

NAS TRILHAS DOS POTIGUARA E DOS TABAJARA: REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA PARAÍBA (1996-2015)

Myziara Miranda da Silva Vasconcelos¹

Do outro lado do mar viviam pessoas.
Homens, mulheres, meninos, meninas.
Todos pardos, enfeitados de penas, pintados de cores alegres.
Índios. Lindos!
(ROCHA, Ruth. *In*. BURITI, 2011, p. 8)

O trecho do texto *Faz muito tempo*, de Ruth Rocha, enceta a primeira unidade do livro de História – Paraíba: meu passado, meu presente – destinado aos alunos do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. Esta obra, publicada em 2011, foi aprovada pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático² e circulou nas escolas do estado no triênio 2013/2015. Os autores Iranilson e Catarina Buriti (2011) propõem o aprendizado sobre “a história deste lugar que foi batizado de Paraíba” (2011, p. 3).

Para figurar no Guia de Livros Didáticos PNLD 2013, este manual foi avaliado com base em princípios e critérios estabelecidos em um Edital previamente divulgado na página eletrônica do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dentre esses critérios, é analisada a adequação dos livros didáticos as exigências legais, principalmente as referentes ao currículo.

Segundo Gasparello (2012), o currículo é um instrumento que possui um “caráter de processo, como algo que se transforma e se constrói sob a ação dos diversos agentes externos e internos à escola e dos professores em sala de aula [...]” (GASPARELLO, 2012, p. 86). É necessário compreender que a elaboração do currículo escolar é um procedimento que ocorre através 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 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).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, legislação norteadora da educação brasileira desde 1996, define 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. Ainda sobre esta matéria, a LDBEN determina que essa base nacional comum deverá ser complementada por uma parte diversificada, contemplando as características da região e do local de vivência do educando. Conforme a redação do *caput* do Art. 26, alterado pela lei 12.796/2013,

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em História (PPGH) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Endereço eletrônico: myziaramiranda@yahoo.com.br

² O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD é um programa do Ministério da Educação – MEC que, desde 1985, viabiliza a avaliação, compra e distribuição de livros para a escolarização básica em todo país. O resultado desta avaliação é divulgado através da publicação do Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

Os currículos da educação infantil³, 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, documento elaborado com objetivo de ser um referencial para o trabalho do professor, auxiliando-o na construção do currículo, no planejamento das aulas e na escolha de materiais didáticos.

Conforme Bittencourt (2012), vários estudos apontam 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 pelos agentes do poder público e pautado nas exigências legais, e um currículo real (interativo), referente àquilo que de fato é realizado 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, outrossim, 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, ele é parte constitutiva do contexto de relações, saberes e práticas escolares.

Alcançar o campo do vivido não é tarefa fácil, mas considerando que muitos professores escolhem o que ensinar baseados nos conteúdos presentes nos livros didáticos, é possível julgar este material como um mediador entre as propostas curriculares oficiais e o conhecimento escolar efetivamente ensinado na escola. Dentro desta perspectiva, objetivamos analisar como as prescrições legais, materializadas nos livros didáticos, são matrizes formadoras de representações sobre os povos indígenas, nos dedicando especificamente a análise de manuais de história local destinado ao anos iniciais do Ensino Fundamental.

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

Segundo os PCNs, o objetivo do ensino de História é contribuir para que os alunos, ao longo do Ensino Fundamental, 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 (PCN, 1998). Este documento⁴ aponta para uma organização curricular pautada em eixos temáticos, conforme demonstramos no quadro a seguir.

³ A nova redação 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.

⁴ A elaboração dos PCNs de História é anterior a Lei 11.274/2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampliando para nove anos a duração do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Organização Curricular PCN de História

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”

Os eixos temáticos propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental dão ênfase ao 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 (PCN, 1997).

Os conteúdos propostos devem, assim, integrar a história do cotidiano da criança, do seu tempo e do seu espaço a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. Em outras palavras, o ensino de história local e do cotidiano permite articular a história individual a uma história coletiva (BITTENCOURT, 2012).

Caimi (2010) afirma que debates recentes apontam para a possibilidade de estabelecimento de relações proveitosas entre a abordagem das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar a transmissão puramente oral de conteúdos nas aulas de história, baseadas somente em períodos remotos, espaços distantes e identidades que não representam a maioria dos alunos.

É preciso ter clareza das dificuldades que nos impõe o estudo de história local, principalmente, a armadilha da excessiva fragmentação dos espaços, tempos e problemas que pode atrapalhar a compreensão dos alunos. Como afirma 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 que pode ser observado neste campo de ensino é o de enfatizar apenas a história do poder local e dos grupos dominantes, com o objetivo de difundir uma dada memória que exclui os aspectos de vivência e de identidade de alunos e professores. Barbosa (2006) 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. A autora ainda acrescenta que, em muitos casos,

O ensino de história local se apresenta na forma de matéria dirigida à memória e, às vezes, à imaginação, não levando em consideração qualquer outra propriedade intelectual do aluno e do próprio professor, apresentando-se de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, memorativa, enaltecida de personalidades e vultos históricos, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente (BARBOSA, 2006, p. 64).

É necessário, portanto, dar atenção às circunstâncias reais de ensino, observando, entre outras coisas, 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 (BARBOSA, 2006). Sem dúvida, a ausência ou inadequação de materiais didáticos é um elemento complicador para o trabalho com história local.

Em razão das orientações dispostas nos PCNs para o estudo de história local, o PNLD incluiu, a partir de 2004, da análise de livros de História Regional, visando a atender a demanda por materiais didáticos que contemplem a história regional/local. Não integrarão o Guia PNLD os livros didáticos regionais que:

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 visita turística (PNLD 2013).

Ademais, os livros didáticos regionais são avaliados com os mesmos critérios estabelecidos para as coleções, inclusive considerando a inserção da História e da Cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, conforme disposto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ambas as legislações modificaram o artigo 26-A da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Certamente, tais mudanças na legislação vigente se concretizaram em decorrência das lutas políticas e das articulações dos movimentos sociais e étnicos.

Sem dúvida, o mais popular e tradicional material produzido com a intenção de contribuir na aquisição do conhecimento escolar é o livro didático. Segundo Selva Guimarães (2012), é o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino. Entretanto, alguns autores afirmam que é um objeto cultural de difícil definição, embora seja fácil identificá-lo.

No Brasil, conforme Guimarães (2012), o livro didático é o segundo gênero de leitura mais lido e talvez por isso seja alvo de inúmeras críticas quanto as suas deficiências de conteúdos, erros e lacunas. Contudo, é preciso levar em conta que, assim como outros materiais didáticos, o livro possui limitações, vantagens e desvantagens que merecem ser analisadas.

Empreendemos, assim, a análise das representações dos povos indígenas nos livros didáticos de história da Paraíba, por se tratarem de suportes básicos que sistematizam os conteúdos selecionados pelos referenciais curriculares. Reconhecemos que os usos do livro didático são variados e que apesar das imposições feitas por autores, editores e instituições promotoras de políticas públicas, a atuação do professor é fundamental no trabalho escolar.

A princípio, os livros analisados foram: *Paraíba Estudos Sociais Geografia e História*, de Janete Lins Rodrigues e Irene Rodrigues S. Fernandes, de 1997; *História Paraíba*, de Irene Rodrigues S. Fernandes, de 2011; e *Paraíba meu passado, meu presente*, de Iranilson Buriti e Catarina Buriti, de 2011.

Paraíba Estudos Sociais Geografia e História era destinado aos alunos da 3ª série do 1º grau, dividido em 3 eixos, composto por 14 capítulos que alternam a abordagem geográfica e histórica acerca da Paraíba. A obra apresenta um capítulo específico sobre os povos indígenas, mas o vocábulo “tribo” é constantemente utilizado para caracterizar a forma de organização dos povos habitantes do Estado.

As atividades sugerem procedimentos que, em alguns casos, são difíceis de realizar, como a excursão a uma aldeia indígena e a entrevista a um remanescente indígena, visto que não há esta presença em todos os municípios do Estado que adotam a obra.

Neste manual, não há subsídios para discutir a situação atual dos povos indígenas do Estado, ficando apenas a sugestão de pesquisas em outras fontes. No trecho destinado a

Paraíba Imperial os indígenas são citados uma única vez. Em um dos textos da obra que conta a história da formação das cidades paraibanas, inserido no capítulo 8, os personagens indígenas pedem dinheiro (dólar) para resolver a situação descrita, afirmando que não estão interessados em pau-brasil. Acreditamos que esta passagem ajuda a reforçar uma imagem que os índios são interesseiros e só que querem usar sua condição para se beneficiar.

História Paraíba, de Irene Rodrigues S. Fernandes, é dividido em 4 unidades temáticas, subdivididas em seções, sendo destinado aos estudantes do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. A obra possui textos variados, porém destaca-se o grande número de atividades propostas, reforçando a ideia do “aprender fazendo”. Ao final de cada unidade, a seção “Vamos nos divertir” propõe trabalhar o assunto estudado de maneira lúdica, através de jogos e brincadeiras. Além disso, são sugeridas atividades para casa que envolvem, geralmente, pesquisa e produção de texto.

A história do Estado é abordada de forma linear, partindo dos seus primeiros habitantes, a conquista e colonização do território, a Paraíba no contexto da Independência do Brasil e na Monarquia, Paraíba Republicana e algumas questões atuais envolvendo administração, cultura e cidadania.

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 Geografia e História*). Dentre os jogos sugeridos na seção “Vamos nos divertir” há um bingo histórico que sugere temas ligados à história e cultura indígenas (povos, chefes, nações, reservas, patrimônio), mas não os explora. No glossário a palavra canibal é associada à imagem dos indígenas.

Já o livro de Iranilson Buriti e Catarina Buriti, *Paraíba meu passado, meu presente*, é dividido em 4 eixos temáticos, subdivididos em 17 unidades, destinado aos alunos do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental. A obra tem uma abordagem que privilegia a educação para cidadania, com temáticas voltadas para os direitos humanos.

O livro possui textos de fontes diversas, que incluem 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.

A história da Paraíba serve de pano de fundo para as temáticas abordadas. Portanto, a obra não segue uma divisão linear (Conquista e colonização; Paraíba no Império; Paraíba Republicana) e não descreve eventos da dita história tradicional. Embora o título não especifique, a Unidade 1 – O meu lugar na história dedica-se ao estudo dos povos indígenas da Paraíba com textos.

Na unidade destinada ao estudo dos povos indígenas, a única etnia citada como habitante do 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, já que em toda unidade são propostas conexões entre os indígenas na época da conquista e na atualidade.

Os textos sugerem uma análise comparativa entre os modos de vidas dos indígenas na época da colonização e nos dias atuais. A obra apresenta informações precisas (localização, população, aldeias, processos migratórios) sobre o povo potiguara habitante do Estado da

Paraíba. Os autores destacam a presença dos índios no povoado que deu origem a cidade de Campina Grande.

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 hoje, como à falta de boa educação, saúde, moradia etc. Os autores fazem indicações de leitura ao fim de cada Unidade, algumas das quais remetem a história e cultura indígena.

O desenvolvimento da pesquisa tem apontado que os materiais didáticos de História da Paraíba, especialmente as publicações anteriores à lei 11.645/2008, apresentam alguns problemas quanto à abordagem da temática indígena. É possível perceber que há uma predominância da visão eurocêntrica e homogeneizante na representação dos povos indígenas, haja vista que, em muitos dos livros pesquisados, a participação desses povos se restringe ao contexto da ocupação e colonização da Paraíba, desaparecendo dos demais períodos da história do estado. De modo geral, os indígenas não são tratados como protagonistas dos processos históricos em que estão inseridos, sendo apresentados sempre nas relações com o branco colonizador; apenas as publicações mais recentes consideram as lutas atuais dos povos indígenas por seus direitos legais, como direito a terra, a educação e a saúde.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, jul./dez. 2006.

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

_____, BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). Dossiê Ensino de História Indígena. **Revista História Hoje**, vol. 1 nº 2, ago. 2011/jul.2013.

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. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

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

GUIA de livros didáticos: PNLD 2013: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

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

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

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do ‘índio’ e contribuições para a alteridade. In. BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). Dossiê Ensino de História Indígena. **Revista História Hoje**, vol. 1 nº 2, ago. 2011/jul.2013. p. 151-168.

ELETRÔNICOS

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 26 abr. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394 de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 07 jun. 2016.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino fundamental. História. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf> Acesso em 15 ago. 2014.