesar disso, estes últimos apresentarem um percentual significativo em comparação aos demais materiais didáticos.

Destacamos, no entanto, que a análise quantitativa é limitada e seus resultados são bastante relativos, visto que a recorrência de um vocábulo ou um grande número de páginas destinadas ao estudo sobre os povos indígenas não reflete necessariamente uma abordagem correta da temática. Os números são apenas indicativos de presença e

⁸¹ Embora o número de páginas destinadas a temática indígena não tenha se alterado nas duas publicações de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi como o livro *Estado da Paraíba: sua terra, seu espaço, seu povo* (2014) possui um total de páginas maior, o percentual proporcional teve uma redução se comparado a edição de 2011.

perderiam a relevância se observados isoladamente. Por este motivo, realizamos a análise qualitativa das obras por meio da seleção de categorias, a fim de verificar quais são as representações acerca dos povos indígenas presentes nos materiais didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.3.4 Análise Categorial

Conforme justificamos, nosso estudo pautou-se na seleção de quatro categorias de análise (Diversidade, Trabalho, Resistência, Meio Ambiente) que permitiria observar como os povos indígenas são representados nos materiais didáticos de História da Paraíba no recorte de 1996-2015, ou seja, no período anterior e posterior a promulgação da Lei nº 11.645/2008.

Diversidade

Do ponto de vista da diversidade, os materiais analisados apontaram a existência de diferentes etnias habitantes no território paraibano, demonstrando que estes povos são diversos entre si. Rodriguez e Fernandes (1997) revelaram essa distinção ao afirmar que os Potiguara e Tabajara tinham costumes e línguas semelhantes, praticavam a agricultura e viviam em malocas, enquanto que os Cariri viviam somente da caça e da pesca e, por isso, não possuíam habitação fixa e não construíam casas (RODRIGUEZ; FERNANDES, 1996, p. 10). Oliveira e Blanc (2007) afirmaram que havia duas nações indígenas principais, os Tupi e os Cariri, mas não explicou seus modos de vida, destacando apenas que viviam guerreando entre si.

Nos livros publicados após a Lei nº 11.645/2008 percebemos um maior empenho dos autores em ressaltar essa diversidade. Fernandes (2011), por exemplo, destacou a existência de 4 etnias de duas “nações” diferentes no território que corresponde ao atual estado da Paraíba, localizando-as geograficamente no mapa. Utilizando o texto *Quando eu era pequeno não gostava de ser índio*, de Daniel Munduruku, a autora abordou a questão dos estereótipos e dos preconceitos contra os povos indígenas, bem como a identidade e diversidade desses povos. Também é sugerido que, por meio de desenho, os alunos contem como viviam e vivem os primeiros habitantes das terras que hoje formam a Paraíba, bem

como orienta que seja feita uma comparação traçando semelhanças e diferenças. Esta proposta contribui para que os estudantes percebam a continuidade histórica desses povos, compreendendo as mudanças e permanências culturais ao longo do tempo.

Na publicação de 2011, Irene Fernandes não descreveu o modo de vida dos indígenas no passado, como fez em 1997 no livro em coautoria com Janete Rodriguez. Ao apresentar pinturas de artistas do período colonial e imperial – Rugendas e Wagener⁸² – a historiadora propõe que os alunos reflitam sobre como era o cotidiano dos indígenas na época da colonização e questiona: “Será que essas imagens representam todos os indígenas? (FERNANDES, 2011, p. 54). Fernandes (2011) conduz os estudantes a perceberem a diversidade de povos que habitaram o estado.

Azevedo e Seriacopi (2011, p. 14) também destacaram tal diversidade e a herança cultural quando afirmaram que “pertencentes a diferentes povos, cada qual com práticas e costumes particulares, esses indígenas deixaram marcas que se encontram presentes até hoje em nosso estado”. Estes autores apresentaram as principais características dos Cariri e Tarairiú, no Sertão, e dos Potiguara e Tabajara, no Litoral. Também indicaram essa diversidade por meio do uso de mapa com a distribuição aproximada dos povos indígenas na Paraíba, nos séculos XVII e XVIII.

Comparado as outras publicações de 2011, o livro de Oliveira e Buriti (2011) é uma exceção, pois citou apenas a etnia Potiguara suscitando o entendimento que este seria o único povo indígena na Paraíba. Este livro, porém, ressaltou as diferenças culturais entre indígenas e não indígenas. Os autores evidenciaram o choque de culturas resultante do encontro entre portugueses e nativos, destacando o estranhamento. Fernandes (2011, p. 60), por sua vez, abordou essa questão quando propôs “Converse com seus colegas e o professor sobre o que poderia acontecer nesse encontro de pessoas tão diferentes”.

Para aprofundar o conhecimento acerca das trocas culturais, Oliveira e Buriti (2011) sugeriram uma pesquisa sobre os espaços geográficos onde ocorre maior a presença

⁸² Zacharias Wagener foi desenhista, pintor e cartógrafo alemão que viveu no Recife durante a ocupação holandesa, no século XVII. É autor de aquarelas que representam a fauna, flora, o cotidiano, a topografia do Brasil, geralmente acompanhados de uma breve descrição, além de imagens etnográficas. Johann Moritz Rugendas, por sua vez, também foi um pintor e desenhista alemão que viveu muitos anos no Brasil e retratou as paisagens e o povo brasileiro da primeira metade do século XIX. Rugendas acompanhou a expedição científica organizada pelo naturalista e diplomata russo Georg Heinrich von Langsdorff, percorrendo, percorrendo Minas Gerais, São Paulo, a região Centro-Oeste e a Amazônia, entre 1824 e 1829.

dos indígenas no estado, os principais vocábulos que foram incorporados à Língua Portuguesa, as plantas utilizadas no combate a doenças, as raízes e tubérculos consumidas na sua alimentação e, para destacar sua contemporaneidade, a importância da educação para o desenvolvimento nas aldeias da Paraíba. A herança cultural desses povos também está em destaque em outros materiais, sendo explorada principalmente através das atividades. Após apresentar o texto *Será que se fala tupi em sua cidade?*, sobre os vocábulos de origem indígena, Fernandes (2011, p. 86) solicitou que o aluno citasse coisas de sua cidade ou do seu estado que demonstrem a presença da cultura indígena em seu cotidiano. Destacar as contribuições culturais dos negros e dos indígenas para a formação da cultura brasileira é também uma das exigências da Lei nº 11.645/2008.

Encontramos, porém, algumas questões problemáticas no trato da temática indígena. Em Rodriguez e Fernandes (1997, p. 11), o texto *E, hoje, como vivem os Potiguara?*, publicado em 1975 e reproduzido na obra, afirmou que os Potiguara “em sua aparência, em sua cultura material e espiritual, não se diferenciam da população não indígena, com a qual convivem há quatro séculos”. Como não foi realizada uma reflexão sobre a relação de dominação e resistência inerente a este longo período de contato, entendemos que essa afirmação sugere a ausência de qualquer distinção entre indígenas e não indígenas na atualidade. Isto pode reforçar os estereótipos e contribuir para a discriminação contra os indígenas, uma vez que, segundo o texto, não se parecem mais em nada com o que eram no passado.

Em todos os materiais o elemento indígena é citado na composição étnica do povo paraibano, juntamente com os portugueses e africanos⁸³. Oliveira e Blanc (2007), por exemplo, destacaram a participação dos três povos na origem da população do estado, mas asseguraram que “a maioria dos paraibanos descende da mistura de índios com europeus” (OLIVEIRA; BLANC, 2007, p. 44). Apresentam, inclusive, dados estatísticos, mas sem as fontes – “de cada 100 paraibanos, 56 são mestiços de brancos com índios, 38 são de origem europeia, 4 são de origem africana e 2 são descendentes de outros povos, inclusive índios” – os quais desconsideram a existência dos índios na atualidade, mas somente dos “descendentes” deles.

⁸³ A Lei nº 11.645/2008 prescreve, como conteúdo programático, considerar o elemento negro e indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Oliveira e Buriti (2011), por sua vez, incluíram um trecho do livro *Casa-Grande & Senzala* no qual Gilberto Freire defendeu a constituição “harmoniosa” da sociedade brasileira quanto às relações de raça, ressaltando o caráter cristão desta sociedade. Esse texto, no entanto, não foi problematizado e reforça a ideia da democracia racial, sem considerar as relações conflituosas e, muitas vezes, violentas ocorridas nesse encontro.

Os indígenas costumam ser associados ainda às manifestações folclóricas e à cultura popular do estado. Porém, alguns dos livros analisados têm dificuldade em apresentar as diferenças étnicas e sociais nos dias atuais, pois o indígena é enfocado somente no passado, restando ao presente apenas sua herança cultural.

A vida dos indígenas antes da colonização também é um assunto pouco abordado nos materiais. No texto literário, ao tratar das inscrições na Pedra de Ingá, Oliveira e Blanc (2007) afirmaram que podem ter sido feitas pelos índios. Quando os autores retomaram esse tema, na segunda parte do livro, informaram que os indígenas viveram em um tempo posterior ao das inscrições, mas afirmaram que “não se sabe se elas[nações indígenas] são descendentes do povo pré-histórico que vivia lá [Ingá], ou se foram para a Paraíba vindas de outro lugar” (OLIVEIRA; BLANC, 2007, p. 42).

Oliveira e Buriti (2011, p. 61) apresentaram as inscrições rupestres como heranças culturais e testemunhos que “remontam a um passado bastante remoto de nossa história [Paraíba], em que os grupos indígenas que viveram em determinados territórios deixaram os mais diversos registros sobre a forma como percebiam o mundo”. Os autores trataram, embora de maneira tímida, sobre a vida dos povos habitantes dessa região antes da colonização europeia, apesar de não aprofundarem o assunto.

Trabalho

Em todos os livros analisados a categoria Trabalho está associada a exploração da mão de obra indígena nos primeiros anos da colonização, seja por meio do escambo, da escravização ou da sujeição aos missionários. Rodriguez e Fernandes (1997, p. 26) explicaram que os índios tinham uma relação amigável com o colonizador, pois prestavam serviço no corte das árvores de pau-brasil e em troca recebiam espelhos, contas e armas. Por isso as autoras destacaram que no início os portugueses aproveitaram “a experiência, o trabalho e as qualidades dos índios que habitavam o litoral, sem tentar expulsá-los de suas

terras”, mas que depois da instalação das capitâncias hereditárias e da introdução do cultivo de cana de açúcar, os indígenas foram escravizados. Este discurso foi reiterado no livro publicado individualmente por Fernandes, em 2011.

Oliveira e Buriti (2011, p. 48) também fizeram alusão a amizade entre corsários franceses e indígenas, bem como as relações de trabalho estabelecidas baseadas no escambo, “na qual o trabalho indígena era trocado por alguma manufatura”. Sobre este assunto, Azevedo e Seriacopi (2011;2014) apontaram a exploração do pau-brasil como a principal atividade econômica praticada pelos portugueses por quase 30 anos e que “a derrubada das árvores era feita pelos indígenas, que recebiam como pagamento machados de ferro, anzóis, tesouras e outros objetos de metal” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2011, p. 30). Diferentemente dos outros materiais didáticos, este livro explicou qual o interesse dos indígenas nesses objetos, os quais poderiam ser utilizados tanto nas guerras que travavam entre si, quanto em suas atividades de subsistência.

O senso comum costuma subestimar os indígenas na relação de trabalho baseada no escambo, pois é alegado que os índios trabalhavam em troca de objetos sem valor comercial, como espelhos e contas de vidro. No entanto, em suas obras, Azevedo e Seriacopi (2001;2014) evidenciaram que estes povos só aceitavam objetos que passaram a ter alguma utilidade para eles, seja no dia a dia ou nas situações de guerra. Isso contribui para desqualificar a noção de que os índios eram ingênuos e facilmente enganados pelos colonizadores, sendo, portanto, sujeitos históricos ativos.

Sobre as diferentes percepções acerca do trabalho, Rodriguez e Fernandes (1997, p. 28) procuraram distingui-las explicando que “os índios trabalhavam para viver e os brancos queriam mais do que o necessário para viver, ou seja, lucrar e juntar riqueza” e, por isso, escravizaram e expulsaram os indígenas de suas terras. Azevedo e Seriacopi (2011;2014) justificaram a escravidão dos povos nativos devido a indisponibilidade de mão de obra na colônia para o trabalho nos engenhos. Os autores atestaram que a sujeição ao trabalho escravo só ocorreu depois que os indígenas perderam interesse nos objetos trocados com os portugueses no escambo, negando-se a continuarem prestando seus serviços.

A atuação das ordens religiosas também desempenhou um papel fundamental na ordenação do trabalho indígena, visto que nos aldeamentos esta mão de obra era amplamente explorada durante o processo de catequização. As ordens religiosas, segundo

Rodriguez e Fernandes (1997), ajudaram muito na dominação sobre os índios, procurando acostumá-los ao trabalho regular, bem como controlavam suas vidas.

Esta obra também foi a única que tratou das relações de trabalho nas sociedades indígenas antes do contato com o colonizador. Conforme as autoras, “o trabalho entre os índios era dividido por sexo e por idade. Cada índio possuía seus instrumentos [...] mas a terra era de todos e o resultado do trabalho era dividido para cada um” (RODRIGUEZ; FERNANDES, 1997). Fernandes (2011) não explicou a organização do trabalho entre os nativos antes da colonização, mas fez uma alusão ao sugerir aos alunos uma pesquisa sobre o assunto, para que comparassem com o trabalho dos indígenas atuais.

Assim, concluímos que a questão do trabalho nas sociedades indígenas ficou totalmente circunscrita ao contexto da colonização nos materiais didáticos analisados. Não encontramos afirmações significativas no sentido desfazer a representação corrente no senso comum do índio como preguiçoso ou improdutivo. O paradidático escrito por Oliveira e Blanc (2007) não fez referências alguma ao trabalho indígena.

Resistência

Na mesma medida em que houve tentativas de dominação, tanto pela sujeição ao trabalho escravo quanto pela ação missionária, houve também atos de resistência das populações indígenas frente ao processo de exploração de suas terras e de sua mão de obra. A exemplo disso, duas obras citaram o episódio do ataque dos índios Potiguara ao Engenho Tracunhaém, como um ato de resistência diante “do desrespeito dos portugueses aos seus costumes, da possibilidade de expulsão de suas terras ou a escravização” (RODRIGUEZ; FERNANDES, 1997, p.27-29). Azevedo e Seriacopi (2001;2014) destacaram que depois deste incidente, os portugueses passaram a temer que outras revoltas indígenas ocorressem e, para contê-las, resolveram intensificar o povoamento. Neste contexto, as alianças tiveram um papel fundamental.

Todos os livros analisados fizeram menções aos acordos que os líderes indígenas Potiguara e Tabajara firmaram com os franceses e os portugueses. Rodriguez e Fernandes (1997) destacaram que os franceses, interessados em explorar os produtos da terra, logo conseguiram aliança com os Potiguara. Este povo teria resistido por mais de 10 anos as tentativas de domínio e escravização, conseguindo evitar a fixação dos portugueses nas

suas terras. Mesmo quando os Tabajara fizeram acordo de paz com os portugueses, afirmaram as autoras, os Potiguara continuaram resistindo. A paz só teria ocorrido em 1599, quando os índios “passaram a prestar serviços, como aliados ou escravos” (RODRIGUEZ; FERNANDES, 1997, p. 28).

As autoras explicaram que mesmo nas relações de alianças, os índios não eram tratados como iguais visto que eram obrigados a trabalhar para os colonizadores. Apesar da abordagem acerca das alianças como uma importante forma de resistência, Rodriguez e Fernandes (1997) não trataram sobre interesses dos indígenas por trás de tais acordos, colocando-os como coadjuvantes deste processo.

Também nesta perspectiva que Oliveira e Blanc (2007), apesar de não usarem o termo aliança, afirmaram que os portugueses contaram com a ajuda de alguns índios para expulsar os franceses da costa. A narrativa coloca os indígenas a serviço das ambições do colonizador, desconsiderando o protagonismo destes povos. Tabira e Felipe Camarão são tidos como heróis, o primeiro contra os franceses e o segundo contra os holandeses, justamente por lutarem ao lado dos portugueses em oposição aos supostos invasores. Oliveira e Buriti (2011), por sua vez, ressaltaram que para evitar o contrabando de pau-brasil, os portugueses enviaram expedições que foram repelidas pelos franceses com o apoio dos indígenas.

Fernandes (2011) modificou este discurso quando tentou explicar as alianças do ponto de vista dos indígenas. Segundo esta autora, como havia pouco tempo que os Tabajara tinham chegado ao litoral paraibano, os Potiguara desconfiavam deles e, por isso, esta relação era muito conflituosa. Numa situação de desentendimento entre esses dois povos, “os Tabajara procuraram se juntar aos brancos portugueses para ficar com maior força” diante dos Potiguara (FERNANDES, 2011, p. 63).

Foi possível perceber uma abordagem similar no livro de Azevedo e Seriacopi (2011; 2014) no tópico específico destinado a este tema. Estes autores, afirmaram que para se estabelecer no território paraibano os portugueses fizeram uma aliança com os Tabajara, povo que vivia em guerras constantes com os Potiguara. Este material didático evidencia os indígenas como protagonistas da sua própria história ao destacar que “com a ajuda dos portugueses, os Tabajara derrotaram os Potiguara”, e não o contrário (“os índios ajudaram os portugueses”), como escreveram outros autores. Assim, ao aceitarem a aliança com os portugueses, os indígenas no Litoral Sul desejavam se fortalecerem perante seus inimigos.

Os autores são unâimes em pontuar a forte resistência dos Potiguara diante das tentativas de ocupação e colonização sobre suas terras, mesmo após a aliança dos Tabajara com os portugueses, a qual foi essencial para a fundação da povoação de Nossa Senhora das Neves, posteriormente chamada de Cidade da Paraíba e, atualmente, João Pessoa. Fernandes (2011, p. 63) evidenciou que “os nativos viram que os brancos portugueses queriam tomar suas terras e escravizá-los, e reagiram fortemente”. A autora sugeriu que os alunos pesquisassem sobre os motivos dos brancos desejarem as terras e os escravização dos índios, bem como o porquê dos nativos não terem se reunido contra os invasores, destacando a inimizade entre os Potiguara e os Tabajara.

A resistência indígena também foi citada na insubordinação ao trabalho escravo (RODRIGUEZ; FERNANDES, 1997, p. 28); na descrição das origens de algumas cidades paraibanas – Pombal e Campina Grande, por exemplo (OLIVEIRA; BURITI, 2011, p. 50-51); na expansão pecuarista para o Sertão – “os índios que ali viviam reagiram à tomada de suas terras, mas não conseguiram impedir o domínio dos invasores” (FERNANDES, 2011, p. 68) ou “esses povos reagiram à invasão de seu território e procuraram expulsar os colonizadores atacando seus currais e caçando o gado que crescia solto” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2011, p. 68); e, também, na ação dos bandeirantes – “mesmo com a ajuda dos bandeirantes paulistas, a Guerra do Açu se estendeu por mais de dez anos [...] apesar da intensa resistência, os indígenas viram-se derrotados” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2011, p. 68).

Felizmente, em alguns materiais didáticos, as ações de resistência das populações indígenas na Paraíba extrapolaram os limites temporais da Colônia, embora estejam mais presentes nesse período. Rodriguez e Fernandes (1997) destacaram que, durante o Império, “embora quase não houvesse mais índios, os poucos que restavam continuavam lutando” (RODRIGUEZ; FERNANDES, 1997, p. 41). Apesar das autoras não problematizarem o contexto deste suposto “desaparecimento”, ressaltaram que as guerras não cessaram. Em contrapartida, este livro atestou a continuidade histórica dos indígenas no estado quando afirmou que “hoje [1997], apenas os potiguara continuam a resistir contra destruição, vivendo numa Reserva Indígena situada na Baía da Traição” (RODRIGUEZ; FERNANDES, 1997, p. 10). Os conflitos e as mobilizações pela terra também foram citados, porém não foram discutidos.

Oliveira e Buriti (2011), através de textos e mapas, procuraram dar notoriedade aos conflitos que os povos indígenas na Paraíba vivenciam nos dias atuais. Utilizando um mapa indicando a territorialidade da presença indígena no Brasil, os autores questionaram “por que há tão poucos indígenas no estado da Paraíba?” (OLIVEIRA; BURITI, 2011, p. 10). Apesar de controversa – já que se considerarmos os últimos censos o estado possui, proporcionalmente, uma população indígena bastante significativa – essa provocação suscita a discussão sobre os conflitos e violências resultantes da ocupação do Brasil.

Por meio de textos jornalísticos, os autores sugeriram a discussão acerca da resistência dos índios no litoral ao processo colonizador e suas mobilizações atuais pela garantia dos direitos de cidadania, como a demarcação de terras e segurança pública. Também foi solicitado, em atividade, que os alunos apresentassem soluções para os problemas enfrentados pelos indígenas na atualidade, como falta de boa educação, saúde, moradia, lazer etc. Em um outro texto extraído da Internet e inserido na obra ressaltou-se que, em 2011, os Potiguara eram o único povo oficialmente reconhecido na Paraíba, com uma das maiores populações indígenas do Nordeste e do Brasil etnográfico, informações estas que denotam a resistência dessa etnia.

As mobilizações pela conquista de direitos na atualidade também foram pontuadas por Azevedo e Seriacopi (2011;2014). Os autores explicaram que “os povos indígenas possuem diversas organizações para lutar por seus direitos”, destacando a existência de leis que os protegem (AZEVEDO; SERIACOPI, 2011, p. 70). Em seguida, sugeriram que os alunos refletissem sobre como a população não indígena contribui para que tais direitos sejam reconhecidos e respeitados, além incentivar a escrita de uma carta endereçada a uma organização indígena explicando suas propostas.

Ao discutir a industrialização da Paraíba, os autores destacaram a atuação da família Lundgren e da Companhia de Tecidos Rio Tinto como uma das mais importantes na história do estado. No entanto, a informação de que a fábrica foi instalada em terras indígenas provocado conflitos que se arrastam até os dias atuais foi totalmente ocultada. Ainda assim, ressaltamos as contribuições dos materiais didáticos para desfazer o estereótipo do índio ingênuo, que não conseguiria se defender, vivenciarem mudanças, ou sobre o extermínio desses povos.

O grande número de citações acerca da resistência indígena nos materiais didáticos mais recentes deve ser pensado à luz da Lei nº 11.645/2008, que determinou entre os

conteúdos trabalhados as mobilizações dos negros e indígenas. Tendo em vista que este é um dos critérios de avaliação do PNLD, os editores/autores certamente buscaram se adequar aos ditames previstos na Lei.

Meio Ambiente

O tema Meio Ambiente possui menor representatividade nos materiais didáticos se compararmos as demais categorias. Contudo, é bastante significativa a relação que alguns autores estabeleceram entre os povos indígenas e a ideia de sustentabilidade, seja por meio de textos ou imagens.

Ao descrever os modos de vida dos Potiguara e Tabajara antes da colonização, Rodriguez e Fernandes (1997, p.10) afirmaram que os índios “Vivem livres e em grande harmonia com a terra, que era um bem de todos”. O texto apontou o uso coletivo dos recursos naturais – através da coleta de frutos, raízes e folhas, da caça e da pesca – bem como a relação supostamente harmoniosa entre esses povos e o seu lugar de vivência. Este equilíbrio se reflete no desenho que ilustra essa “boa” convivência entre o ser humano e o meio ambiente.

Figura 5 – Indígenas e o Meio Ambiente.



Fonte: RODRIGUEZ; FERNANDES, 1997, p.10.

Em outra ocasião, as autoras também sugeriram a discussão acerca da destruição dos povos indígenas e da natureza através do plantio de uma muda de pau-brasil. Contudo, o texto não oferece subsídios para realização desta atividade, já que apesar de tratar da extração comercial da madeira nos primeiros anos da colonização, não discutiu a temática ambiental. Em virtude disso, acreditamos que, tanto a imagem quanto a sugestão de atividade, sem uma proposta de problematização pode reforçar a ideia do índio habitante da floresta, que vive nu, caça e pesca, ou seja, um índio preso ao passado.

Em Oliveira e Buriti (2011) existe uma relação direta entre os indígenas e o meio ambiente. Os autores apresentaram um texto extraído da Internet relatando a preocupação do povo Potiguara com o equilíbrio ambiental e a sustentabilidade da aldeia, no qual solicitavam ao Ibama a revitalização das matas ciliares e a liberação de uma área para criação do jacaré-de-papo-amarelo, a fim de controlar o crescimento da espécie e fornecer alimento para as famílias na aldeia.

Na *Unidade 7 – A natureza da Paraíba e o patrimônio histórico*, os autores reforçaram a ideia de que os indígenas vivem em maior harmonia com o meio ambiente que outros povos e culturas. Evidenciam que, quando somente os índios habitavam o território onde atualmente é a Paraíba, viviam da caça, da pesca e da coleta de alimentos e “não degradavam o meio ambiente como os homens e mulheres de hoje” (OLIVEIRA; BURITI, 2011, p.81-82).

Há, na Unidade 16, outra referência a esta relação índio – natureza. Para tratar das diferenças entre os ambientes rural e urbano, os autores recorreram a um poema de Cláudio Fragata, intitulado *Índio é lindo*, no qual o indígena é associado a uma vida livre, divertida e sem sapatos, em contato constante com a natureza, em oposição à vida moderna das cidades, onde as pessoas vivem presas em apartamentos, enfrentando a poluição e os engarrafamentos. Todavia, o texto não é discutido.

Reconhecemos que a relações dos indígenas e não indígenas com o meio ambiente podem ser diferentes. Afinal de contas, os primeiros possuem conhecimentos ancestrais que os permitem estabelecer uma relação mais respeitosa com o ambiente do qual retiram o sustento. O problema é associar estes povos somente ao espaço da floresta, desconsiderando a existência de indígenas que habitam as cidades, moram em apartamentos, usam calçados e são partícipes desta sociedade moderna. Os demais livros

analisados não vinculam de modo direto os povos indígenas ao ambiente. Porém, a maioria das imagens apresentadas dos povos indígenas tem como cenário o meio natural.

Ao fim desta análise categorial, verificamos que as representações presentes nos materiais didáticos sobre a história da Paraíba apontaram para uma mudança ainda que incipiente nos paradigmas de tratamento dispensados aos indígenas, principalmente, nos anos posteriores a Lei nº 11.645/2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este estudo tínhamos a expectativa de que nossa pesquisa pudesse evidenciar as representações acerca dos povos indígenas nos materiais didáticos de História da Paraíba. Nos interessava descobrir em que medida estas representações poderiam reforçar antigos estereótipos, fomentando práticas discriminatórias e excludentes ou, em contrapartida, se possibilitavam uma compreensão da relação expressa no respeito à diferença e na garantia de igualdade de direitos numa sociedade pluriétnica. Certamente não encontramos todas as respostas, mas, perseguindo este propósito, trilhamos um longo caminho.

Delimitamos nossa pesquisa a partir das prescrições oficiais, nacionais e locais, visto que a legislação e as orientações curriculares podem ser consideradas o ponto de partida para conformação das práticas educativas. O reconhecimento do caráter diverso e multicultural da nossa sociedade gerou uma demanda pela criação de um currículo intercultural capaz de modificar positivamente as relações sociais e étnico-raciais, a fim de constituir uma sociedade igualitária e solidária.

Nesse contexto, destacamos a promulgação da Lei nº 9.394/1996 – LDBEN e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que, sem dúvidas, como observamos, tiveram um papel fundamental na conformação de um ensino baseado nos princípios democráticos de igualdade, de respeito às diversidades – culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas – de pluralismo de ideias e de reconhecimento, visando à garantia de uma educação voltada para construção da cidadania.

Em nossa análise verificamos que os PCN incentivaram a adoção de práticas educativas que promovam uma relação positiva entre os diferentes, numa perspectiva que visa a superação de estereótipos e preconceitos, de repúdio a ações discriminatórias. Apontamos ainda que estes referenciais pouco destacam as contradições, os conflitos e as disputas de poder inerentes aos espaços formados por grupos étnico-culturais distintos.

Sabemos que a presença destes conteúdos nas prescrições oficiais não assegura sua aplicação nos diversos âmbitos que envolvem a educação escolar, tais como na formação inicial e continuada dos professores, na inclusão desses conteúdos e abordagens nos currículos locais, nos planos de ensino/aula, na prática docente e nos livros didáticos. Destacamos também o caráter dinâmico das orientações curriculares que, em virtude das

demandas sociais, como aconteceu com a promulgação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que incluíram o estudo da história e culturas dos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar.

No âmbito do Estado da Paraíba, esta legislação foi efetivada a partir da publicação da Resolução CEE/PB nº 198/2010 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena destinado ao sistema estadual de ensino. As Diretrizes orientam as unidades de ensino a adaptarem a temática geral para o contexto local, privilegiando as particularidades da população afro-brasileira e indígena que compõe a sociedade paraibana. Outra exigência da Resolução, que ressaltamos, foi a inclusão da temática afro-brasileira e indígena nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba – RCEF-PB.

Embora reconheçamos a importância dos RCEF-PB, nosso estudo identificou que este documento apresentou problemas desde a sua construção até a sua divulgação. Além da participação dos professores nas oficinas pedagógicas destinadas à elaboração dos Referenciais ter sido bastante limitada, a proposta não teve uma circulação satisfatória, devido a mudança de gestão estadual. Dessa forma, a maioria dos professores não teve/tem acesso a este documento para auxiliar a elaboração dos planos de curso/aula. É importante ressaltar que este documento se traduz no único currículo oficial da Secretaria do Estado da Paraíba para o Ensino Fundamental.

Na falta de acesso ou desconhecimento dos RCEF-PB, muito professores selecionam os conteúdos de suas aulas a partir dos materiais didáticos, por isso empreendemos nossa análise sobre estes importantes artefatos culturais, especialmente os que tratam da história local. Como apontamos, o ensino de história local tem seus desafios, mas também é capaz de inserir o aluno na comunidade da qual faz parte e, por meio do conhecimento da sua realidade local, torna-se sujeito de sua própria história, podendo transformar seu espaço de vivências.

No estudo da história e cultura indígena, o livro regional – como é chamado pelo PNLD – assume um papel bastante relevante, contribuindo para desfazer estereótipos que tendem a homogeneizar os povos indígenas, uma vez que estuda povos específicos. Em nosso estudo delimitamos a história local no Estado da Paraíba.

Através de um levantamento destes materiais, encontramos 19 títulos – nos diferentes níveis de ensino – a partir dos quais elaboramos nosso Guia de Fontes. O trabalho de criação deste Guia permitiu conhecer, descrever e classificar os diferentes materiais didáticos encontrados e, por segunte, escolher os títulos sobre os quais detivemos nossa análise.

Elegemos seis livros sobre a História da Paraíba destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental: cinco didáticos e um paradidático. A elaboração de uma ficha para examinar estes materiais foi uma etapa importante, pois definimos a metodologia da nossa pesquisa baseada na Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin. No primeiro momento realizamos a pré-análise dos livros, em seguida exploramos o material com base em categorias e, por fim, apresentamos os resultados e fizemos algumas inferências.

Ao iniciarmos a pesquisa, partimos da hipótese que nos livros publicados antes da Lei nº 11.645/2008 seriam encontradas mais informações superficiais e equivocadas, quanto ao trato da temática indígena, do que naqueles publicados posteriormente. Contudo, embora a análise quantitativa tenha demonstrado uma grande representatividade dos indígenas nas publicações mais recentes – provavelmente para atender aos critérios de avaliação do PNLD que, também, se pautam a legislação – a análise categorial evidenciou problemas na abordagem da temática indígenas em todas os livros analisados.

A maioria dos materiais continuam relegando o indígena ao tempo passado, o que justifica a predominância da temática nas primeiras páginas dos livros destinadas a história da ocupação e colonização da Paraíba. Estes povos praticamente não são citados durante o Império e, apenas em alguns livros, aparecem na contemporaneidade. Além disso, no geral, a história continua sendo narrada do ponto de vista do colonizador.

A questão do trabalho nas sociedades indígenas, por exemplo, ficou totalmente circunscrita ao contexto da colonização nos materiais didáticos analisados. Também não encontramos afirmações significativas no sentido desfazer a representação corrente no senso comum do índio como preguiçoso ou improdutivo. Ao associar estes povos somente a um modo de vida vinculado à natureza, alguns autores desconsideram a existência de indígenas que estão totalmente inseridos na sociedade moderna e acabam repetindo o estereótipo do índio nu, morador da floresta.

Todavia, podemos verificar um maior empenho dos autores dos livros publicados após a Lei nº 11.645/2008 em ressaltar a diversidade entre os povos indígenas, suas ações

de resistência, as trocas culturais, porém, nem sempre obtiveram êxito. Do mesmo modo que, em uma das publicações anteriores a lei, observamos informações relevantes para desfazer preconceitos em relação ao modo de vida dos indígenas.

Assim, chegamos à conclusão que não existe um material didático ideal. Todos os livros analisados possuem potencialidades e limites, por isso o trabalho do professor se torna tão importante, visto que de posse desse material, pode questioná-lo, avaliá-lo, ressignificá-lo e adaptá-lo à sua realidade. Neste contexto, a formação inicial e continuada dos professores assume um papel fundamental para o ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Isto porque, mesmo tendo esta temática prescrita nos currículos oficiais e contemplada pela produção didática – apesar das limitações – se não estiverem preparados, os professores do Ensino Fundamental e Médio continuarão perpetuando estereótipos.

Nesta perspectiva, tecemos algumas considerações acerca das possibilidades para a efetivação da Lei nº 11.645/2008, quais sejam: a manutenção do debate sobre a temáticas nos cursos de formação de professores, com a inclusão de disciplinas obrigatórias tanto nas licenciaturas quanto no curso de Pedagogia; promoção de formação continuada para professores e outros profissionais da educação que atuam tanto na escola quanto nas secretarias de educação; adotar materiais didáticos produzidos pelos próprios indígenas; investir na produção de subsídios didáticos que correspondam à situação contemporânea das populações indígenas.

Entendemos que, a partir de nossa pesquisa, apenas iniciamos uma jornada que pode ser ampliada em novos estudos apontando, por exemplo, a abordagem dos professores (formados em Pedagogia e/ou História) em sala de aula utilizando estes materiais didáticos que identificamos e analisamos, bem como, a apreensão dos estudantes no Ensino Fundamental sobre a temática indígena em relação aos seus conhecimentos prévios.

Assim, ensejamos que este estudo contribua para ampliar os debates acerca da produção de materiais didáticos de história local, principalmente na abordagem das representações dos povos indígenas. Estamos apenas no meio da trilha que nos levará ao cumprimento efetivo da Lei nº 11.645/2008. Sabemos que a recente mudança de governo tem ocasionado alterações nas políticas públicas afirmativas, configurando-se em um obstáculo a ser transposto para garantir o respeito às diversidades étnico-culturais e o reconhecimento dos povos indígenas em suas sociodiversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Antonio Ricardo Pereira de. **Cultura e sustentabilidade**: a sociedade potiguara e um novo mal-estar na civilização. 2008. Tese (doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro, 2008.

ANDRADE, Tânia Maria de. et al. **Processo de emergência étnica**: povo indígena Tabajara da Paraíba. In: Anais do VII CONNEPI – Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação – Ciência, Tecnologia e Inovação: ações sustentáveis para o desenvolvimento regional. Palmas. 19 a 21 de outubro de 2012. p. 33-41.

ANDRADE, Tânia Maria de; ALMEIDA, Arinalda Cordeiro de. **O Brasil indígena**: um contexto amplo e diversificado: volume único, João Pessoa/PB, Editora Grafset, 2011.

ALVES, Márcia de Albuquerque, BARBOSA, Vilma de Lurdes. Universidade e a Escola: diálogo necessário para a questão étnico-racial. In: **Anais do XVI Encontro Estadual de História – Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964**. Campina Grande. 25 a 29 de agosto de 2014. p. 767-778.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrindo sentidos. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, p. 57-85, jul/dez. 2006.

BARCELLOS, Lusival Antonio. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2005.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In. LASK, Tomke (org.) **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 25-67.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação e saúde**. [online]. 2010, vol.8, n.2, pp.185-206. ISSN 1981-7746. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>> Acesso 13 mai. 2017.

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamento e métodos. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In. _____(Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12^a ed. São Paulo: Contexto, 2013. p.69-90.

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes, BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). Dossiê Ensino de História Indígena. **Revista História Hoje**, vol. 1 nº 2, 281p, ago. 2011/jul.2013.

BONIN, Iara Tatiana. Racismo: desejo de exterminar os povos e omissão em fazer valer seus direitos. In. CIMI. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**. Dados 2014. p. 40-42. Disponível em <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=publicacoes&cid=30>> Acesso 07 jan. 2016.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica. **Revista Mestrado História**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BRITO, Edson Machado de. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

BRUM, Eliane. **1500, o ano que não terminou**. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/04/opinion/1451914981_524536.html> Acesso 07 jan. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar da história: de onde eu vejo o mundo? In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.) **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 59-82.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Algés: Difel, 2002.

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

CONSTANTINO, Núncio Santoro. O que a micro-história tem a nos dizer sobre o regional e o local. **Revista Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 10, p. 125-178, jul/dez. 2004.

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. História local e seu devir historiográfico. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul, v. 2, n. 2, p. 11-32, jul./dez. 2002.

CRUZ, José Dalvo Santiago da. **Os índios no livro didático de História do Brasil no Ensino Fundamental:** uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da Antropologia com a História. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CUNHA, Manoela Carneiro da. **Índios no Brasil:** história, direitos e cidadania. 1^a ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

ELMIR, Cláudio Pereira. O que a micro-história tem a nos dizer sobre o regional e o local? (Comentários a Núncia Constantino, Regina Weber e Sandra Pesavento). **Revista Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 10, p. 191-205, jul/dez, 2004.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história:** histórias contadas em Ceará-Mirim. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p.405-423, jul./dez. 2002.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.) **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 159-192.

FREITAS, Itamar (org). **História regional para a escolarização básica no Brasil:** o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GANDRA, Edgar Ávila, NOBRE, Felipe Nunes. A temática indígena no ensino de história do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). **Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação**. v. 1, nº 1, p. 40-57, jul/dez. 2014.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In. NIKITIUK, Sônia. **Repensando o Ensino de História**. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERLIC, Sebastián; ZOETTL, Peter Anton. (Org). **Índios na visão dos índios:** Potiguara. Salvador: Thydêwá, 2011. Disponível em <<http://www.thydewa.org/downloads/potiguara.pdf>> Acesso 12 mai. 2015.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. 2. ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e açúcares**: política e economia na Capitania da Paraíba (1585-1630). Bauru: Edusc, 2007.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do Ensino Fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33-54, jul./dez. 2013.

GRENDI, Edoardo. Micro-análise e História Social. In. OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de & ALMEIDA, Carla Maria de Carvalho (orgs.). **Exercícios de micro-história**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 19-38.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13^a ed. ver. e amp. Campinas: Papirus, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11^a ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, Editora Autores Associados, ano 1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In. BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 2011. p. 131-163.

LIMA, Antônio C. S.; CASTILHO, Sérgio R. Povos indígenas, preconceito e ativismo político. In. VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (org.) **Indígenas no Brasil**: demandas dos povos e percepções da opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

MAGALHÃES, Leandro H. O índio brasileiro no livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v.6, p. 73-89, out. 2000. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12391/10835>> Acesso 25 ago. 2015.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. **História Local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MOONEN, Frans. **Os índios Potiguara da Paraíba**. 2^a edição digital aumentada. Recife. 2008. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/BANIWAmaia/moonen_ideos_potiguara_pb_2008.pdf> Acesso 02 ago. 2017.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.

OLIVEIRA, João Pacheco (org.). **A Viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração Cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro e ALMEDA, Carla M. Carvalho (Orgs.). **Exercícios de micro-história**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ONG THYDÊWÁ. **Índios na visão dos índios**. Disponível em <<http://www.thydewa.org/work/indios-na-visao-dos-indios/>> Acesso 23 out. 2015.

PALITOT, Estêvão Martins. Questões que diariamente ali se agitam: o processo de extinção dos aldeamentos de índios no Litoral Sul da Paraíba (1865-1867). **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 5, nº 1, p. 60 – 92. Jan./Jun. 2013.

PEREIRA, João Paulo Costa Rolim. Os silêncios e as novas abordagens para a história e cultura indígena. In: X ENPEH: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: Políticas e Práticas no Ensino de História, 2013, São Cristovão/SE. **Anais do X ENPEH: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Políticas e Práticas no Ensino de História**. São Cristovão: Associação Brasileira de Ensino de História, 2013.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PUNTONI, Pedro Paulo. **A Guerra dos Bárbaros**: povos indígenas e a colonização do Nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: EDUSP/HUCITEC, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In. FÁVERO, Osmar. IRELAND; Timothy Denis. (Org.) **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escala**: a experiência da micro análise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REVEL, Jacques. **Proposições**: ensaio de história e historiografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009

ROJAS, Carlos Antônio Aguire. **Micro-história italiana**: modo de uso. Londrina: Eduel, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edson Hely. Povos indígenas: História, Culturas e o Ensino a partir da Lei 11.645. **Historien** (Petrolina), v. 7, p. 39-49, jul/dez. 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4^a ed. Campinas: Papirus, 2012.

SOUZA, Fábio G. R. B.. O livro didático de História da Paraíba: inspirações teóricas, apropriações e usos por professores do Ensino Médio. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, 2006. p. 1-18.

SOUZA, Fábio G. R. B.. O livro didático de História da Paraíba: problemas e desafios. In: XXIII Simpósio Nacional de História, 2005, Londrina - PR. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História - Anais Suplementar**. Londrina: 2005. p. 1 - 9

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, p. 743-758, jul./dez. 2010.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (org.) **Indígenas no Brasil**: demandas dos povos e percepções da opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

VIEIRA, José Glebson. A Baía da Traição das belezas ‘naturais’ e do refúgio dos ‘índios resistentes’. In. ALMEIDA, Luiz S.; SILVA, Christiano (org.) **Índios do Nordeste**: temas e problemas. Volume 4. Maceió: EDUFAL, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002.** Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>> Acesso em 26 abr. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 259, de 13 e março de 1999.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. (1999). Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>> Acesso 17 abr. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 433, de 19 e março de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 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". (2003b) Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240>> Acesso 17 abr. 2015.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Portaria nº 882, de 10 de setembro de 2015.** Constitui Grupo Técnico com o objetivo de realizar os estudos de natureza etno-histórica, antropológica, ambiental e cartográfica, necessários ao procedimento identificação e delimitação da Terra Indígena Tabajara, localizada nos Municípios de Conde, Pitimbu e Alhandra, no Estado da Paraíba. (2015). Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/09/2015&jornal=2&página=41&totalArquivos=76>> Acesso 02 ago. 2017.

BRASIL. IBGE, **Censo Demográfico 2001/2010.** Tabela dos Municípios com as maiores proporções de população indígena do país, por situação do domicílio Paraíba, 2010. Disponível em <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2>> Acesso em: 04 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** (2004a) Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso 17 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004.** (2004b) Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso 17 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013:** história. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>> Acesso 13 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1997. (1997a). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. (1997b). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>> Acesso 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. (1997c). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> Acesso 15 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acesso em 15 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso 17 abr. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/presidencia/legislacao>> Acesso em 03 abr. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (1996). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 07 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. (2003a). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso 26 abr. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". (2008). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm> Acesso 26 abr. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. (2013). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso 28 mai. 2015.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** (2008). Disponível em <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf> Acesso 26 abr. 2014.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 198, de 1 de julho de 2010.** Regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino da "história e cultura afro-brasileira e africana" e da "história e cultura indígena" no sistema estadual de ensino. (2010a). Disponível em <<http://cee.pb.gov.br/downloads/resolucoes/re2010/Re198-2010.pdf>> Acesso 15 ago. 2014.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural.** João Pessoa: SEC/Grafset, 2010. (2010b). Disponível em <http://portal.virtual.ufpb.br/historia/novo_site/Biblioteca/complementares/rcefvol2ciencia_humanaensinoreligiosodiversidadessociocultural.pdf> Acesso 17 ago. 2014.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba.** Ciências Humanas e suas Tecnologias. João Pessoa: [s.n.], 2006. Disponível em <http://portal.virtual.ufpb.br/historia/novo_site/Biblioteca/complementares/rcefvol2ciencia_humanaensinoreligiosodiversidadessociocultural.pdf> Acesso 17 ago. 2014.

FONTES

ANDRADE, Tânia M. (Coord.). **Povos indígenas da Paraíba**. 1^a ed. João Pessoa: Grafset, 2012.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **Estado da Paraíba**: sua terra, seu espaço, seu povo. 1^a ed. Ensino Fundamental. 4^º ou 5^º ano. São Paulo: Scipione, 2014.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História da Paraíba**. Ensino Fundamental. 4^º ou 5^º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

CAVALCANTE, Francisco A. V. **Síntese de História do Brasil e da Paraíba**: da colonização aos nossos dias. João Pessoa: Escritório de Ideias Editorial, 2003.

FARIAS, Eliane; BARCELLOS, Lusival. et al. **Diversidade Paraíba**: indígenas, religiões afro-brasileiras, quilombolas, ciganos. João Pessoa: Grafset, 2014.

FERNANDES, Irene R. S. **História**: Paraíba. 1^a ed. Volume único. João Pessoa: Grafset, 2011.

GURJÃO, Eliete Queiroz; LIMA, Damião. (Org.). **Estudando a História da Paraíba**: uma coletânea de textos didáticos. Campina Grande: EDUEP, 2001.

LEAL, Ana. **História da Paraíba**. 2^a ed. Natal: Gráfica Editora Potiguar, 2003.

OLIVEIRA, Ana Cristina A.; BLANC, Cláudio. **Meu Estado é meu País**: Paraíba. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

OLIVEIRA, Iranilson; BURITI, Catarina. **Paraíba**: meu passado, meu presente. 3^a ed. Curitiba: Base Editorial, 2011.

PATSA YEV, Gilberto. **História da Paraíba para vestibulares e concursos**. João Pessoa: Gráfica e Editora Imprell, 2008.

RIBEIRO, Emilson; RIBEIRO, Emir. **História da Paraíba em quadrinhos**. 1^a ed. João Pessoa: Velta Edições, 2003.

RIBEIRO, Emilson; RIBEIRO, Emir. **História da Paraíba em quadrinhos**. 2^a ed. João Pessoa: Velta Edições, 2011.

RODRIGUEZ, Janete; FERNANDES, Irene R. S. **Paraíba Estudos Sociais Geografia e História**. 2^a ed. João Pessoa: Grafset, 1997.

SOUZA, Antônio C. B.; SOUZA, Fabio G. R. B (org.). **História da Paraíba**. Ensino Médio. Campina Grande: EDUFCG, 2007.

VASCONCELLOS, Igor et al. **Paraíba GeoPB**: História e Geografia da Paraíba. 1^a ed. João Pessoa: F&A Gráfica e Editora, 2005.

VASCONCELLOS, Igor; LIMA, Thiago; MATEUS, Rodrigo. **Paraíba minha terra**. História e Geografia incangado. 1^a ed. João Pessoa: Gráfica e Editora Imprell, 2007.

VASCONCELLOS, Igor; LIMA, Thiago; MATEUS, Rodrigo. **Paraíba minha terra**. História e Geografia incangado. 2^a ed. João Pessoa: Gráfica e Editora Imprell, 2008.

VIRGÍLIO, Rafael S; CHAVES, Sérgio M. R. **História da Paraíba para vestibulares e concursos**. João Pessoa: Sal e Terra Editora, 2011.

ANEXO 1 – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no Brasil

ENSINO FUNDAMENTAL

Ensino Fundamental		Lei nº 5.692 11/08/1971	Lei nº 11.274 6/02/2006
IDADE	DENOMINAÇÃO	EF EM 8 ANOS	EF EM 9 ANOS
6 anos	1º segmento	Alfabetização	1º ano
7 anos		1ª série	2º ano
8 anos	1ª fase	2ª série	3º ano
9 anos		3ª série	4º ano
10 anos	Anos iniciais	4ª série	5º ano
11 anos	2º segmento	5ª série	6º ano
12 anos		6ª série	7º ano
13 anos	2ª fase	7ª série	8º ano
14 anos	Anos finais	8ª série	9º ano
Competência dos Estados e Municípios. Professores com Licenciatura Plena.			

ANEXO 2 – Ficha de Identificação do Material Didático (Guia de Fontes)

Ano	
Título	
Capa	AUTOR (ES)
	EDITORIA
	EDIÇÃO
	ANO
	LOCAL
	NÍVEL DE ENSINO
	COLEÇÃO
	PÁGINAS
	CAPÍTULOS
	TEMÁTICA
TIPO	
ISBN	

ANEXO 3 – Ficha de Análise do Material Didático

FICHA DE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO	
IDENTIFICAÇÃO	
TÍTULO:	
AUTOR(ES):	
TIPO:	EDIÇÃO:
EDITORIA:	ANO:
LOCAL:	PÁGINAS:
COLEÇÃO:	CAPÍTULOS:
NÍVEL DE ENSINO:	ISBN:
TEMÁTICA:	
DESCRIÇÃO GERAL:	
SOBRE O(S) AUTOR(ES):	
ANÁLISE	
CAPÍTULO (S) ESPECÍFICO (S) SOBRE OS INDÍGENAS?	
OCORRÊNCIAS DO VOCÁBULO “ÍNDIO(S)”: OCORRÊNCIAS DO VOCÉBULO “INDÍGENA(S)”: OUTROS VOCÁBULOS: tupi (x), tapuia (x), gentio (x), nativo (x), guarani (x) ETNIAS CITADAS: Potiguara (x), Tabajara (x), Cariri (x), Tarairiu (x) PÁGINAS DESTINADAS À TEMÁTICA INDÍGENA: OBSERVAÇÕES:	
CATEGORIAS	
DIVERSIDADE:	
TRABALHO:	
RESISTÊNCIA:	
MEIO AMBIENTE:	