



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ELIANA PENHA NUNES

O fio de Ariadne no “labirinto confuso”: jesuítas e indígenas na Amazônia colonial em narrativas didáticas

MACAPÁ - AP
AGOSTO/2022

ELIANA PENHA NUNES

O fio de Ariadne no “labirinto confuso”: jesuítas e indígenas na Amazônia colonial em narrativas didáticas

Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM) apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Amapá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.
Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas - Produção e Difusão.

Orientador: Prof. Dr. Giovani José da Silva

MACAPÁ - AP
AGOSTO/2022

Este trabalho foi avaliado e aprovado pelo Colegiado do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá.

Banca Avaliadora:

Profº. Dr. Giovani José da Silva

(Presidente/Orientador – Universidade Federal do Amapá)

Profº. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos

(Titular - Universidade Federal do Amapá)

Profº. Dr. José Petrúcio de Farias Júnior

(Titular - Universidade Federal do Piauí)

Profº. Dra. Simone Garcia Almeida

(Suplente – Universidade Federal do Amapá)

Profº. Dr. Cleube Alves da Silva

(Suplente Externo – Universidade Federal do Tocantins)

Resultado : _____

Data: _____/_____/2022

“Honrar a verdade e a memória de nosso povo
é seguir nossa luta e celebrar nossa
identidade”.

Daiara Tukano (2022)

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão que externo é primeiramente a Deus, que me nutriu com saúde, energia, sabedoria e benefícios que me capacitaram para concluir todo esse trabalho, especialmente por termos vencido um momento tão difícil em nossas vidas, que foi enfrentar uma pandemia de forma abrupta. Faz parte do ato de agradecer também o reconhecimento de nossas limitações, de nossas fraquezas, reconhecendo que nem tudo o que fazemos ou planejamos faz parte apenas de nós, mas também de pessoas, coisas e situações que estão por trás de nossas ações.

Agradeço, em segundo lugar, aos povos indígenas do presente e do passado que, em meio a todas as limitações que lhes foram impostas, mantiveram vivas as suas tradições, seu modo de ser e de viver, que nos ensinam a buscar relações com o mundo ao nosso redor, especialmente com a natureza, de forma diferente do modo capitalista de se apropriar do mundo.

Agradeço também à Universidade Federal do Amapá, por meio da Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, que proporcionou formação acadêmica diferenciada e de qualidade.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Giovani José da Silva, pelo incentivo para entrar no mestrado, por ter me mostrado que existe um mundo além das teorias do Ensino de História ainda por desvendar, os seus conselhos e sugestões bem como a permanente valorização do trabalho desenvolvido e entusiasmo contagiante foi determinante para o resultado final alcançado, e seus incentivos que apontaram para uma ressignificação da minha postura enquanto educadora a partir do momento que me permitiram produzir resistência dentro do campo educacional no qual atuo diariamente.

Às inestimáveis contribuições da Prof^{ra}. Dra. Cecília Maria Chaves Brito Bastos e ao Prof^o. Dr. Claube Alves Silva, que ajudaram a nortear o prosseguimento da pesquisa, a partir das orientações em minha banca de qualificação.

Aos meus pais, irmãos e filha que sempre me apoiaram e incentivaram ao longo de toda a minha vida escolar e acadêmica.

Aos meus amigos da turma do ProfHistória 2019 e aos meus amigos pessoais, pela amizade, apoio, incentivo e constantes motivações que sempre transmitiram, sendo solidários uns com os outros na troca de informações, bibliografias úteis e apoio emocional e psicológico em tempos de pandemia e no decorrer do curso.

Agradeço de maneira especial à Jordana Cunha, Marcos Góes, Suzane Aranha, Lucas Alves, Ruy da Silva Araújo e Socorro Gomes por todo o apoio que deram ao longo da jornada.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida.

RESUMO

Este trabalho tem como tema “O fio de Ariadne no “labyrintho confuso”: jesuítas e indígenas na Amazônia colonial em narrativas didáticas”. Seu objetivo foi compreender como o livro didático de História do 6º ano do Ensino Fundamental aborda a temática indígena e jesuítica na Amazônia do século XVI. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa documental que tomou como objeto de análise 06 livros didáticos de história, aprovados para o PNLD 2008 a 2021. Analisamos os dois livros mais adotados pelas escolas no Estado do Amapá. Buscamos identificar o processo de ensino-aprendizagem de história a partir do ponto de vista específico dos indígenas e jesuítas, compreendendo esta temática como narrativa histórica que conta sobre os modos de vida e sua diversidade cultural, e propor um capítulo de livro sensorial como recurso didático e fonte histórica. Para atingir os objetivos da investigação, traçamos um histórico sobre o livro didático com apoio em Bittencourt (2018), Munakata (2012), Gatti Junior (2004), entre outros. A análise sobre a temática indígena e jesuíta nos livros didáticos esteve apoiada nos estudos de José da Silva (2015), Coelho e Rocha (2018), Groupioni (1996) entre outros. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, consideramos a teoria de Carl Rogers para subsidiar a proposta do capítulo de livro sensorial. Os resultados apontam que as temáticas indígenas e jesuítas na Amazônia são abordadas nos livros didáticos ora assumindo o lugar de recurso didático complementar, ora tendo presença apenas ilustrativa, apesar da promulgação da lei 11.645/2008. Os resultados apontados pela pesquisa subsidiaram a elaboração de um capítulo de livro didático sensorial sobre a temática indígena e jesuíta na Amazônia colonial para o ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. Indígenas. Jesuítas. Amazônia. Livro Didático.

ABSTRACT

This work has as its theme Ariadne's thread in the “confused labyrinth”: Jesuits and indigenous people in the colonial Amazon in didactic narratives. Its objective was to understand how the History textbook of the 6th year of Elementary School approaches the indigenous and Jesuit theme in the 16th century of the Amazon. For this, we developed a documentary research that took as object of analysis 06 textbooks of history, approved for the PNLD 2008 to 2021. We analyzed the two books most adopted by schools in the State of Amapa. We seek to identify the teaching-learning process of history from the specific point of view of the indigenous and Jesuits, understanding this theme as a historical narrative that tells about the ways of life and their cultural diversity, and to propose a chapter of a sensory book as a didactic resource and source historical. To achieve the objectives of the investigation, we traced a history of the textbook with support in Bittencourt (2018), Munakata (2012), Gatti Junior (2004) among others. The analysis of indigenous and Jesuit themes in textbooks was supported by studies by José da Silva (2015), Coelho and Rocha (2018), Groupioni (1996) among others. About the teaching-learning process, we consider Carl Rogers' theory to support the proposal of the sensorial book chapter. The results show that indigenous and Jesuit themes in the Amazon are addressed in textbooks, sometimes taking the place of a complementary didactic resource, sometimes having an illustrative presence, despite the enactment of law 11.645/2008. The results pointed out by the research supported the elaboration of a sensory textbook chapter on the indigenous and Jesuits theme in the Amazon for the teaching of History.

Keywords: Teaching History; Indigenous; Jesuits; Amazon; Textbook.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
2 CAPÍTULO I: O LIVRO DIDÁTICO	10
2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: A CONSAGRAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	13
2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	15
2.3 CAPÍTULO DE LIVRO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE USO - O CAPÍTULO DE LIVRO SENSORIAL	22
3 CAPÍTULO II: PRESENÇAS E AUSÊNCIAS DE JESUÍTAS E INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	27
3.1 ALGUMAS PROPOSIÇÕES BÁSICAS DE PSICOLOGIA ROGERIANA	33
3.2 A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	35
3.3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA INDÍGENA E JESUÍTICA NA SALA AULA	36
4 CAPÍTULO III: O FIO DE ARIADNE NO “LABYRINTHO CONFUSO”: JESUÍTAS E INDÍGENAS NA AMAZÔNIA COLONIAL EM NARRATIVAS DIDÁTICAS	43
4.1 A AMAZÔNIA	47
4.2 AMAZÔNIA PRÉ-COLOMBIANA	49
4.3 OS POVOS INDÍGENAS AMAZÔNICOS E NA PINDORAMA	50
4.4 OS JESUÍTAS NA AMAZÔNIA	54
4.5 COMO TRABALHAR A PROPOSTA DIDÁTICA: O CAPÍTULO DE LIVRO DIDÁTICO SENSORIAL	56
4.6 POSSIBILIDADES DE USO DO CAPÍTULO DE LIVRO DIDÁTICO SENSORIAL	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	73
	74

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

INL – Instituto Nacional do Livro

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLDEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SNEL – Sindicato Nacional de Editores de Livros

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresentamos versa sobre aspectos concernentes à temática indígena e jesuíta na Amazônia colonial, considerando as usuais metodologias de ensino, com destaque para análise dos livros didáticos utilizados nas aulas de história. A proposta é voltada para educação básica, privilegiando refletir sobre as construções e representações dos povos indígenas e jesuítas nos livros didáticos do ensino fundamental no tocante desta temática como narrativa histórica que conta sobre os modos de vida e sua diversidade cultural.

Para elucidar bem os propósitos desta pesquisa, cabe ressaltar que o interesse pelo objeto de pesquisa considera as implicações da Lei 11.645/2008 para as relações de ensino e aprendizagem sobre a temática indígena e jesuíta nos materiais didáticos e como possível fator de distanciamento das experiências no trato com as alteridades, em sala de aula, até que a lei fosse promulgada, como forma de resistência à hegemonia eurocêntrica e como expressão de minorias, a qual se busca estabelecer mais efetivamente nas salas de aula e no ensino brasileiro.

O interesse por esta pesquisa originou-se a partir das discussões sobre a perspectiva da teoria decolonial. A perspectiva da teoria decolonial desenvolveu o conceito de colonialidade para estudar as sociedades pós-coloniais na América Latina, na qual se ressalta as permanências culturais e sociais dos processos colonizadores da América no curso da Modernidade. Para os estudiosos que trabalham com o conceito de colonialidade, as formas de dominação e relação de poder, demarcadas no contexto da colonização, não foram de todo superadas com os processos de independência política do colonialismo europeu na América Latina, reverberando na Contemporaneidade. Os estudiosos do pensamento decolonial apontam para as relações profundas, ainda sobrevivendo nas sociedades pós-coloniais, pois “estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Dentro deste contexto, podemos refletir sobre os possíveis motivadores de tais resistências, considerando como hipótese, neste trabalho, a hegemonia branca europeia preponderante nas relações de ensino-aprendizagem nas abordagens de história dos livros didáticos. Na trajetória da Educação Básica brasileira, as nações indígenas foram apresentadas como personagens do passado colonial e em condição de passividade e subalternidade diante da colonização portuguesa. No percurso dessa história, a temática da história e da cultura

indígena foi feita a partir da visão homogênea, superficial, simplória, estereotipada e de maneira a criar uma invisibilidade do protagonismo histórico dos povos indígenas.

A partir da organização e luta política do movimento social indígena nas últimas décadas, conquistas legais para as diversas nações foram estabelecidas, como a demarcação das terras indígenas garantida pela Constituição Federal de 1988 e a educação escolar indígena. Outro instrumento legal relevante para a população indígena, pautado pela ação do movimento social foi a instituição da Lei 11.645 de 2008, a qual alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/1996), tornando obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas públicas e privadas do país. A legislação colocava em pauta, na educação nacional, a possibilidade de se trabalhar o protagonismo histórico das nações indígenas na história do Brasil e a visibilidade de suas contribuições culturais, sociais e econômicas na formação da sociedade brasileira.

Com a criação da legislação, os materiais didáticos, a formação de professores, as redes de ensino e os currículos escolares deviam passar por transformações, adequando-se às novas diretrizes educacionais. A educação escolar e os materiais didáticos constituem elementos fundamentais na construção do imaginário sobre os povos indígenas e responsáveis por instituírem uma determinada visibilidade, por meio de textos e imagens. Por seu turno, os livros didáticos nas mãos dos estudantes tornam-se uma referência do conhecimento sistematizado e fazem parte da vida destes para além do uso em sala de aula.

Quando nos referimos ao ensino de história e cultura indígena, considerando o alcance dos subsídios disponíveis na abordagem do assunto, evidencia-se que a utilização da iconografia e de textos contidos nos materiais didáticos constitui um problema a gerenciar, pois, conforme observado por Silva (2013, p. 133-134):

Desde que os europeus aportaram, no final do século XV, em terras que se viriam a se chamar posteriormente de Brasil, um enorme contingente de pessoas, equivocadamente chamadas até hoje de “índios” e pertencentes a diferentes grupos étnicos, lutou para sobreviver física e culturalmente através dos tempos. [...] Em geral, nas escolas brasileiras de Educação Básica os índios recebem (pouca) atenção, somente no mês de abril, quando é comemorado o Dia do Índio, no dia 19. Nos livros didáticos, os verbos que se referem a eles invariavelmente se encontram no pretérito (“caçavam”, “pescavam”, “dormiam em redes”, etc.) e normalmente lhes é reservado um espaço no “cenário do descobrimento” para depois desaparecessem e não retornarem (nunca) mais à história. Isso quando não é apresentada às crianças, adolescentes e jovens a imagem de um índio “genérico”: adorador de Tupã, antropófago, selvagens, etc.

A constatação de Silva em muito se aproxima de alguns estudos desenvolvidos por Bittencourt (2002, p. 82), ao analisar as primeiras obras didáticas do Brasil no século XIX,

quando aponta que tais obras continham representações negativas dos povos indígenas e enalteciam os jesuítas:

Os grupos indígenas dessas primeiras obras didáticas eram representados como “selvagens”, e as cenas escolhidas eram predominantemente guerra e de rituais antropofágicos.

E perceptível o destaque dado aos religiosos no sentido de ressaltar a importância histórica da obra missionária e civilizatória do trabalho de catequese. Os religiosos católicos eram apresentados como “heróis”, muitas vezes mártires.

As concepções de indígenas e jesuítas veiculadas nas primeiras obras didáticas do Brasil, segundo Bittencourt (2002), infelizmente se solidificaram e atravessaram séculos, pois alguns valores construídos no período colonial operaram formas de percepção das alteridades que resistiram às mudanças sociais e ganharam concretude no imaginário dos brasileiros. Ou seja, podemos dizer que, ao observar uma representação imagética, por exemplo, produzida naquele período, experimentamos uma sensação de “presentificação do passado”, nas palavras de Gumbrecht¹, operando de maneira negativa, com a representação de um indígena marcado pelo estereotipo determinado pela visão eurocêntrica de mundo que foi estabelecida em seu período de produção. Este parece ser o caso das impressões com relação aos negros, indígenas e jesuítas, que embora tenham toda uma trajetória de existência e resistência ao longo dos tempos, permaneceram representados sob o enfoque do colonizador, tanto é que os avanços e as conquistas obtidas por estes grupos ocorreram no campo do embate social, sendo ainda hoje motivo de lutas sua resistência em relação a sua cultura e a identidade brasileira.

¹ Gumbrecht evidencia a presentificação de estruturas temporais como forma relevante de percepção do passado, através do foco em alterações em sensações do corpo, em vez do acento na representação do passado a partir da produção de significados. [...] admito que existem distribuições específicas entre o componente de sentido e o componente de presença – que depende da materialidade (isto é, da modalidade mediática) de cada objeto da experiência estética. Por exemplo, a dimensão de sentido será sempre predominante quando lemos um texto – mas os textos [139] literários têm também modos de pôr em ação a dimensão de presença da tipografia, o ritmo da linguagem e até mesmo do cheiro do papel. Inversamente, acredito que a dimensão de presença predominará sempre que ouvimos música – e, ao mesmo tempo, é verdade que algumas estruturas musicais são capazes de evocar certas conotações semânticas. Mas, por menor que em determinadas circunstâncias mediáticas se possa tornar a participação de uma ou da outra dimensão, penso que a experiência estética – pelo menos em nossa cultura – sempre nos confrontará com a tensão, ou a oscilação, entre presença e sentido. Eis a razão pela qual uma concepção exclusivamente semiótica (na minha terminologia, exclusivamente metafísica) do signo não consegue fazer jus à experiência estética. Por um lado, precisamos de um conceito-signo semiótico para descrever e analisar a sua dimensão de sentido. Por outro, precisamos também de um conceito-signo diferente – a junção aristotélica de “forma” e “substância”, por exemplo – para a dimensão de presença na experiência estética. Se, como já defendi, é verdade que as duas dimensões nunca chegarão a transformar-se numa estrutura estável de complementaridade, então é preciso entender que não só é desnecessário, como é analiticamente contraproducente tentar desenvolver uma combinação, um metaconceito complexo que unifique definições semióticas e definições não semióticas do signo. (GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010, p. 38-39; 139).

Como professora a 22 anos da Educação Básica, trabalhando na rede pública estadual do Estado do Amapá percebi que no ensino fundamental, especialmente com os alunos do 6º, é de grande importância o ensino de história local para possibilitar a compreensão do aluno sobre o seu entorno. O desenvolvimento de atividades com a história local e regional propõe a identificação com o passado e presente nos vários espaços onde os estudantes convivem, construindo a compreensão do conhecimento sobre uma realidade mais próxima e permitindo que o professor faça uma ponte entre a realidade do estudante e contextos mais amplos, assim como Zamboni afirma:

[...] o objetivo fundamental da História na educação básica, é situar o aluno no momento histórico em que vive [...]. O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente em sua formação social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer. (ZAMBONI, 1993, p. 7).

Segundo Zamboni, o ensino de história local faz parte do processo de construção de identidade do indivíduo, pois trata de assuntos referentes à determinada região, município, bairro, etc. A história local se caracteriza pela valorização dos particulares e das diversidades. Sendo assim, ela é um ponto de partida para formação de uma identidade local e, conseqüentemente, uma formação de pertencimento do aluno ao seu grupo, região e cultura.

De acordo com nossa experiência, a utilização de livros didático nas aulas de História, nos mostrou ser uma prática cotidiana. Contudo, percebemos certas dificuldades com alunos do 6º ano levando em consideração o uso rotineiro, neste sentido, o livro didático se apresentou como uma ferramenta de inúmeras possibilidades, visto que, na utilização do livro, um dos objetivos é que os alunos consigam se reconhecer como parte do processo histórico, mas que este também seja o instrumento que possa reduzir a distância entre a História proposta, diferentes dos livros que temos que constroem heróis e exclui da História Oficial presente neles o (s) sujeito (s) que diariamente estão (iveram) produzindo sua própria História, como indígenas e negros.

A opção em propor um capítulo de livro didático sensorial se deu por dois motivos. Um primeiro de ordem prática que era a realização de uma pesquisa-ação, estando em sala de aula, fui realizando e desenvolvendo normalmente os estudos com a temática indígena e jesuítica no livro didático, como parte da formação que recebia no curso de mestrado.

Nessa ótica, verificamos que a seleção dos conteúdos nas páginas dos livros didáticos são produtos de escolhas daqueles que controlam o discurso e a escrita. Assim, ao longo dos anos os livros didáticos pouco evidenciaram a História indígena e, jesuíta, ao fazerem, o apresentavam de modo breve com um simbolismo carregado de estereótipos. Dessa maneira, percebeu-se que as seleções dos conteúdos dos livros privilegiaram uma visão eurocêntrica e,

com o advento da Lei 11.645/2008, os feitos heroicos dos colonizadores portugueses dariam lugar também aos colonizados.

O segundo motivo se deu a partir da reflexão em torno do trabalho do professor, nas estratégias utilizadas para alcançar o interesse dos alunos, motivando-os e buscando proporcionar sua autonomia no processo de aprendizagem. No Ensino Fundamental II, ou chamado de Ensino Fundamental – Anos Finais, compreende a educação para crianças e adolescentes dos 11 aos 14 anos, e contempla do 6º ao 9º ano. Período de enfrentar maiores desafios, sendo um deles a autonomia do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Para os alunos, o início do Fundamental II representa certa confusão, tendo em vista que alguns costumes anteriores deixam de ser adotados. Agora os estudantes precisam lidar com uma maior autonomia e tomada de decisões próprias, além de precisarem se adaptar a intensa rotina de estudos, a quantidade de disciplina aumentou, não há mais a presença de um só professor e, os conteúdos, precisam ser estudados com maior antecedência, lidando com prazos pré-estabelecidos para atividades e provas. O 6º ano do Ensino Fundamental II é composto, geralmente, por crianças de 11 anos e ainda pode ser encarado como uma fase transitória a uma nova rotina de estudos, também é o momento que vão aprendendo a lidar, muitas vezes sozinhas, com as atividades propostas.

Ressalta-se que a importância pela escolha de se trabalhar com os discentes do 6º ano, partiu em virtude dos alunos pertencerem a bairros periféricos da zona sul de Macapá², entre eles: Zerão, Universidade, Jardim Equatorial, Jardim Marco Zero, Pedrinhas, Congós e Santa Inês e que tiveram uma formação inicial em outras escolas, uma vez que esta foi inaugurada em 2010³ e, por vezes, não foram oportunizados, no que diz respeito ao currículo aplicado em sala de aula à inserção da História e Cultura Indígena e à diversidade e pluralidade cultural brasileira. A Lei 11.645/08 levou a prática de ensino a um novo patamar de compreensão social de seu povo e, a escola Nanci Nina, recém-inaugurada, assim como a lei, traria novas abordagens em seu currículo.

² Dados do Censo escolar 2018, fornecidos pela Secretaria Escolar da E. E. Profª Nanci Nina da Costa em 03/09/2019.

³ Decreto nº 2027/2016 – SEED retifica o Decreto nº 2068/2011, o qual fica criado a E. E. Profª. Nanci Nina da Costa. Portaria nº 73/2011 – SEED/AP autoriza o funcionamento dos níveis e modalidades de Ensino ministradas pela E. E. Profª. Nanci Nina da Costa. A Escola Estadual Professora Nanci Nina da Costa atende uma demanda de alunos distribuídos nos três turnos. Oferta o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, Ensino Médio Regular, Ensino Médio EJA (1ª e 2ª etapas). **Diário Oficial do Estado do Amapá – DOE/AP**. Ano 2017, nº 6468, sexta-feira, 26 de junho de 2017, 40 páginas, p. 10-12.

A disciplina História, durante muito tempo, baseou-se na transmissão de conhecimentos que, na maioria das vezes, se encontravam distantes da realidade dos alunos, através da narrativa de fatos que enalteciam personagens considerados importantes para a formação histórica, ou seja, os currículos estabelecidos pelas diferentes esferas de poder que normatizaram os estabelecimentos de ensino e determinavam o que era relevante a ser ministrado, desconsiderando o cotidiano escolar. Pesquisar sobre temáticas locais ou produzidas em um contexto menor não era função da História. Estas atitudes causaram durante muito tempo o distanciamento entre esta disciplina e a prática da sala de aula, com os professores reproduzindo o que estava nos materiais didáticos e os alunos, em sua maioria, recebendo estes conhecimentos de forma pouco reflexiva e não se reconhecendo enquanto sujeitos de um processo. (ROCHA, 2002, p. 73).

De modo geral, o capítulo de livro didático sensorial será inspirado numa narrativa da história ligada a questões do cotidiano de comunidades específicas, no nosso caso as comunidades indígenas e os jesuítas. Trazer elementos e situações do cotidiano desses grupos do século XVI pode efetivar um movimento de elucidação e respeito da história indígena no Brasil.

Enfim, o capítulo de livro sensorial, além de proporcionar conhecimentos histórico-culturais (cognitivo), oferecerá sensações (com os órgãos do sentido) e movimentos do corpo (sensório-motor) a cada texto e atividades apresentadas. A proposta é auxiliar o professor a pôr em prática a vivência do ensino de uma História mais plural (trazendo a temática indígena e jesuíta na Amazônia colonial), livre de ortodoxias, atenta às diversidades regionais e sociais do país.

Para alcançar essa meta, é preciso, a nosso ver, partir de três perguntas específicas:

- a) Como se têm feito livros didáticos para estudantes dessa fase de formação (6ª ao 9º ano, especialmente para o 6º ano)?
- b) O que podemos fazer para acompanhá-los no que possuem de melhor, do ponto de vista de um ensino atualizado?
- c) O que se poderia fazer de novo, à luz de nossa análise sobre as principais coleções distribuídas pelo PNLD às escolas brasileiras?

Acreditamos que o tipo de abordagem (temática indígena e jesuítica para alunos do 6º ano no livro didático), os princípios de ensino e aprendizagem (perspectiva de aprendizagem de Carl Rogers) ofereçam um excelente “modelo” de possibilidade de enquadramento para

explicitar a nossa opção por uma proposta (metodológica) que seja contemplada em um capítulo de livro didático sensorial.

Por fim, esta análise se propõe a contribuir com uma opção metodológica para ser trabalhada nos livros didáticos de história do 6º ano do ensino fundamental, com abordagem voltada à temática indígena e jesuíta na Amazônia colonial. Na estrutura do trabalho, na primeira parte há uma reflexão sobre o livro didático e a temática indígena e jesuíta nele contida no decorrer dos anos de obrigatoriedade e distribuição na educação básica, para compreender as representações que foram disseminadas nas aulas. Na segunda parte, fazemos uma análise sobre o ensino e aprendizagem da temática indígena e jesuíta nos livros didáticos, enfocando as suas presenças e ausências e as teorias de aprendizagem que os subsidiaram nas propostas de ensino. Na terceira parte, propomos um capítulo de livro didático sensorial como história no 6º ano do ensino fundamental.

2 CAPÍTULO I: O LIVRO DIDÁTICO

Os materiais didáticos têm ocupado cada vez mais um espaço relevante no meio escolar, não só pela sua função, mas pela diversidade como estes têm se apresentado: atlas, dicionários, produções de vídeos (DVDs) e materiais de computador (CD-ROMs, jogos, etc.), filmes, textos de jornais e revistas. Embora as tecnologias didáticas informatizadas tenham sido muito utilizadas nas aulas, o livro didático ainda é o recurso didático que mais está presente nas escolas, logo é o único material didático que contempla a base da disciplina a que se destina e, na maioria das vezes, é o exclusivo suporte didático nas mãos do professor.

Acredito que todo mundo já utilizou o livro didático e as lembranças do seu uso são das mais diversas, seja de um livro didático pesado, que seu professor seguia à risca a fim de vencer o conteúdo, como se o conteúdo fosse um inimigo a ser vencido, ou um livro didático como primeiro livro lido em que as imagens nos levavam para a Grécia antiga, para Roma renascentista ou para o Brasil colonial. As memórias e lembranças em torno do livro didático são tão plurais quanto seu significado. O livro didático não é apenas um material pedagógico: antes de chegar às escolas, ele passa por políticas públicas que definem alguns assuntos e os avaliam, antes de ser elaborado por um “motor”, a editora. Então, existe uma política pública educacional na elaboração de livros, há um interesse mercadológico, político, cultural e educacional (BITTENCOURT, 2008; CHOPPIN, 2004; GATTI JÚNIOR, 2004).

O livro didático faz parte da cultura e da vida escolar de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para os estudantes e os professores, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento. O meio impresso exige atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, diferente do que acontece com outras mídias como a televisão e o rádio, que não necessariamente obrigam o sujeito a parar. O livro, por meio de seu conteúdo e também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, além da função de chamar a atenção, provoca a intenção e promove a leitura. No segmento de livros infantis, a título de exemplo, Farbiarz (2004) esclarece que os editores já observaram a importância do aspecto gráfico e de recursos visuais como determinantes na conquista do público infantil.

A complexidade e a centralidade do livro didático diante do trabalho didático-pedagógico e na prática de sala de aula têm atraído o interesse de pesquisadores em vários países. As investigações desse material didático também vêm sendo construídas perante diferentes aspectos, tais como os teórico-metodológicos, das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria,

entre outros, os quais concentram análises de acordo com a sua evolução no tempo e de problemas atuais do ensino-aprendizagem em várias áreas do conhecimento. A preocupação em pesquisá-lo leva em conta o fato de que o material didático tem uma importância grande na formação do aluno pelo fato de ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança entrará em contato. Ele ainda é um dos instrumentos de aprendizagem mais utilizados e, em muitos casos, o único utilizado nas salas de aula da Educação Básica, quando, infelizmente, não há o contato dos alunos com outros materiais e informações de outras fontes.

É necessário se conceber o livro didático como uma entre as várias fontes para o ensino de História, que precisa ser lida, revista, criticada, complementada, problematizada, entendida e transformada. Conhecer um pouco a trajetória histórica e educacional na qual o livro didático está inserido nos auxilia na (re) construção do saber que ele nos propicia. Assim sendo, torna-se imperativo explorar os vários aspectos que permeiam as produções didáticas, destacando os livros didáticos para o ensino de História e sua importância dentro do sistema educacional brasileiro.

As pesquisas históricas acerca dos manuais e edições escolares apresentam múltiplas possibilidades de abordagens. Choppin (2004) destaca duas categorias principais: a primeira refere-se às pesquisas que concebem o livro didático como um documento histórico e a segunda, que os analisa como um produto, uma mercadoria. De acordo com Choppin, uma pesquisa, ainda que variavelmente, participa das duas categorias, porém, buscaremos direcionar nosso foco na primeira categoria, na qual o livro didático é concebido como um documento histórico (igual a qualquer outro) que analisa os conteúdos em busca de informações estranhas a ele mesmo: como as representações e o conteúdo ensinado. (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Ao considerar o livro didático como objeto complexo, não torna menos trabalhoso, a tentativa de ponderar sobre sua história, uma vez que está entrelaçada aos diferentes contextos históricos nacionais que lhe atribuíram características e papéis políticos peculiares. Diante de seu percurso histórico, o material se tornou um instrumento central no processo de ensino e influenciou e influencia a formação política e ideológica dos sujeitos, não porque seja o protagonista em relação ao pensamento histórico, mas pela relação do indivíduo com a leitura do material e da apropriação que o professor faz ao utilizá-lo. Sobretudo, o livro didático contribuiu para a construção de um determinado pensamento histórico como uma forma de definir a História e sua função na vida dos indivíduos. Por esse motivo, embora de forma breve, cabe examinar sobre sua trajetória e processo de universalização nas escolas.

2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: A CONSAGRAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A ampliação de pesquisas, nas últimas décadas, observou uma relevante consideração do livro didático como objeto de investigação. À vista desse aspecto, vários estudos têm examinado seu papel na cultura escolar, bem como analisado a natureza da relação estabelecida entre esse material e os sujeitos envolvidos no processo de ensino – tarefa nada fácil, considerando-se a complexidade que esse objeto cultural vai adquirindo em sua trajetória que se tece com a institucionalização do sistema educacional brasileiro. Deve-se ressaltar ainda a influência exercida sobre ele pelas transformações no campo epistemológico da disciplina, além de questões relacionadas ao Ensino de História. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 32).

O livro didático pode ser definido, conforme Bittencourt (2008, p. 299-301), não apenas como um instrumento pedagógico, mas como um material que há dois séculos faz parte do cotidiano escolar, apresenta-se como um objeto cultural de difícil definição. Entretanto, continua sendo usado no trabalho diário das escolas em todo o país, caracterizando-se pela variedade de sua produção e, muitas vezes, sendo culpabilizado (por conter conteúdos “prontos e acabados”, sem “críticidade”, com ideologias) e desprestigiado (por conteúdos errados e/ou ultrapassados). Muito criticados e considerados até mesmo como os culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico, necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidades.

No universo escolar atual, o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central. Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa, no final do século XV. Na época, os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

A trajetória para que os livros didáticos, dicionários, obras literárias chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

Em 1930, o Brasil viveu a chamada Segunda República, que perdurou até 1937. Nesse período, iniciou-se uma discussão educacional entre os que defendiam o ensino tradicional, apoiados na aristocracia rural e na Igreja, e os defensores da Escola Nova (modelo de pedagogia de vários métodos de ensino/aprendizagem), defendendo uma escola gratuita e obrigatória e que trouxeram reflexões sobre a educação popular. Essas discussões resultaram em algumas ações pelo governo brasileiro. (BITTENCOURT, 2018, p. 137-141).

O livro didático, nesse período, emergiu como peça fundamental na área da Educação, refletindo algumas medidas governamentais para um desenvolvimento da democratização do ensino. Passou a se constituir como uma ferramenta de ensino controlada e distribuída pelo Estado. Como fruto de políticas, foi sendo produzido com o objetivo de chegar à grande parcela carente da população brasileira, com vistas a amenizar as desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2008, p. 249).

Desde 1930, o governo brasileiro, por meio de políticas públicas para a educação, investiu no livro didático para ser a mola propulsora da democratização do ensino popular. À vista disso, tornou-se o principal agente de controle: interferindo diretamente na escolha, compra e distribuição dos livros didáticos que seriam distribuídos às escolas públicas de todo o país, tomando decisões na sua fase de planejamento, escolha de conteúdo, processo final de produção e distribuição. O governo brasileiro se tornou, também, o principal comprador. Mesmo com as ações de legitimação e produção do livro didático, o INL enfrentou alguns problemas, pois mesmo havendo essa contribuição, alguns autores (de obra literária ou científica) ainda teriam preconceitos com as obras didáticas. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 37).

Observa-se que neste contexto o livro didático não tinha o mesmo efeito que uma obra clássica, com a qual estava sendo comparado, mas necessitava de muitas melhorias quanto aos seus conteúdos. Consoante à legitimação, os avanços sobre as obras didáticas mostravam-se inevitáveis e indispensáveis para o aprimoramento da cidadania, isto é, às medidas de democratização de acesso ao ensino. Posteriormente, o livro didático iria passar por reformulações e adequações essenciais para atender uma demanda maior de alunos e escolas. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 37).

O primeiro passo havia sido dado, mas demorou algum tempo para seguir adiante. Apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas.

Em 1938, o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída, por meio do Decreto-Lei nº 1.006 de 30/12/1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FERREIRA, 2008, p. 38). Após questionamento sobre a legitimidade desta comissão, em 1945 o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no Art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945. (FERREIRA, 2008, p. 38).

A Segunda Guerra Mundial marcou a década de 1940. O Brasil estava passando pelo processo de urbanização, assim crescia o proletariado, mesmo havendo muitas pessoas que viviam no interior. Em 1946, foi cogitada a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou seja, da lei que serviria para definir e regularizar o sistema de educação, conforme a Constituição Brasileira. O projeto foi criado em 1948 e no ano seguinte o já ex-ministro da educação e Saúde, Gustavo Capanema, o arquivou, sendo mais tarde dado como perdido.

A história da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve início e desenvolvimento riquíssimos, marcados por uma ampla participação de todos os seguimentos envolvidos com a educação no país. A marca de seu desfecho, entretanto, foi frustrante. Pelo menos para aqueles que empenhavam, por quase uma década, para que tivéssemos uma LDB muito mais avançada que a atual, indutora de transformações profundas em nossa sociedade (PCN, 1997).

A decepção dos defensores de uma educação mais igualitária que almejavam uma LDB cheia de conquistas foi clara e, naquele momento, essa ideia de implantá-la não ter sido concretizada significou o adiamento de transformações educacionais mais plenas e eficazes em nosso país. Nesse ínterim, também, acreditava-se que a educação tomaria um rumo concreto e igualitário, porém, as condições do sistema quase nada mudaram. Os métodos de alfabetização, por exemplo, apresentados nos livros didáticos, permaneciam distanciados e, em muitos casos, até desconexos da realidade que se pretendia alcançar, ademais os livros didáticos só poderiam ser adotados com a autorização do Ministério da Educação.

Equipes técnicas foram formadas, em 1960, a fim de aprovar os livros a serem utilizados nas escolas. A partir daí a atual Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) ficou com a responsabilidade de fazer a coedição e com o objetivo de aumentar as tiragens e a distribuição desses livros. Em 1966, foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta missão

tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Em relação a este acordo, houve diversas críticas por parte dos educadores brasileiros, uma vez que ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos da USAID todo o controle.

O Ministério da Educação e Cultura e a COLTED lançaram, na década de 1970, uma obra intitulada “Utilização do Livro Didático”, com intuito de melhorar o rendimento escolar e promover uma integração nacional, haja vista a importância do alcance do livro didático em território nacional. Dessa forma, o livro deveria possuir características que, por seu conteúdo e apresentação, atendessem “ao desenvolvimento físico e social” da nação (BRASIL, 1970, p. 11).

A COLTED fez ainda um relato do que seria necessário conter um bom livro didático. Aspectos desde como seria a capa até as ilustrações para despertar a curiosidade dos alunos. A COLTED declara também que as imagens do conteúdo deveriam estar relacionadas com o texto. Muitas exigências foram sendo construídas em torno desse material para que ele pudesse atingir um público maior e uma maior confiabilidade no cenário educacional brasileiro. Contudo, nesse momento, os livros didáticos ainda possuíam mecanismos que confundiam seu objeto de estudo devido ao processo de fusão das disciplinas História e Geografia em “Estudos Sociais”.

Os currículos prescritos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de diversas regiões do Brasil, a partir dos anos 1970, pós-Lei 5.692/71, contribuíram de forma a ratificar a moral e o civismo na fusão “Estudos Sociais” apresentados nos livros didáticos. [...] A história linear, progressiva e heroica permeava o conjunto de saberes fragmentados que compunham os manuais didáticos de Estudos Sociais e a metodologia de Estudos Sociais ensinada aos professores. (FONSECA, 2009, p. 37-38).

Segundo Fonseca (2009), na década de 1960 os Estudos Sociais passam a ser considerados disciplinas obrigatórias nas escolas primárias e como disciplina optativa no ensino médio, de acordo com a LDB de 1961. Após o Golpe Militar de 1964, cresceu a importância de Estudos Sociais relacionados à formação moral e cívica dos cidadãos. Da mesma forma, nesse momento histórico, a política educacional brasileira passa a ter como principal referência o modelo de educação norte-americana. Os Estudos Sociais foram consolidados no currículo escolar dos anos iniciais da escolaridade obrigatória. O estudo de Gatti Jr. (1997) aponta que apesar da boa intenção do governo com este “artefato”, ele foi

usado por governantes como medida paliativa para abrandar a situação sócio educacional, ao invés de realmente resolver os problemas educacionais brasileiros.

Em 1971, com a extinção da COLTED e o término do convênio MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros. Cinco anos depois, em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do decreto nº 77.107 de 04/02/1976, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos estados. Porém, os recursos não foram suficientes para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, e a solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais. (FONSECA, 2009, p. 37-38).

Os anos de 1980 foram marcados por intensas transformações advindas da redemocratização do país e dos novos desafios colocados à educação. Nesse período, alterações significativas acabaram por influenciar de forma decisiva a configuração do livro didático e o olhar sobre ele, quando este material se torna efetivamente fonte de pesquisa na academia. As mudanças no governo continuaram no ano de 1983 quando, em substituição à FENAME, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o PLIDEF. Houve críticas a essa centralização da política assistencialista do governo e, conforme Freitag et. al. (1989), dentre as denúncias estavam a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Na mesma época, propôs-se a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

A implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) veio substituir o PLIDEF em 1985. Este programa instituiu alterações significativas, especialmente nos seguintes pontos (FNDE, 2008): garantia do critério de escolha do livro pelos professores; reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas. Com o

PNLD, os livros começam a ser analisados de maneira mais criteriosa e o programa “Educação para todos” veio a contribuir na tratativa da melhoria de produtividade na Educação Básica, inclusive propiciando a todos os alunos matriculados na rede oficial de ensino a garantia de livros didáticos.

Como se pode perceber, o livro didático surge, na década de 1980, como o principal instrumento de condução do processo de escolarização (GATTI JR., 1997), especialmente em virtude de investimentos públicos em políticas de garantia de distribuição desse material ao crescente público escolar. Na tentativa de melhorar o ensino brasileiro, o governo aos poucos foi introduzindo e ratificando leis na Constituição Brasileira que garantiriam tanto melhorias como a ampliação ao acesso a educação. A Carta Magna de 1988, chamada, na época, pelo presidente da Assembleia Constituinte, Ulysses Guimarães, de “Constituição Cidadã”, trazia entre outras questões a presença novamente do livro didático como instrumento educativo de responsabilidade e dever do Estado. Entende-se que sua presença nas escolas se deveu a um projeto político comum de expandir e melhorar a qualidade da Educação, mas, por outro lado, a forma, isto é, as partes que compunham o livro, como os conteúdos, imagens e atividades ainda não contribuíam significativamente para o desenvolvimento de uma compreensão e reflexão dos temas e assuntos abordados.

A extinção da FAE, em 1997, levou à transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE, o que deu início de fato a uma produção e distribuição massiva de livros didáticos. De acordo com o PNLD, cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Seu foco é o ensino fundamental, incluindo as classes de alfabetização infantil. Aos estudantes do primeiro ano é destinada também uma cartilha de alfabetização.

A intervenção do Estado em todas as fases (de escolha, produção e distribuição) do livro didático tornou-se tão dirigida que durante o processo de escolha dos livros pelos docentes, por exemplo, somente são enviados às escolas os livros que fazem parte da lista emitida pelo governo que, no início, eram compostas por poucas opções de escolhas. O controle também se faz sobre o conteúdo (informações, conceitos e abordagens) apresentado. No relatório da Avaliação Nacional do Livro Didático de 1994, num conjunto de oitenta livros de Estudos Sociais, por exemplo, os especialistas concluíram que:

Sobre a abordagem dos conteúdos, “ressalta-se a difusão de estereótipos e preconceitos raciais, políticos e culturais [...]”. Há, explicitamente, uma tentativa de mascarar a percepção da diversidade, das contradições e das diferenças presentes na sociedade. “As informações são generalizantes, muito desatualizadas e enganosas”. “São textos carentes de informações

significativas e escritos numa linguagem pobre” (Avaliação Nacional do livro didático- PNLD, 1994, p. 71).

O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, como é aplicado hoje, foi iniciado em 1996 e passou por vários aperfeiçoamentos. Atualmente, a síntese da avaliação pedagógica pela qual passam os livros e as coleções distribuídas pelo Ministério da Educação é apresentada no Guia do Livro Didático, distribuído às escolas e também disponível *on-line*. A escolha dos livros é feita pelos professores das escolas públicas de todo o país, por meio do Guia do Livro Didático, onde têm a oportunidade de escolher os livros de sua preferência para serem trabalhados pelo período de três anos. São escolhidas duas opções de títulos por disciplina e, se a primeira não conseguir ser negociada com os detentores dos direitos autorais e editores, a segunda passa a valer, sendo que a obra eleita valerá para toda a escola.

Além do PNLD, o governo federal executa outros dois programas relacionados ao livro didático para prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio de todo o país e, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) foi criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007 do FNDE para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras (que são os Estados, Distrito Federal e municípios que estabelecem parceria com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD), com vistas à alfabetização e a escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais (MEC, 2020).

Os portadores de necessidades especiais também são atendidos por meio do Programa Nacional do Livro Didático em Braille. Neste programa, os estudantes cegos ou com deficiência visual do ensino fundamental de escolas públicas e escolas especializadas sem fins lucrativos começaram a ser beneficiados, de forma gradativa, com exemplares em Braille. Aos alunos com surdez das escolas de ensino fundamental e médio foi realizada a compra e distribuição, no ano de 2007, de dicionários trilíngues (português, inglês e LIBRAS). Além disso, aos alunos com surdez de 1ª a 4ª série, foram destinados cartilha e livro de língua portuguesa em LIBRAS e em CD-ROM (FNDE, 2008).

A presença marcante do livro didático no interior das políticas públicas, nas salas de aula e na grande produção, o conduzem para outra perspectiva de análise, os livros situados como mercadoria (APPLE, 1995), reconhecendo-se então que são produzidos, distribuídos e

consumidos tendo-se em vista um mercado específico, o escolar. Essa forma de compreender o livro didático permite afirmar que este mercado coloca em circulação, no caso brasileiro, milhões de exemplares e movimenta um altíssimo valor de recursos, disputados anualmente por editoras que atuam no Brasil, mas que hoje, em grande parte, representam a presença de grandes grupos editoriais de capital estrangeiro.

No entanto, a existência dos livros escolares pode indicar outras direções para se discutir seu valor social. É preciso relembra a importância que têm dentro do sistema escolar brasileiro, seja para os alunos, seja para professores. O financiamento pelo Governo Federal, por meio do Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, disponibiliza para as escolas de todo o país obras dos diversos conteúdos de ensino e garante um acesso praticamente universalizado a esse recurso, configurando-se um modelo muito próprio da cultura escolar brasileira. (BITTENCOURT, 2018, P. 244).

As avaliações realizadas nas duas últimas décadas, como parte destes programas, constituíram padrões de produção e estabeleceram critérios editoriais, formais e de conteúdo. Preconceitos e estereótipos, erros conceituais e incoerências teórico-metodológicas, tornaram-se menos frequentes, segundo análises das equipes que produzem os Guias para orientar as escolas, cujos integrantes, em muitos casos, pertencem aos quadros de diferentes universidades.

No contexto em que se concebe a escola e a dinâmica de suas relações culturais, o livro didático (embora recurso didático) exerce um papel de grande importância e influência na sala de aula, onde o seu uso já tem se tornado tradição. Por ser instrumento de trabalho do professor e igualmente instrumento de trabalho do aluno, o livro didático é o ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. Nessa relação, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e principalmente, entender que o livro didático possui limites, vantagens, desvantagens como os demais materiais dessa natureza, e um dos materiais didáticos mais comuns nos cotidianos das aulas é o livro de História.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Como instituição sistemática e compromissada com a realidade social, a escola e o ensino e, no nosso caso específico, o ensino de História tem como finalidade propiciar aos alunos condições para formação de indivíduos críticos, participativos e capazes de atuar na transformação da sociedade e fazê-la mais igualitária. Um dos instrumentos condicionantes

deste prestígio, entre outros tantos, tem sido os livros didáticos de História. (BITTENCOURT, 2018).

Durante muito tempo, os livros didáticos mostraram a História pelos olhos da classe dominante, ocultando o outro lado da história, isto é, a história das classes subalternas, como se elas não tivessem tido nenhuma importância ou participação na formação dos processos históricos. Neste entendimento, podemos indagar: que tipo de história os estudantes brasileiros têm recebido atualmente? Trata-se de uma história a serviço das classes dominantes, factual, ou esboça perspectivas de outros grupos (como negros e indígenas)?

Ocupando, entre outras, a função ideológica no processo de ensino, o livro didático, por muito tempo, reforçou os interesses de quem detém o poder na sociedade. O reforço a esta ideia deriva, entre outras coisas, do fato de ter sido oferecido aos estudantes uma história elaborada a partir de fatos fragmentados que impediam a compreensão de processos como um todo, e por não dar a devida importância ao papel que cada indivíduo ou grupo ocupa no processo histórico.

Sabemos que o conhecimento histórico não é um dado pronto e acabado, mas uma constante reelaboração e construção que se dá a partir de necessidades e problemas colocados pelo cotidiano. A percepção de possibilidades de elaboração do conhecimento deve tornar-se o fio condutor de todo o trabalho do conhecimento histórico. O livro didático é um material que propõe concepções e valores e aspectos ideológicos de forma explícita ou implícita. A explicitação de uma história factual, por exemplo, onde os personagens principais são heróis e a história de alguns deles sendo transformadas em História da humanidade, causa um grande problema, porque nem todo mundo (o homem comum) se sentirá a altura de imitá-los, pondo-se tecnicamente à margem de qualquer processo de decisão. Dessa forma, o livro deve conter elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas em reconhecer as diferenças culturais e, por meio delas, possibilitar a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana.

Segundo Fernandes (2018), a seleção dos conteúdos escolares de História expressa uma parcela importante do saber escolar e, nesse sentido, também é influenciada por diálogos estabelecidos com as tradições e memórias da escola, com reflexões historiográficas (novos temas, conceitos, pesquisas, documentação), com exigências da sociedade de cada época (que delineiam suas finalidades políticas, sociais e educativas), como também com proposições de estudos e reflexões educacionais. Assim, constantemente, há demandas para mudanças e/ou permanências.

Por conta desses inúmeros fatores que moldam os saberes escolares (CHERVEL, 1990, p. 181), a seleção de conteúdos de História tem sido variável. Em parte, eles permanecem por conta de memórias consolidadas ou ressignificadas nas tradições de ensino; sofrem influência de debates intelectuais e políticos e de projetos educacionais apresentados e/ou reformados por diferentes regimes; são reforçados em materiais escolares e em seus vínculos com avaliações institucionais e particulares do mercado editorial; são reorganizados pelos sistemas oficiais de avaliação da aprendizagem; são ampliados ou reduzidos por demandas de movimentos sociais; e incorporam diferentes fundamentos históricos, didáticos e pedagógicos (FERNANDES, 2018, p. 2).

Sendo assim, as temáticas contidas nos livros didáticos, como ratificou Fernandes, são importantes para ensino por estarem imbricadas no conjunto dos saberes escolares e, aos poucos, virem moldando as novas possibilidades de estudos como, por exemplo, a temática jesuítica e indígena em seus protagonismos.

Instrumento fundamental na prática cotidiana da grande maioria dos professores da educação básica, o objeto “livro didático” constitui elemento essencial para a investigação científica sobre a cultura material escolar no âmbito tanto da História da Educação (história das disciplinas escolares, história dos currículos e programas, história da leitura, etc.) como da Didática, da Filosofia e da História. Nesse sentido, o livro didático de História não é exceção, tendo sido alvo de diversos estudos ao longo dos anos, entre eles Bittencourt (1993), Munakata (1997), Caimi (1999), Fonseca (2003) e Franco (1982). Tais trabalhos tematizam os mais variados aspectos ligados a seu objeto: seu caráter de produto da indústria cultural, seus vínculos com o Estado, sua didática, seus exercícios, as fontes utilizadas, sua ideologia, sua concepção de História, sua materialidade, entre outros tantos.

Examinando a produção recente sobre o livro didático e suas tendências, Kazumi Munakata (2012) observa a ampliação das possibilidades de estudo, que vem acompanhando o distanciamento das pesquisas das primeiras análises, as quais tendiam a tomar os livros didáticos tão somente como vetores da ideologia. Nesse sentido, o autor aborda a importância do estudo da materialidade, ou seja, do processo de produção, circulação e consumo do livro didático, revisando as principais produções sobre o tema e suas bases teórico-metodológicas. Segundo Munakata:

Aprender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade. A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados. Na esfera de produção, diversas modalidades de trabalho concorrem para que o livro venha à luz. [...] A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela materialidade desse objeto:

imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 160 milhões de exemplares, adquiridos pelo PNLD, cheguem simultaneamente no início do ano letivo em todos os recantos do território brasileiro (MUNAKATA, 2012, p. 184).

Tanto a nível nacional como internacional (BITTENCOURT, 2018; MUNAKATA, 2012), os livros didáticos de História têm sido dos mais visados. Segundo Bittencourt (2018), a partir de 1950, na Alemanha e na Europa em geral, o papel político dos manuais escolares de História foram destacados e considerados verdadeiras “autobiografias” dos Estados modernos, tendo em vista o momento político do pós-guerra. Na Alemanha, houve a criação de uma instituição encarregada de revisar os manuais escolares, cujo objetivo inicial era detectar erros e preconceitos nos livros didáticos. Atualmente, prevalecem preocupações com a problemática das relações entre memória, História escolar e constituição de identidades.

No Brasil, as análises em relação ao livro didático foram relacionadas aos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica, acrescidas posteriormente por outros aspectos relacionados aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar, ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira (BITTENCOURT, 2018). Em relação ao conteúdo escolar, Carlos Vesentini apontou que as especificidades do livro didático de História, na consolidação de determinados fatos, acaba sedimentando uma memória histórica quando reproduz uma historiografia (da mesma memória) em torno dos mesmos consagrados fatos, como o Descobrimento do Brasil etc. (BITTENCOURT, 2018, p. 249).

Entre as defasagens, Bittencourt (2018) nos mostra que existe tendências de identificar as lacunas relativas a determinados temas ou sujeitos históricos nos livros didáticos, isso se deve ao fato de existir certa “resistência” ou dificuldade na introdução de conteúdo ou temas sociais relevantes e inovadores em uma perspectiva histórica. No caso das populações indígenas, os discursos nos textos didáticos têm preocupado os educadores e os antropólogos, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos (especialmente as populações indígenas e negras), como a permanência de visões deformadoras e incompletas. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática.

Os estudos constatarem também que as populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus, e para justificar a importação de mão de obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. Os indígenas, mesmo em obras mais

críticas, são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais, empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a “índole avessa ao trabalho produtivo”. Bittencourt ressalta ainda que, ao lado dos textos, as várias ilustrações dispostas nas páginas dos livros didáticos (quadros, fotografias, charges, entre outras) começam a preocupar os pesquisadores e os resultados de seus trabalhos acabam oferecendo subsídios metodológicos para análises das reproduções.

Atualmente, as pesquisas sobre a produção didática de História sinalizam uma melhor compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem, articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha pelos professores e dos diferentes usos que professores e alunos fazem desse material. Essas compreensões são importantes para se ter um aprofundamento sobre a concepção de livro didático e sobre o seu papel na vida escolar.

Identificar algumas características dos livros didáticos de História faz-se necessário para se perceber que ele está em processo de mudança. Para Choppin (2000), os manuais estão, na atualidade, convertendo-se em uma ferramenta “polifônica”, isto é, com várias funções, entre as quais: avaliar a aquisição dos saberes e competências, oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos.

Diversas são também as funções que o livro assume na escola, como analisa Choppin (2004, p. 553): Referencial – contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; Instrumental – apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; Ideológica cultural – vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”; Documental – contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”.

Assim sendo, Bittencourt (2018) afirma que a produção didática brasileira, em razão de um único currículo obrigatório e da extensa e diferenciada população escolar, tem se caracterizado pela: elaboração de uma variedade de textos; confecção de livros paradidáticos; livros produzidos em forma de coleções, as quais apresentam obrigatoriamente, o livro do aluno e o livro do professor. Os paradidáticos de história constituem uma produção interessante, do ponto de vista mercadológico, por garantirem vendagem fora do início do ano letivo.

Bittencourt (2018) observa também nas produções mais recentes, características com maior preocupação quanto aos temas e às atividades a ser realizadas pelos alunos: livros

destinados aos primeiros anos do Ensino Fundamental – revelam maior cuidado no tratamento dos conceitos básicos da área e incluem temas ligados ao multiculturalismo; obras direcionadas para a história local; em relação às atividades destaca-se uma variedade de exercícios lúdicos. A partir do sexto ano, as inovações se dão de forma lenta e muitas vezes contraditórias, devido a permanência das divisões consagradas da História escolar e acadêmica (da Antiguidade à idade contemporânea); obras baseadas na História temática ainda são pouco difundidas e utilizadas; explicações baseadas em bibliografia atualizadas que levam a mudanças históricas dos fatos históricos consagrados (como “o Descobrimento”, a “Independência do Brasil”, etc.)

No Ensino Médio, os livros se renovaram com a criação da denominada “história integrada”, que junta conteúdo de História do Brasil, da América e Geral, em aparente organização sincrônica de tempo. O problema aqui é o cuidado em não sobrepor um tema e esquecer o outro, ou fornecer explicações dos problemas brasileiros, por exemplo, sob a influência externa, no caso, pela visão eurocêntrica. (BITTENCOURT, 2018).

De modo geral, de acordo com Bittencourt (2018), os manuais didáticos também têm se alinhado na inclusão de documentos, como excertos de notícias de jornais, de obras literárias, de obras de historiadores e letras de música, além de ilustrações, gráficos, mapas e dados estatísticos. As ilustrações, na maioria dos livros, continuam sendo apresentadas sem as devidas referências de origem (autoria, data, locais de produção e preservação) e, assim como os demais documentos inseridos no final dos capítulos, sem sugestões de análises que permitam uma atividade pedagógica adequada para um melhor aproveitamento desse material.

Entre permanências e renovações o livro didático de História revela uma mudança na concepção de aluno e professor, com tendência em favorecer a liberdade do professor na realização de suas tarefas, na escolha de textos e documentos a ser utilizado, na reconstrução dos conteúdos apresentados. Sugestões de leitura de outros livros, de filmes e de consultas na mídia eletrônica são cada vez mais presentes, bem como o incentivo a pesquisas complementares e indicação de que o livro não é nem deve ser o único material a ser utilizado, embora de maneira implícita.

Essa amplitude de olhares sobre o livro didático de História explica também as relações que o público escolar estabelece com ele, embora seja considerado pelos alunos como um símbolo poderoso da cultura escolar e um objeto significativo, que nem sempre as práticas de leitura e de estudos desse material são consideradas prazerosas.

2.3 CAPÍTULO DE LIVRO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DIFERENCIADA DE USO

A importância do livro didático na escola brasileira não pode ser negada e isto se deve entre outros motivos por ser um dos únicos materiais que alunos manuseiam e com que têm contato. Por outro lado, em função da complexidade e da heterogeneidade da formação docente em nosso país, o livro didático também assume papel fundamental no trabalho do professor, tornando-se o meio de suporte técnico, quase único, do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Circe Bittencourt (2018), o livro didático surgiu no Brasil no século XIX e, mesmo com tantas novas fontes de informação cada vez mais comuns na vida de educadores e alunos, como o televisor e a internet, não perde o posto de material pedagógico mais utilizado na história da Educação. Além de ser um objeto usado pelos estudantes, ele serve ao professor e já fez (e ainda faz, em alguns lugares) o papel de currículo, fonte de informação para o planejamento de aulas e até de orientador da prática docente. Tudo isso sem nunca deixar de ser ideológico.

Ao mesmo tempo em que o conteúdo desse tipo de publicação é influenciado pelas demandas do mercado, pelas diretrizes educacionais governamentais e pela conjuntura cultural de cada época, ele também é capaz de afetar tudo isso. Uma contradição, segundo Circe Bittencourt, que defende que os educadores saibam usar as obras como mais uma entre os diversos instrumentos à disposição da aprendizagem dos estudantes, não como único recurso.

Nesse contexto é que a crítica elaborada pelos estudiosos do tema se concentra. Ubiratan Rocha (2002) afirma que

O livro é um dos objetos da rotina escolar. Ele, por si mesmo, não tem o poder de estabelecer ou direcionar as práticas escolares: ao contrário, ele é um dos alvos delas. Os professores, ao contrário, invertendo as direções, é que, muitas vezes, o transformam numa camisa de força, num guia, numa muleta, num fardo a ser carregado (ROCHA, 2002, p. 56).

Em outras palavras, o equívoco não está na existência do livro didático, apesar de todas as considerações críticas feitas sobre sua constituição, mas no uso que se faz dele, no excessivo direcionamento somente a leitura e a atividades de perguntas-reposta, não que isso seja algo ruim, mas a repetição de tal metodologia acaba fazendo de seu uso algo cansativo, “chato” e monótono. Principalmente, o problema se assenta na ausência de “curiosidades” ou estímulos que possam atrair seu usuário, no nosso caso, alunos na faixa etária de 11 anos. O Ensino Fundamental é a etapa da Educação Básica com duração de nove anos, envolve crianças e adolescente com idade entre 4 e 14 anos. (BITTENCOURT, 2018, p. 253).

Bittencourt (2018) descreve que a partir do 6º ano, essas crianças de 11 anos passam a ter aulas de História ministradas por especialistas, a “cultura histórica escolar” está mais sedimentada e as inovações ocorrem, na maioria das vezes, na apresentação formal do livro, sendo mais limitadas quanto aos conteúdos. A autora ratifica que os livros didáticos, ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma sequência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra em capítulos, composto de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as lições, desta forma, segunda a autora, os livros serviam (ou servem) de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor.

Para os pais de alunos, um bom professor era (ou é) o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de “dar todas as lições” do livro. De certa forma, essa “pressão” da família é expressa na prática do professor que, ao tentar atender essa expectativa, acaba caindo na rotina de utilizar somente o livro como recurso para suas aulas e sempre do mesmo jeito, deixando essas crianças em um fazer contínuo: abram na página “x”, leiam da página Y a Z, resolvam a atividade “x” etc.

Entretanto, sua utilização como técnica também é limitada, devido à dinâmica vivenciada em sala de aula, pois fatores como os horários das aulas, a quantidade de alunos atendidos, a seleção dos conteúdos, o sistema de avaliação e a rotina dos professores interfere na aplicabilidade mais eficaz deste e de outros recursos.

As crianças que vem da Educação Básica, do 1º ao 5º ano, estão acostumadas com aulas ministradas por um único professor, atividades e materiais didáticos mais lúdicos, concretos (palpáveis), dinâmicos e coloridos, como forma de proporcionar sua formação integral (nos aspectos cognitivos, socioemocionais, físicos e sociais). Esses alunos têm contato com livros de diversos gêneros, tamanhos, formas e materiais que podem fazê-lo experimentar várias situações de manuseio como os livros de leitura (de contos, fábulas e narrativas clássicas) em formato *pop up*, ou os de plástico, onde até na água a criança pode utilizá-lo. O mesmo não ocorre com os livros didáticos de disciplinas escolares, em que o aluno precisa ter o máximo de cuidado para não amassar, não riscar e não rasgar.

Na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, vários estímulos são oferecidos para que a criança se envolva no processo de construção do conhecimento. Quando estas avançam para o 6º ano se deparam com diferentes professores, cada um ministrando uma disciplina e, a História muitas vezes, sendo levada a cabo somente pelos “invencíveis” conteúdos, torna-se desinteressante, desestimulante e fatigante para as crianças.

Para Rogers (1973), a aprendizagem é fruto do conhecimento adquirido nas relações humanas, isto é, os alunos que instruem a si mesmos e aos seus pares pela interação, na troca incessante entre o espanto e a curiosidade e isso ocorre nos mais variados espaços sociais. Os conhecimentos são construídos e reconstruídos com base em interações culturais entre os homens. Assim, pode-se dizer que aprendemos com e na cultura.

Diante disso, propomos a construção de um material didático que versa as relações culturais entre jesuítas e indígenas, o qual pretende mediar, por meio de um capítulo de, a história e a interculturalidade dos indígenas, dos jesuítas e da Amazônia do século XVI. Mas afinal, o que é um capítulo de livro? Capítulos são divisões, ou parte de um livro (MATTOS, 2014) que, distribuídos em algumas unidades, formam a composição narrativa de uma história, no caso do livro didático, versa sobre um assunto ou tema.

Em se tratando de livro sensorial, é um material didático-pedagógico inspirado nos materiais sensoriais criados pela educadora, médica e pedagoga italiana Maria Tecla Artemísia Montessori, nos anos de 1909. O objetivo dos materiais eram ajudar a criança a absorver informações abstratas, aguçar seus sentidos e classificar seu ambiente, ao mesmo tempo em que os usa. Eles auxiliam a criança a pensar por si mesma usando uma abordagem sistemática. As atividades sensoriais montessorianas refinam os cinco sentidos: tátil, visual, auditivo, olfativo e gustativo (MONTESSORI, 1965).

Montessori acreditava que a criança é um “explorador sensorial”, isto é, que as experiências sensoriais começam no nascimento e, dos dois aos seis anos de idade, elas devem receber o maior número possível de experiências sensoriais para que possa adquirir informação clara, consciente e se torne capaz de, então, fazer classificações e entender em seu ambiente e, além disso, desenvolver a concentração e raciocínio lógico, por meio dos nossos sentidos, coletando informações necessárias e estimulando nosso desenvolvimento e criatividade. (MONTESSORI, 1965).

Para tanto, a cada idade, pode ser oferecido à criança uma diversidade de materiais atraentes para cada um dos sentidos que ajudarão a desenvolver o intelecto da criança, tais como cor, formas, tamanho, etc., que possam permitir que ela use seus sentidos para entender o que vê (MONTESSORI, 1965).

A educadora criou um método educativo cujas bases são a autonomia, a liberdade com limites e respeito ao desenvolvimento natural das habilidades das crianças. Assim como Carl Rogers, a educadora Maria Montessori também afirma que para o aluno conquistar sua

autonomia é necessário que ele utilize materiais multi-sensoriais que permitam o “aprender fazendo” (MONTESSORI, 1965).

Em nossa proposta de se trabalhar a diversidade cultural na Amazônia, dos povos indígenas e dos jesuítas por meio de objetos sensoriais, é o nosso desafio, trabalhar por meio das sensações os objetos que fazem parte das culturas e sua historicidade. Assim, plantas (com seus aromas) e frutos da Amazônia, canoas, artefatos indígenas e jesuíticos podem proporcionar significados mais próximos à realidade dos alunos quanto interesse pelo modo de vida desses grupos.

Nossa intenção em trazer estes artefatos para elucidar a temática está expressa na necessidade de oferecer aos alunos novas experiências históricas com o livro didático, nos interesses e nas formas de mostrar como os homens vivem (eram), enxergam (vam) e imaginam (ram) o mundo. Os objetos produzidos em sociedades denominadas indígenas, por exemplo, dizem muito sobre os seus produtores, podendo também demonstrar a um bom observador uma forma de se viver, os valores e as crenças de um povo em determinada época. Viabilizar a alunos do 6º ano tal experiência poder ser muito enriquecedor.

Expressões da cultura de determinadas sociedades, os objetos podem ser explorados como portadores de possibilidades de aprendizado. No Ensino de História, compreender parte da cultura por meio dos artefatos e dos documentos históricos, como as cartas dos jesuítas, é um recurso bastante potente para o conhecimento de povos que viveram em outros tempos e espaços.

De modo geral, o capítulo de livro didático sensorial será inspirado numa narrativa da história ligada a questões do cotidiano de comunidades específicas, no nosso caso as comunidades indígenas e os jesuítas. Trazer elementos e situações do cotidiano desses grupos do século XVI pode efetivar um movimento de elucidação e respeito da história indígena no Brasil.

A disciplina História, durante muito tempo, baseou-se na transmissão de conhecimentos que, na maioria das vezes, se encontravam distantes da realidade dos alunos, através da narrativa de fatos que enalteciam personagens considerados importantes para a formação histórica, ou seja, os currículos estabelecidos pelas diferentes esferas de poder que normatizaram os estabelecimentos de ensino e determinavam o que era relevante a ser ministrado, desconsiderando o cotidiano escolar. Pesquisar sobre temáticas locais ou produzidas em um contexto menor não era função da História. Estas atitudes causaram durante muito tempo o distanciamento entre esta disciplina e a prática da sala de aula, com os

professores reproduzindo o que estava nos materiais didáticos e os alunos, em sua maioria, recebendo estes conhecimentos de forma pouco reflexiva e não se reconhecendo enquanto sujeitos resultado de um processo (ROCHA, 2002, p. 73).

Enfim, o capítulo de livro sensorial, além de proporcionar conhecimentos histórico-culturais (cognitivo), oferecerá sensações (com os órgãos do sentido) e movimentos do corpo (sensório-motor) a cada texto e atividades apresentadas. A proposta é auxiliar o professor a pôr em prática a vivência do ensino de uma História mais plural (trazendo a temática indígena e jesuíta na Amazônia colonial), livre de ortodoxias, atenta às diversidades regionais e sociais do país.

A nossa proposta metodológica se enquadra na BNCC – História 6º ano: no item da Unidade temática - A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; tendo como Objetos do Conhecimento: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos); com foco para desenvolver as seguintes Habilidades: Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras e Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

Na segunda competência estabelecida pela BNCC para as coleções da área de Ciências Humanas se encontra o seguinte propósito:

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo (BRASIL, 2017, p. 355).

Para alcançar essa meta, é preciso, a nosso ver, partir de três perguntas específicas:

- d) Como se têm feito livros didáticos para estudantes dessa fase de formação (6ª ao 9º ano, especialmente para o 6º ano)?
- e) O que podemos fazer para acompanhá-los no que possuem de melhor, do ponto de vista de um ensino atualizado?
- f) O que se poderia fazer de novo, à luz de nossa análise sobre as principais coleções distribuídas pelo PNLD às escolas brasileiras?

Acreditamos que o tipo de abordagem (temática indígena e jesuítica para alunos do 6º ano no livro didático), os princípios de ensino e aprendizagem (perspectiva de aprendizagem de Carl Rogers) ofereçam um excelente “modelo” de possibilidade de enquadramento para

explicitar a nossa opção por uma proposta (metodológica) que seja contemplada em um capítulo de livro didático sensorial.

Não é uma tarefa simples, lembremos a extensão continental, as desigualdades sociais e a complexidade cultural do Brasil, o que implica considerar estudantes com perfis muito diferentes, especialmente na região amazônica. Por isso, procuramos nesta proposta incluir a utilização de um recurso didático passível de ser acionado nas várias regiões do país para estudo da temática indígena e jesuíta.

3 CAPÍTULO II: PRESENCAS E AUSÊNCIAS DE JESUÍTAS E INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

O objetivo de fazer um levantamento de onde (lugares), quando (tempo histórico) e como (o porquê) aparecem os jesuítas nos livros didáticos de História e suas relações com os indígenas servem como panorama de como esses livros retratam a Companhia de Jesus e de como a existência dos jesuítas e indígenas na Amazônia é configurada.

A intenção de tal análise é poder, também, contribuir para uma produção e difusão de diferentes materiais didáticos, libertando-se dos modelos tradicionais e propondo a valorização das diferenças. Nesse sentido, ressaltamos que as teorias da aprendizagem são suportes fundamentais para subsidiar o trabalho com as diferenças na prática escolar. Acreditamos que a partir das reflexões psicológicas desenvolvidas por Carl Rogers (1902-1987) poderemos traçar uma proposta de material didático que segundo ele “significa uma profunda mudança de paradigma”, não mais a padronização e universalização dos comportamentos e sim a singularização no respeito às diferenças. Sobre essa questão Candau (2012) aponta que

Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos os alunos e alunas. Nessa perspectiva, certamente impossível de ser alcançada, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural, marcado pelo que Luisa Cortesão (Cortesão & Stoer, 1999) intitula de “daltonismo cultural”, isto é, a impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes no dia a dia das salas de aula (CANDAU, 2012, p. 238).

Neste sentido, a escola e os materiais didáticos produzidos, especialmente os livros didáticos, acabam se moldando e perdem a oportunidade de combater os mais diversos preconceitos e de colocar em prática uma proposta que valorize os indígenas, negros e outros grupos.

Essa fase é primordial para entendermos o trato dado aos indígenas e aos jesuítas no discurso do livro didático (BITTENCOURT, 2018, p. 250) e verificarmos como a aquisição da aprendizagem sobre esta temática é expressa nessas literaturas pedagógicas. Nesse propósito, nos alicerçaremos na teoria de aprendizagem de Carl Rogers, a humanista integral, a qual entende cada jovem, cada homem como uma essência singular de homem, na busca pela aceitação das diferenças. E, nessa busca, segundo ele, poderemos inventar novas práticas, de autorrealização, de liberdade. Para Rogers,

Enfrentamos uma situação inteiramente nova em matéria de educação, cujo objetivo, se quisermos sobreviver, é o de facilitar a mudança e a aprendizagem. O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro [...] (ROGERS, 1973, p.104).

Para Rogers (1973), o professor não “ensina”, são os alunos que instruem a si mesmos e aos seus pares pela interação, na troca incessante entre o espanto e a curiosidade. Assim, não importa acumular conhecimento, mas aprender de fato e isso só ocorre quando há uma real significação daquilo que se está aprendendo, o que preconiza envolvimento pessoal, tanto do aluno como do professor, e um envolvimento de toda a sua pessoa, não só a mente, mas todos os sentidos, todo o corpo. A nossa proposta de um capítulo de livro didático sensorial buscará contemplar este tipo de aprendizagem, a humanista integral.

Para fazermos as análises sobre a temática indígena e jesuítica nos livros didáticos é necessário antes entender a abordagem de Carl Rogers sobre o ensino e a aprendizagem e o estabelecimento de suas distinções.

Sobre Aprendizagem: podem-se identificar três tipos gerais, a Cognitiva, que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende; a Afetiva, que resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade; e a Psicomotora, que envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática. (MOREIRA, 2019, p. 35-39).

Em termos de Ensino: pode-se também distinguir três abordagens gerais: a Comportamentalista (behaviorista), a Cognitivista e a Humanística. (MOREIRA, 2019, p. 35-39).

A orientação comportamentalista considera o aprendiz, basicamente, como um ser que responde a estímulos que se lhe apresentam. Nesta perspectiva, a atenção volta-se para eventos observáveis e mensuráveis no mundo exterior ao indivíduo. Esta ênfase no ambiente

objetivo, por sua vez, provê uma base para o estudo de manipulações que produzem mudanças comportamentais. (MOREIRA, 2019, p. 35-39).

A linha Cognitivista enfatiza o processo de cognição por meio do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o aluno aprende, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra (MOREIRA, 2019, p. 137-138).

A abordagem Humanística, por outro lado, considera, primordialmente, o aluno como pessoa. Ela é essencialmente livre para fazer escolhas em cada situação. O importante é a autorrealização da pessoa. O ensino deve facilitar a autorrealização, o crescimento pessoal. (MOREIRA, 2019, p. 137-138).

Uma vez estabelecidas estas distinções, pode-se dizer que a abordagem rogeriana é basicamente humanística e visa a aprendizagem “pela pessoa inteira”, uma aprendizagem que transcende e engloba os três tipos gerais (cognitiva, afetiva e psicomotora). É esta aprendizagem que Rogers chama de significativa e que ele supõe governada por uma série de “princípios de aprendizagem”, não por uma “teoria da aprendizagem”.

3.1 ALGUMAS PROPOSIÇÕES BÁSICAS DE PSICOLOGIA ROGERIANA

As ideias de Carl Rogers sobre aprendizagem e ensino decorrem diretamente de sua longa experiência profissional como psicólogo e refletem sua “terapia centrada no cliente”. Ele prefere o termo “cliente” ao invés de paciente, porque o primeiro enfatiza uma participação ativa, voluntária e responsável do indivíduo nas relações terapêuticas; sugere também igualdade entre o terapeuta e a pessoa que procura ajuda, evitando a impressão de que o indivíduo está doente (NYE, 1975).

Rogers acredita que as pessoas têm dentro de si a capacidade de descobrir o que as está tornando infelizes e de provocar mudanças em suas vidas. Esta capacidade, no entanto, pode estar latente. Neste caso, o terapeuta deve ser capaz de ajudar o indivíduo a mobilizar suas tendências intrínsecas em direção à compreensão de si mesmo e ao crescimento pessoal. Esse é o foco da terapia centrada no cliente. O terapeuta provê uma atmosfera de compreensão e aceitação na qual o cliente pode expressar-se abertamente. Trata-se de uma terapia relativamente não diretiva. A tarefa do terapeuta não é a de dar conselhos para “curar” o cliente, e sim a de prover aceitação, compreensão e observações ocasionais, enquanto ele busca um maior entendimento de si mesmo e das influências ambientais que o estão afetando.

A propensão do homem para crescer em uma direção que engrandeça sua existência é uma premissa básica da psicologia rogeriana. Ele acredita que o organismo humano tende,

inerentemente, à manutenção de si mesmo e à procura do engrandecimento, ou seja, o organismo (Rogers vê o indivíduo como um todo, não só intelecto, por isso usa, frequentemente, o termo “organismo”) tende à autorrealização. O homem é intrinsecamente bom e orientado para o crescimento: sob condições favoráveis, não ameaçadoras, procurará desenvolver suas potencialidades ao máximo. É nesse sentido que a psicologia rogeriana é humanística.

Ela é também fenomenológica no sentido de que, para compreender o comportamento de um indivíduo, é importante entender como ele percebe a realidade. O campo perceptual de um indivíduo é sua “realidade”, cada indivíduo existe em um mundo de experiência continuamente mutável, no qual ele é o centro (MILHOLLAN; FORISHA, 1978, p. 148). Fenomenologicamente, o mundo de experiência do indivíduo é fundamentalmente privado. O campo perceptual do indivíduo é, para ele, sua realidade.

Com base na experiência com o ensino de história no contexto escolar e de pesquisas sobre o livro didático de história (Bittencourt 2018, Fonseca 2017, Munakata 1998, Coelho e Rocha 2018), considera-se que as aprendizagens contidas nos livros didáticos de História possuem muito resquícios de uma aprendizagem mecânica ou da Pedagogia Tradicional e firmada em situações de passividade dos alunos com pouca possibilidade de aprendizagem experiencial significativa⁴ da disciplina História para os contextos de atuação dos alunos.

Estudar a teoria de Carl Rogers é muito importante para o educador, pois através dela percebe-se que há um grande trajeto a ser percorrido por todos, um caminho repleto de esperança, conquistas, respeito, desafios, ousadia e, principalmente, muito trabalho. Sua teoria convida a todos a se posicionar diante do modelo de ensino que temos e que praticamos e uma delas diz respeito ao relacionamento entre professor e aluno, relacionamento esse capaz de provocar transformações intensas, tanto no comportamento de ambos como na busca dos saberes.

⁴Para Carl Rogers a aprendizagem significativa e experiencial possui alguns elementos envolvidos para que de fato a aprendizagem ocorra: *Ela tem uma qualidade de envolvimento pessoal* – com toda a pessoa, em seus aspectos sensoriais e cognitivos achando-se *dentro* do ato da aprendizagem. A aprendizagem é *autoiniciada*. Mesmo quando o ímpeto ou o estímulo provém do exterior, o senso de descoberta, de alcance, de apreensão, vem de dentro. A aprendizagem é *difusa*. Faz diferença no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do que aprende. A aprendizagem é *avaliada por ele*. Ele sabe se ela está atendendo às suas necessidades, quer conduza para o que ele quer saber, quer ilumine as áreas sombrias de ignorância que está experimentando. O *locus* da avaliação, poderíamos dizer, reside definitivamente no que aprende. *A essência da aprendizagem é o significado*. Quando uma aprendizagem assim se realiza, o elemento do significado para o que aprende faz parte integrante da experiência como um todo. [...] A aprendizagem significativa combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais, utilizando todas as nossas capacidades masculinas e femininas (ZIMRING, 2010, p. 37-38).

As proposições de Rogers são instigantes e nos aguçam a repensar nossas práticas educacionais e o tipo de educação que queremos promover e, ainda, que é possível executar na sala de aula através de materiais pedagógicos, como o que estamos propondo neste trabalho.

3.2 A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Os livros didáticos das diferentes séries/anos do Ensino Básico ensinavam o estudo de História de maneira linear, cronológica com base em “verdades únicas”, priorizando aspectos políticos e econômicos. Não tratavam de questões sociais e culturais, quase não apresentavam documentos históricos; além disso, o conhecimento histórico tendia a ser tratado de modo acrítico (BITTENCOURT, 2018, p. 253-254).

Segundo Gôngora (1985), na pedagogia Tradicional, os programas de ensino se encontravam estruturados de acordo com uma sequência lógica e inflexível. Os manuais escolares, estritamente vinculados a esses programas, apresentam (vam) todo o conteúdo que o aluno deve (ria) saber. Minuciosamente organizados, solicitam dos alunos a reprodução exata de seus conteúdos, tendo a memorização como consequência imediata.

Nesse contexto, o livro didático é bastante valorizado, pois serve de instrumento para a transmissão dos conteúdos que são trabalhados de forma linear, descontextualizada, fragmentada, acrítica, dando ao saber escolar um teor de conhecimento acabado. Isso explica porque, muitas vezes, são excessivamente expositivos e informativos.

Os exercícios de fixação propostos normalmente vêm em forma de questionários repetitivos e enfadonhos, que servem tão somente para auxiliar o aluno na memorização dos conteúdos escolares, posteriormente reproduzidos através das provas orais e escritas, das atividades que solicitam do aluno apenas o desenvolvimento das funções mentais mnemônicas, a exemplo da metodologia adotada pela Igreja Católica desde os primórdios da chegada dos jesuítas no Brasil para catequização dos nativos (FONSECA, 2017).

Para Rogers, segundo Zimring

[...] na vasta maioria de nossas escolas, em todos os níveis educacionais, achamo-nos trancados dentro de uma abordagem tradicional e convencional que torna a aprendizagem significativa improvável, senão impossível. Quando colocamos num só esquema elementos tais como *currículo prescrito*, *tarefas semelhantes para todos os estudantes e palestras* como o único modo de instrução; *testes padronizados* pelos quais todos os estudantes são externamente avaliados, e *notas escolhidas pelo instrutor* como mensuração da aprendizagem, podemos quase garantir que a aprendizagem significativa situar-se-á num mínimo absoluto (ZIMRING, 2010, p. 38-39)

O ensino atual é negativo aos princípios de Rogers, pois, ao se preparar uma aula, as questões como “o que ensinar” ou “que recursos didáticos oferecer” não são muito utilizadas. As aulas da maioria das escolas de hoje são preparadas de forma rígida e imutável. Porém, a sociedade atual se caracteriza pela dinamicidade e pelas mudanças.

Atualmente, os livros didáticos de História têm características bem diferentes (BITTENCOURT, 2018, p. 251). Diversos fatores contribuíram para essas mudanças: novas demandas de professores e alunos; diretrizes legislativas delineadas pela LDB de 1996, PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e propostas curriculares regionais; ação de grupos da sociedade civil, como os grupos de defesa dos direitos dos afrodescendentes e dos indígenas; e também pela adesão dos historiadores a novas propostas historiográficas.

Acrescido a isso tudo, têm-se as teorias da aprendizagem que vêm imbricadas em várias propostas pedagógicas escolares: Escola Nova, fins do século XIX; Libertadora, meados do século XIX; Crítico-Social dos Conteúdos, início dos anos de 1970; ou seja, como afirma Moreira (2015), as versões humanistas, interacionista e crítica da aprendizagem como base para o ensino, mas que na maioria das vezes ficam tão veladas que acabam não sendo identificadas pelos professores e alunos, ou se mantêm as mesmas por longos e longos anos, sem, no entanto, acompanhar, o novo público e os novos mecanismos do ensino-aprendizagem.

Paulatinamente, os livros didáticos de História passaram a tratar não somente de datas, nomes, linhas cronológicas e acontecimentos “importantes”, mas foram incluindo aspectos culturais, grupos antes marginalizados da História e fragmentos de documentos, como fotografias, obras de arte, literatura, música, etc., como forma de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de História (PCN – História e Geografia, 1997, p. 33).

Com relação às metodologias de ensino, também pudemos observar mudanças. A História, como disciplina escolar, tendia a exigir que os alunos decorassem nomes e datas. Ao longo do tempo, gerações de alunos tiveram de decorar que “Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil em 1500” ou que “Dom Pedro I deu o grito da Independência às margens do rio Ipiranga em 1822”, sem necessariamente entender quais processos históricos estavam “por trás” desses eventos. Esses fatos são importantes, mas, como informações “soltas” e “decoradas”, não garantem o entendimento dos alunos em relação à História do Brasil, isto é, não garantem que a aprendizagem significativa de fato tenha ocorrido.

E como fazemos para que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprendam informações históricas? Repetindo diversas vezes frases prontas, levando-os a ler repetidamente essas frases ou ideias, avaliando-os por meio de respostas a perguntas “fechadas” e relacionadas às ideias decoradas, etc? Esses processos são bastante difundidos e conhecidos por todos os professores. A pergunta que realmente devemos fazer é: Como os alunos podem entender/aprender e construir um conhecimento social e individualmente válido sobre História por meio dos livros didáticos?

Os livros didáticos de História produzidos para os anos iniciais do Ensino Fundamental são fontes de conhecimentos primordiais, contudo, o intuito é possibilitar os alunos a adquirir as habilidades necessárias do conhecimento histórico com os recursos didáticos disponíveis (como fotografias, imagens filmes, poemas, etc.).

Se concordarmos que a História, assim como as demais ciências, não está “congelada” nos livros didáticos e nos museus como uma verdade única e estática, mas que continua sendo feita e refeita diariamente por professores, alunos e pesquisadores, nada mais enriquecedor do que propormos que usufruam de diferentes possibilidades apontadas pelas teorias da aprendizagem para tornar essa disciplina mais acessível, interessante e produtiva para as crianças em sala de aula. A relação das teorias da aprendizagem e seus procedimentos deve ser o recurso didático mais importante para a atividade docente, pois é através dela que o trabalho e a prática do professor devem estar firmemente embasados para que o aprendizado se concretize.

Diante disto, não é possível ensinar História para qualquer faixa etária de alunos como um saber estático, acabado e como uma verdade única. Por exemplo, se imaginarmos de que forma a chamada “descoberta” do Brasil foi vivenciada pelos povos indígenas que habitavam o lugar no qual os portugueses aportaram em 1500, ou se investigarmos de que forma os africanos escravizados vivenciaram a produção do açúcar no Nordeste brasileiro, podemos ter a dimensão das diversas possibilidades de abordagem de um fato histórico.

Ou seja, diferentes sujeitos históricos vivenciaram de maneiras diversas os acontecimentos que se tornaram históricos e, portanto, têm diferentes formas de contar essa história. A história contada nos livros didáticos ainda possui uma abordagem que contém mais sobre a versão do colonizador do que dos colonizados. Romper com tais abordagens é poder romper com a forma de ensinar e de aprender que ainda nos mostra muito do povo, da cultura e supremacia europeia.

A importância da utilização das teorias da aprendizagem na aplicabilidade do ensino faz-se cada vez mais necessária para novas reflexões e novas possibilidades de produção de materiais didáticos para o ensino da história que proporcionem, de fato, uma acessível aquisição de conhecimento que promova mudanças no ensino e, em especial, em cada aluno e em cada professor.

Quando Carl Rogers propôs, na década de sessenta do século passado, uma teoria de aprendizagem que pudesse favorecer a aquisição e a retenção de novos conhecimentos, de forma significativa, talvez não imaginasse que aquelas aprendizagens mecanicistas, que motivaram sua proposta resistiriam nos sistemas de ensino até os dias atuais. Mesmo vivenciando contextos que gradativamente vão se diferenciando, ao longo do tempo, em termos de avanços nas áreas científicas e tecnológicas, a base da apreensão do conhecimento, na maioria dos casos, ainda é mecanicista/tradicional. Especialmente nas disciplinas de ciências exatas, como é o caso da física e da matemática, e com as ciências humanas, no caso da História e Geografia, incutiu-se a ideia de que são matérias “decorativas”.

Moreira (2005) é enfático em nos alertar para este fato. O ciclo da aprendizagem mecânica inicia desde o Ensino Fundamental, quando os alunos são “podados” de suas capacidades argumentativas. No Ensino Médio, o “treinamento” continua e os alunos são “moldados” a se prepararem tecnicamente para o ingresso no Ensino Superior, onde irão se deparar com sistemas comportamentalistas de ensino e de aprendizagem, não sobrando nada, em termos cognitivos, para uma possível “geração de conhecimento”. De fato, a aprendizagem, nos diferentes níveis de ensino, ousaria dizer na maioria das salas de aula e nos livros didáticos, é tradicional/mecânica. Esta visão geral do contexto de aprendizagens mecânicas recai com grande preocupação para áreas de formação que envolvem a História, cuja abstração necessária para o entendimento de diversos contextos e conceitos históricos, sociais, culturais e políticos que regem a vida humana são necessários.

Diante da análise de Carl Roger sobre aprendizagem, voltamos nosso olhar para as obras didáticas oferecidas aos estudantes de 6º ano nas redes públicas estaduais do Amapá e ressaltamos que os livros didáticos atuais são diferentes dos livros didáticos do passado recente. O mundo mudou rapidamente e os livros também mudaram, por isso a gente precisa fugir das concepções antigas de livros unidirecionais, livros sem interlocução, livros meramente informativos, com imagens meramente ilustrativas e atividades muitas vezes na base da “decoreba”.

Os livros didáticos atuais contam com: vídeos, com sites, com versões digitais e interativas, portanto, são livros cada vez mais dinâmicos. Em História, por exemplo, os livros de Boulos, Júnior e Alfredo (2012) (História, sociedade & cidadania. Edição reformulada, 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012), Maria Raquel Apolinário (Ed., 2014) (Projeto Araribá: História/organizadora. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014) e Braick e Ramos (2015) (Estudar história: das origens do homem à era digital. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015) trabalham com múltiplas fontes da cultura material e imaterial, relacionando o conteúdo da disciplina com as vivências cotidianas dos alunos, dentro de uma concepção interdisciplinar, além de acompanhar as demandas pedagógicas da sociedade que vem de várias instâncias (que seja, por exemplo, os alunos, os professores e o Ministério da Educação) e movimentos sociais que vem norteando essas mudanças nos livros didáticos.

Buscando o sentido da palavra Educação, manifestada nos livros didáticos (com as conexões entre a Educação, a Pedagogia e a Didática) ao longo dos tempos, verificou-se que tem origem em dois verbos latinos: *Educare* e *Educere*. *Educare* significa nutrir, alimentar, transmitir formas de saber e de fazer. *Educere* é extrair, desabrochar, desenvolver conhecimentos e práticas, tirar do aluno aquilo que está dentro dele. (LUZA, 2009)

Nas antigas aulas dos antigos livros didáticos predominava a dimensão *educare*, que se manifesta num modelo de educação centrado na pura e simples transmissão de conhecimento, nessa tentativa de transmitir e colocar conhecimentos dentro da cabeça dos alunos. Então, os alunos, dentro dessa concepção de educar, tinham que assimilar uma enorme quantidade de conteúdos, muitas vezes sem saber por que e para quê. Em História, por exemplo, era aquela rotina de decorar datas, fatos e nomes de personagens ditos como ilustres. Muitos educadores para escaparem desse padrão do *educare*, acabaram caindo muitas vezes nas “armadilhas” do *educere* e buscaram, então, desenvolver competências e habilidades deixando de lado, muitas vezes, um repertório de conteúdos fundamentais que garantem a nossa sociabilização. (LUZA, 2009, p. 18).

Nas últimas décadas, segundo Luza (2009), superou-se a dicotomia *Educare* – *Educere*: os educadores transmitem ou procuram transmitir conteúdos socialmente relevantes, mas fazendo os alunos ressoarem esses conteúdos dentro de si, em suas vidas, para enfrentar os desafios do presente. Afinal, nós somos criaturas e criadores da cultura na qual estamos inseridos. A superação da dicotomia *educare* e *educere* visa justamente a formação integral do aluno.

E o que é essa formação integral? Luza responde inspirando-se em Jean Piaget, “formar integralmente o aluno implica desenvolver sua vida afetiva (aquela dimensão ligada aos sentimentos, desejos, equilíbrio sócio emocional, a vida cognitiva, aquilo que está no campo da inteligência racional)” (LUZA, 2009, p. 18).

Entretanto, Luza também extrapola esta matriz etimológica, relacionando os termos latinos *educare* e *educere* com as noções de Escola Tradicional e da Escola Nova, respectivamente:

estes dois sentidos têm, historicamente, marcado as teorias e as práticas pedagógicas de tal forma, que podemos afirmar, sem medo de incorrer em imprecisões, que os conceitos de educação tradicional e de educação nova estão fortemente impregnados desta ambiguidade semântica (GARCIA, 2009, p. 21).

Ambas as interpretações não explicitam o que vem a ser educação, mas já a pressupõem como um processo em que há uma figura, o educando, em relação à qual devem ser tomadas determinadas disposições. O exercício de interpretação destes significados pode ser extrapolado, permitindo inferências que não se restringem aos sentidos diretos apontados pela etimologia.

Isto é fundamental porque os sentimentos, a vida afetiva aponta para os fins que buscamos em nossas vidas e a educação por meio de suas pedagogias nos ajuda a encontrar e a calcular os meios para alcanças esses fins. Então, voltando à questão inicial: Como o livro didático pode contribuir para um aprendizado mais significativo?

A questão essencial, portanto, é continuar buscando a superação dessa dicotomia *Educare* – *Educere* e cuidar da formação integral do aluno. Isso começa com uma constatação fundamental: compreender que estamos educando um aluno durante 12 anos do ensino básico (que vai da educação fundamental até o ensino médio) e que este longo momento escolar é preciosíssimo para nossas crianças e adolescentes, portanto, é um momento maravilhoso em si mesmo, não apenas como preparação para uma vida futura, mas para uma vida adulta. (LUZA, 2009).

Para Carl Rogers, a escola e o livro didático devem contribuir para que o aluno viva este momento escolar em toda sua plenitude. Vivenciando plenamente os seus momentos de vida por meio de um aprendizado significativo, certamente será um aluno apto e preparado para o futuro. O capítulo de livro didático sensorial buscará envolver os atores do processo de ensino-aprendizagem (estudantes e professores) e motivá-los para que se assumam como

sujeitos do conhecimento histórico e, principalmente, que desperte na interpretação dos processos a criatividade e a sensibilidade de alunos e professores.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA INDÍGENA E JESUÍTICA NA SALA AULA

A utilização dos livros didáticos como recursos pedagógicos colaboram para a percepção e compreensão da diversidade histórica. A tarefa do professor é fomentar a dúvida, para que o aluno comece a enxergar a história como algo ilimitado, com várias narrativas e diversas formas de pensar historicamente, pois acreditamos, de acordo com Rogers, que a ação está sempre no aluno e como ele interpreta os acontecimentos que o cerca. Mais do que objetos de leituras, os livros didáticos são trabalhados no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (CAIMI, 2008, p.147).

O uso analítico de livros didáticos em sala de aula pode proporcionar o exercício de autonomia intelectual, em que o aluno pode chegar a conclusões, gerando assim debates, posicionamentos, dando a sua própria construção aos processos históricos.

Segundo o historiador especialista em História indígena Giovani José da Silva (2015), ainda hoje, nos livros didáticos, é negado às populações indígenas a contemporaneidade, “os verbos relacionados aos índios invariavelmente estão no pretérito, e a eles são dedicadas apenas algumas poucas páginas, geralmente na chamada ‘pré-história’ e/ ou no ‘cenário do descobrimento’” (DA SILVA, 2015, p. 21), registrando, portanto, nas páginas dos livros uma distante, genérica, superficial e breve história sobre os indígenas.

Para este pesquisador, é chegado o momento de romper com essas distorções e agir com práticas metodológicas que permitam uma aprendizagem mais concreta. Essas ausências e/ou pouca ênfase aos indígenas, jesuítas e Amazônia, por exemplo, intensificam-se com a falta de material didático produzido e disponibilizado para esse fim, assim como a precária divulgação e circulação de trabalhos acadêmicos sobre estudos dessa natureza entre professores da rede pública.

A falta de novos recursos em sala de aula é um problema no ensino, porque o aluno fica limitado a um único método de aprendizado, o que dificulta que seja compreendida a diversidade histórica e a sua dimensão, que comumente fica direcionada ao livro didático. É preciso fomentar a dúvida, para que o aluno entenda que a história é ilimitada, contendo assim

várias narrativas, e diversas formas de se pensar historicamente. Segundo Ribeiro (2015), compreender e levar em conta o ambiente em que o aluno está inserido, não subtrai a intelectualidade do conhecimento, pelo contrário, amplia sua visão de mundo.

Como Schimidt (2009) aponta justamente a importância de compreender a aprendizagem histórica a partir do próprio sujeito e do ambiente em que ele está inserido, não é possível simplesmente elencar um modelo geral com conteúdos prontos, pois ser um educador exige adaptação e inovação. Para isso, torna-se necessário seguirmos alguns preceitos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, que estabelece diferentes fontes e tipos de documentos para estimular a construção do conhecimento histórico, colocando os alunos e professores em condição de uma “atitude historiadora”.

Dessa forma, sugere-se ao professor que trabalha com os livros didáticos em sala alguns passos necessários para construção do conhecimento histórico escolar, como os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e de análise de um objeto (BNCC, 2018).

O primeiro passo destina-se ao ato de identificação, ou seja, reconhecimento e/ou apresentação do livro, levantando algumas questões em sala: “Como foi produzido? Qual a finalidade? De quem se está falando? Para que serve?”. Torna-se pertinente uma vez que o aluno tem a oportunidade de refletir sobre as mudanças ocorridas no tempo. O ato da comparação no ensino de história proporciona ao aluno “ver melhor o Outro”. Mais um aspecto que nos chama atenção para trabalhar com esses livros, pois através dele, focalizamos ou não indivíduos inseridos na historiografia local, regional e nacional (Ibid).

A contextualização é imprevisível para o Ensino de História, pois “Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade” (BNCC, 2018, p. 401), tarefa fundamental quando se trabalha com livros didáticos em sala de aula, pois contextualizar os temas contidos nos permite que os alunos analisem as narrativas que eram estabelecidas naquele momento, evitando assim, que os alunos cometam um anacronismo.

Enquanto isso, a interpretação exige que o estudante compreenda os acontecimentos de forma criteriosa, analisando as temporalidades e cronologias. Esse exercício estimula a formação do pensamento crítico dos alunos. A análise também requer problematizar as narrativas históricas, sendo uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização

e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa (BNCC, 2018, p. 403).

Potencializar o ensino de história através do uso dos livros didáticos evidencia que registros dessa natureza enriquecem ainda mais o trabalho do professor em sala, permitindo que os estudantes obtenham a compreensão diacrônica dos acontecimentos históricos, sem a presunção de tomá-los a verdade única e absoluta, pois demonstra que a história é produzida diariamente, no cotidiano.

Vale problematizar que as fontes escritas, no caso o livro didático, devem ser utilizadas pelo professor (a) em um processo de mediação do conhecimento, pois o nosso intuito é problematizar o uso das fontes em sala de aula e não transpor os documentos do ensino acadêmico para ensino fundamental, buscando um sentido e significado para os estudantes, bem como para as suas contribuições junto ao campo histórico.

Tendo em vista a relevância e necessidade do ensino e pesquisa como aliados, a partir do conhecimento adquirido, ofertamos como proposta um capítulo de livro didático sensorial que versa sobre a temática indígena e jesuítica na Amazônia colonial no século XVI para aplicação em sala de aula, com o intuito de facilitar a apropriação dos professores, assim como proporcionar uma experiência prazerosa e eficiente para os alunos de ensino básico.

A distribuição de livros didáticos nas escolas realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) dá aos profissionais envolvidos com o ensino a oportunidade de escolher a obra a ser utilizada na sala de aula. Uma tarefa muito importante que exige seriedade dos docentes, na medida em que a escolha poderá privilegiar, ou não, demandas importantes. Por isto, os professores têm que encontrar critérios de seleção, os quais permitam uma escolha onde possam ser acessadas as aprendizagens condizentes com a expectativa da disciplina e também da própria sociedade. Assim sendo, apresentamos os seis que foram distribuídos à rede pública de ensino estadual do Amapá nos anos de 2008 a 2021:

1. VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix**: História 6º ano. São Paulo: Scipione, 2008. (Coleção Projeto Radix);
2. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. Edição reformulada, 6º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012;
3. APOLINÁRIO, Maria Raquel (Ed.). **Projeto Araribá**: História. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014;

4. BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história**: das origens do homem à era digital. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
5. AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **Projeto Teláris**: História. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016;
6. VAINFAS, Ronaldo et al. **História.doc**: 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Consideramos para a análise que segue as obras citadas acima, publicadas entre 2008 e 2021, contudo, focaremos em duas obras didáticas que mais foram utilizadas pelas escolas. A seleção das seis obras obedeceu a duas questões: adoção, em sua maior quantidade, em escolas públicas do município de Macapá, no Estado do Amapá; e admitirem uma análise inicial sobre inclusão da temática indígena (e jesuítica) nas obras didáticas, em um momento de consolidação da Lei nº 11. 645 de 2008. Privilegiamos os volumes dedicados aos Sextos anos do Ensino Fundamental II, por serem os que permitiriam apresentar aos alunos um mundo mais próximo, ensinar alteridade a partir do local e do regional.

Quadro 1- Representação dos indígenas e jesuítas nos livros didáticos analisados

Autor (es)	Título	Ano	Descrições
Alfredo Boulos Júnior	História, Sociedade & Cidadania (2012)	6º Ano do Ensino Fundamental	A temática indígena é inserida nas páginas do livro em comparação a outras culturas ou como destaque para iniciar o conteúdo em questão; não há um capítulo específico para se trabalhar a história das populações indígenas, nem tão pouco voltada para os povos indígenas da Amazônia. Ao longo do livro, sempre que possível, aparece uma figura de indígenas para ilustrar determinado povo indígena; ou dados sobre alguma cultura indígena no Brasil; ou demarcação de terras; ou pelos seus direitos. No volume de 6º ano não há menção aos jesuítas.
Patrícia Ramos Braick	Estudar história: das origens do homem à era digital (2015)	6º Ano do Ensino Fundamental	Da mesma forma, esse volume não apresenta um capítulo específico sobre a cultura e história indígena, a menção a estes povos é feita somente por algumas esporádicas imagens em algumas páginas. Também não há retratação sobre os jesuítas.

Fonte: elaborado pela da autora

As coleções distribuídas para uso do 6º ano do Ensino Fundamental trazem a tentativa de viabilizar o estudo da temática indígena. Embora compreendida comumente como uma

dimensão correlata da temática africana e afro-brasileira em termos de estrutura legal que a sustenta, o tratamento da temática indígena ainda se coloca como componente frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas pelo PNLD (PNLD, 2016, p. 34), sendo o aspecto que merece maior grau de investimento por parte de autores, de editoras e de professores no uso das coleções.

Nas coleções Sociedade & Cidadania (2012), Projeto Araribá (2014), Estudar História: das origens do homem à era digital (2015), Teláris (2016) e História.doc (2018) é comum a percepção da temática indígena e jesuítas com lapsos temporais, como se não existisse uma relação longa de continuidade envolvendo grupos sociais historicamente excluídos na sociedade.

Assim, a temática indígena e jesuítica, quando evocada, mostra-se presente, muitas vezes, na abordagem da sociedade colonial brasileira, normalmente no livro de 6º ano. Posteriormente, a temática eventualmente retorna, com raras exceções, no enfrentamento da questão da escravização de pessoas ao longo do século XVII e no processo das Entradas e Bandeiras, desaparecendo novamente em um novo silenciamento que se perpetua até o tratamento do romantismo no século XIX, quando novamente emerge uma perspectiva interpretativa em torno de um índio romântico, tomado como substrato da identidade nacional.

Muito comumente, situam-se como ausentes as abordagens relativas a outras temporalidades históricas e de modo essencial, o tempo presente, no qual, de fato, a temática emerge como uma questão socialmente relevante que evoca a questão dos direitos à terra, à preservação do patrimônio genético e às ações de valorização identitária.

Em relação aos jesuítas, a situação de abordagem não é muito diferente, existe uma ênfase da presença jesuítica na América Portuguesa, porém, nos livros de 7º ano, no qual é mencionado a Companhia de Jesus que luta para combater o protestantismo, além de trazer as ações dos jesuítas como aqueles que aldearam os indígenas para convertê-los ao catolicismo e ao trabalho. Conteúdo que não faz parte da matriz curricular do 6º ano.

Com o livro didático, buscamos evidenciar a potencialidade da temática indígena e jesuítica para os processos históricos regionais e locais. Acreditamos que o seu uso no ambiente escolar promova a interdisciplinaridade com disciplinas como português, geografia e até mesmo matemática, muito embora, assim como qualquer outro “documento histórico” tudo dependerá de como o professor/pesquisador investiga e trabalha com o recurso.

O trabalho com livros didáticos demanda planejamento e postura perante os estudantes, para que os tornem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as dificuldades de leitura e interpretação precisam ser trabalhadas pelo professor (a) em sala-de-aula e que tais questões permitam que nos aproximem de suas potencialidades.

Atuando como professora, percebo, além de desempenhar nosso ofício, ministrando aulas, nossas preocupações ultrapassam este espaço, uma vez que compreendemos que os problemas pessoais e sociais que os alunos possuem acabam refletindo em seu desempenho e comportamento em sala de aula. Diante desse quadro, acredito que a disciplina de História encontre maiores problemas que as demais disciplinas escolares, isso quando penso na própria dinâmica na abordagem dos temas históricos muitas vezes motivados pelos livros didáticos. Considerando que a parte teórica, a leitura e discussões de textos, são vistos pelos alunos como uma carga pesada, já que há uma dificuldade de aproximação entre a sua realidade cotidiana e os conteúdos ministrados. Não raro questionam o porquê de estudar História.

Os estudantes obviamente não estão no ensino básico ou médio para se tornar historiadores, e claramente o que é efetuado nas pesquisas teóricas acadêmicas destoa da cultura escolar⁵ e do saber escolar⁶, pois são ambientes com necessidades diferentes, com produções e finalidades distintas. Como Ribeiro (2015) aponta, não estamos perdendo de vista às diversas dificuldades que o ensino público brasileiro enfrenta, mas precisamos pensar em novos modelos justamente para subverter esse modelo.

⁵ Cultura escolar discute a escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível. É esse conjunto de características do cotidiano escolar que Forquin denomina de "Cultura da Escola". Para ele cultura é descrita enquanto um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (FORQUIN, 1993, p. 168). Em contraposição ao conceito de "Cultura da Escola", Forquin apresenta a "Cultura Escolar" como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa idéia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Seriam esses elementos estruturais determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) chama de "*mundo social*" da escola, ou seja, o conjunto de "características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993, p. 167). FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

⁶ Sobre saber escolar há uma imensa produção. Remeto os leitores para dois textos que situam a discussão que lhe é relativa: VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, 1998; VALENTE, Wagner Rodrigues. Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para a reflexão sobre a didática. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.10, p.57-67, set./dez., 2003.

4 CAPÍTULO III: O FIO DE ARIADNE NO “LABYRINTHO CONFUSO”: JESUÍTAS E INDÍGENAS NA AMAZÔNIA COLONIAL EM NARRATIVAS DIDÁTICAS

Para falar de dois povos distintos como jesuítas e indígenas em um tempo bem distante do que vivemos atualmente e em um espaço imenso como é a Amazônia, em especial a Amazônia brasileira, é necessário, antes de tudo, entendermos o (s) conceito (s) de Cultura para que possamos nos despir de preconceitos e/ou julgamentos a respeito desses povos e suas formas viver e conviver. Esse encontro, no “labyrintho” amazônico deu início à história do povo brasileiro e amazônida e nos trará novos olhares sobre como essa história vinha sendo contada.

Utilizaremos uma das obras de Clifford Geertz para vislumbrar o conceito de Cultura, onde ele diz sobre “um tratado de teoria cultural, desenvolvido através de uma série de análises concretas” (GEERTZ, 2008, p. 02), apresentando historicamente as diversas definições que o termo cultura sofreu e tomando a seguinte postura:

(...) assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (...) a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível. Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade (GEERTZ, 2008, p. 4-10).

A ideia de Geertz sobre cultura como sendo uma “teia”, mostra a complexidade das relações envolvidas entre os indivíduos de um mesmo grupo e com grupos diferentes, da mesma forma a concepção e a expressão da cultura em determinados momentos se transforma, se entrelaça ou se expressa de acordo com a realidade vivida. Geertz não está afirmando que a cultura seja variável, tênue ou que não tenha singularidade, pelo contrário, ele nos mostra que a cultura é uma expressão social vivida por cada grupo em seu tempo e espaço.

Segundo Roque de Barros Laraia,

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. (LARAIA, 2001, p. 44).

O entendimento do termo cultura na concepção de Geertz e Laraia é essencial para entendermos o encontro entre as culturas envolvidas, no caso os jesuítas e os nativos

indígenas do século XVI, procurando elucidar a existência e o resultado de um diálogo entre estas culturas e também os obstáculos que ocorreram no decurso deste encontro.

Essas reflexões são necessárias para um melhor entendimento de todo o encadeamento que foi a vivência dos indígenas e jesuítas em terras brasileiras e todo o processo de aprendizado envolvido com o simples fato de estarem vivendo no coletivo, sendo pessoas tão diferentes culturalmente.

Os jesuítas se espalharam por várias partes do mundo para difundir a fé católica. Uma das características desses religiosos foi a colaboração com os países europeus nos processos de colonização dos territórios conquistados nas Américas, na Ásia e na África. Além de terem uma formação em teologia, matemática, geografia e física, eram pintores, escritores, entre outras coisas. Dentro do cenário amazônico, entender os jesuítas como um modelo de cultura portuguesa é perceber que mantinham suas tradições europeias e seguiam de maneira rígida e estreita seus preceitos religiosos, porém com uma identificação muito forte com a política e a economia e obedecendo fielmente as atribuições enviadas pelo Papa, isso concomitante ao esforço ideológico da catequese (ALMEIDA, 2003, p. 90). Comportavam-se de maneira extremante organizada, tanto na hierarquia, quanto na fidelidade do cumprimento das ordens recebidas.

No âmbito da colonização, se apresentavam como salvadores de almas, catequizadores e, por que não, educadores. Como possuíam a fidelidade como uma das suas maiores virtudes, vieram a estas terras com a finalidade de converter as almas pagãs, uma vez que a Igreja Católica perdia fiéis devido a Reforma Protestante. Aqui implantaram colégios e foram responsáveis pela reestruturação da ordem, uma vez que a identidade portuguesa dos colonos aqui viventes havia sido alterada pela distância da Metrópole.

Por outro lado, os indígenas estavam em seu espaço, com seu modo de ser e viver em uma natureza vasta e exuberante. Desenvolveram sua cultura por meio de um processo de adaptação às florestas tropicais, aprendendo a ler os códigos de interação entre as plantas e os animais, que constituem seu patrimônio, além disso, praticavam a agricultura de subsistência sem fins comerciais, enquanto na Europa o objetivo era estabelecer relações de comércio visando o lucro e a exploração de comunidades que viviam em outros continentes, sem preocupação com o meio ambiente. Esse dado ajuda a entender o embate cultural que se seguiu ao primeiro encontro do homem branco e os indígenas.

Diferentemente do que muitos pensam, os povos indígenas brasileiros possuem diversas características que os destacam uns dos outros. Antes da chegada dos portugueses ao

Brasil, já existiam vários grupos indígenas habitando o nosso território. Em toda a América portuguesa, a força de trabalho indígena foi indispensável, mas na Amazônia foi ainda mais necessária. Os indígenas eram remeiros, construtores, capitães do mato, flecheiros, guerreiros etc. (ARENZ, 2013, p. 273). Diante dessa variedade, os indígenas brasileiros foram classificados segundo as línguas distintas, que são Tupi, macro-jê, aruak e karib.

Para a estruturação desse capítulo de livro, tivemos como base as crônicas do padre jesuíta luxemburguês João Felipe Bettendorff, uma referência à época e que nos permite uma visão aproximada dos acontecimentos daquele período. Essas crônicas, assim como as cartas, eram uma das maneiras utilizadas pelos padres para narrarem os acontecimentos ocorridos em terras brasileiras e quase sempre traziam aspectos sobre o cotidiano dos europeus e dos nativos.

É claro que suas impressões e constatações estavam embebidos daquilo que tinham como certo, de acordo com sua cultura e formação. Para compreender a relação e interrelação dos jesuítas descritas nas crônicas e nas cartas, foram realizadas leituras de Maria Regina Celestino de Almeida, Karl Heinz Arenz, John Manuel Monteiro, Gersem dos Santos Luciano Baniwa, que trazem a leitura⁷ sobre a resistência de ambos os grupos em um lugar que foi surrupiado por pessoas que se sentiam superiores e donos do lugar.

4.1 A AMAZÔNIA

A Amazônia é a área do planeta coberta pela floresta amazônica, que se situa inteiramente no norte da América do Sul. A Amazônia abrange oito países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. A floresta

⁷ Sobre os indígenas entre outras leituras, sugerimos: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. John Manuel Monteiro (1956-2013): um legado inestimável para a Historiografia. *Revista Brasileira de História*, v. 33, n. 65, p. 399-403, 2013. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; OLIVEIRA, João Pacheco de. Prefácio. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Tombini (org.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão: UFFS, 2016. p. 7-14. BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: UNESCO, 2006. MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2007. KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Educação em Rede*, v. 7, p. 56-80, 2019. MONTEIRO, John. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Livre Docência em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2001, p.358). MONTEIRO, John. (1995), “O desafio da história indígena no Brasil”, in Aracy Lopes Silva; Luis D.B. Grupioni (Orgs). **A temática indígena na escola**. Brasília. MEC/MARI/UNESCO. MONTEIRO, John. **Negros da terra -índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo, Cia. das Letras, 1995. MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**. São Paulo: Callis, 2000. CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. SILVA, Edson. Os índios e a civilização ou a civilização do índio? *Revista Boletim do Tempo Presente*, n. 10, 2015, p. 1-12. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempopresente>.

amazônica é a maior floresta tropical do mundo, por isso é comum se referir a ela também como Floresta Equatorial da Amazônia ou Floresta Fluvial Amazônica. (IBGE, 2010).

Falamos em floresta equatorial porque sobre ela passa a linha imaginária do equador, que separa o Norte e o Sul do planeta; floresta fluvial porque uma parte da floresta, mesmo fechada, com árvores bem grandes, é inundada a maior parte do ano; e também podemos encontrar a expressão Floresta Tropical, uma vez que a Amazônia está situada entre os trópicos de Capricórnio e Câncer, duas linhas imaginárias que demarcam as áreas mais quentes do planeta.

A maior parte da Amazônia está situada no Brasil: nosso país possui mais da metade de toda a extensão (60% do território da floresta amazônica). O Peru contém 13% da floresta, ficando em segundo lugar. Ou seja, a ocupação da floresta amazônica em nosso território é maior que em todos os outros países amazônicos juntos, o que demanda maior responsabilidade em preservar essa imensa fonte de vida, de diversidade cultural e de trabalho.

Quando se fala em Amazônia brasileira, ela contém a quinta parte de toda a água doce do planeta, ou seja, de cada cinco litros de água do mundo que se pode beber e usar para cozinhar, um está ali. E não é só isso, lá estão 80% de todas as espécies animais que vivem no Brasil e cerca de 20% de todos os tipos de plantas existentes no mundo. Os 60% do território brasileiro que estão cobertos pela Amazônia abrigam apenas 12% da população do país (cerca de 24 milhões de pessoas).

Para ajudar a cuidar e a desenvolver essa imensa área, foi criada, em 1953, a Amazônia Legal, nome dado ao conjunto formado por todos os estados brasileiros que têm alguma parte de sua área coberta pela floresta amazônica: Amazonas, Acre, Pará, Rondônia, Amapá, Roraima, Tocantins, Mato Grosso e a maior parte do estado do Maranhão, em um total que cobre uma área de 5.217.423 km² do território brasileiro.

O termo Amazônia legal foi criado com o objetivo de planejar melhor as ações que devem garantir seu desenvolvimento e proteção. Em 1953, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, foi aprovada a Lei 1.806, que estabeleceu, desde então, o que seria a Amazônia Legal. Os estados que compõem a Amazônia Legal têm em comum, além da ocupação de parte da floresta, o fato de fazerem parte da Bacia Amazônica, de terem na natureza sua principal fonte de riqueza e trabalho, além de terem entre sua população a maior parte dos grupos indígenas brasileiros, entre outras semelhanças (IBGE, 2010).

4.2 AMAZÔNIA PRÉ-COLOMBIANA

Por muito tempo, a região amazônica foi chamada de “inferno verde”. Um local que não permitiria o desenvolvimento de civilizações com grandes populações e tecnologias avançadas. O clima extremamente úmido, a alta densidade da floresta tropical e o solo infértil, “lavado” constantemente pela chuva, explicariam essa tese.

A teoria, da década de 1950, de que nossos indígenas teriam vindo dos Andes e se “degenerado” culturalmente foi derrubada apenas nos anos de 1980, com a descoberta de cerâmicas no Marajó mais antigas do que as produzidas pela população da região andina. Hoje se sabe que, antes dos europeus chegarem a essas terras, a floresta amazônica tinha cerca de 8 milhões de pessoas, que se concentravam principalmente nas margens de grandes rios, como o Amazonas e o Tapajós.

Atualmente vivem na Amazônia 306 mil indígenas, segundo o IBGE. Os grupos formaram a floresta amazônica como conhecemos, povoaram a áreas que originaram nossas cidades, e, entre outras coisas, construíram estradas.

Pesquisas feitas do Acre ao Pará, em cerca de 3 mil sítios arqueológicos, demonstram que as sociedades pré-coloniais eram mais complexas do que se pensava. A riqueza pode ser expressa pela alta diversidade cultural dos povos originários da Amazônia. Estima-se que mais de mil línguas dos troncos Aruque, Caribe, Macro-Jê, Pano, Tucano e Tupi, além de línguas isoladas ou não classificadas, eram faladas na região no século XVI. Atualmente, são faladas cerca de 240 línguas (LIMA, 2022).

A floresta amazônica é resultado de milhares de anos de trabalho com o solo e em um processo de “engenharia florestal”, em que os indígenas domesticaram espécies e escolheram tipos de plantas comestíveis para plantar em áreas de maior concentração de população. A terra preta, tipo de solo produzido há milhares de anos, é resultado da junção de restos de peixes e animais de caça, sementes e restos de vegetais queimados para aumentar a fertilidade do terreno. O registro mais antigo de terra preta, ocorrido às margens do rio Madeira, em Rondônia, é de 6 mil anos atrás.

Estudo recente publicado na revista *Science* mostrou que a Amazônia que os europeus encontraram no século XVI não estava intocada. A pesquisa identificou 85 espécies de árvores que foram domesticadas na floresta. Entre elas, espécies que já eram utilizadas como alimento pelos antigos indígenas: cacau, batata-doce, mandioca, castanha-do-pará, cupuaçu, açaí e abacaxi. Plantas domesticadas nesse período eram (e são) importantes fontes

alimentares, como a mandioca (planta amazônica domesticada há milhares de anos que se espalhou por todo o continente) e o milho (proveniente do México) (NEVES, 2022).

Antes da chegada dos europeus, esses alimentos eram preparados em enormes fornos de cerâmica. Os achados arqueológicos demonstram a existência de uma indústria da farinha. Para completar a alimentação, pesca e caça. Em áreas próximas dos rios, o consumo de peixe era mais intenso; em áreas mais afastadas, a caça de animais, como paca, anta e jabutis, tinha um peso maior na alimentação dos indígenas. As cheias dos rios também alteravam a dieta. Quando eles estavam cheios, a pesca era dificultada, fazendo com que a caça aumentasse. Já nos períodos de seca, o consumo de peixes era intensificado. (NEVES, 2022).

Os indígenas construíram obras de engenharia, como pontes, estradas, aterros e geóglifos. No Alto Xingu, em Mato Grosso, floresceu entre os séculos XIII e XV uma civilização com aldeias gigantescas (de até 500 mil metros quadrados), densamente habitadas (até 5000 mil pessoas), com represas, aterros, fossas, pontes e estradas. As rodovias chegavam a ter 5 quilômetros e 50 metros de largura e serviam de ligação entre as aldeias. Os geóglifos são desenhos gigantes feitos com valetas de dez metros de largura e entre dois e três metros de profundidade. Estas obras de engenharia foram feitas pelos aruaques entre os séculos I e X e serviam de campo para rituais religiosos. Já foram mapeados mais de 800 deles, a maioria no leste do Acre. (NEVES, 2022).

A fundação de cidades modernas pela Amazônia aconteceu em locais onde já havia povoações indígenas. Novo Airão e Manacapuru, próximas a Manaus e às margens dos rios Negro e Solimões, são exemplos de cidades fundadas sobre antigas aldeias. O caso se repete não só no Amazonas, mas em 90% dos municípios da região. Em Gurupá (PA), cidade de 32 mil habitantes nas confluências dos rios Xingu e Amazonas, cerca de 50 sítios arqueológicos já foram identificados, a maior parte deles com vestígios pré-coloniais.

A cidade de Santarém, no Pará, foi fundada pelo padre jesuíta João Felipe Bettendorf, em 1661, sob nome de “Aldeia dos Tapajós”. A cidade é um exemplo emblemático de cidade fundada sobre aldeias, nela é comum os moradores locais encontrarem peças arqueológicas de centenas de anos em quintais, roçados e outros locais. O município tem cerca de 30 sítios arqueológicos já estudados e mais de cem a serem pesquisados.

A malha hidrográfica amazônica é imensa e possibilitava aos indígenas pré-colombianos uma intensa mobilidade, que permitia uma comunicação constante entre os diversos povos que habitavam a região. A área tinha uma teia de comércio, de relações sociais e de fluxo de ideias (SILVA, 2022). Carlos Augusto da Silva, pesquisador da UFAM –

Universidade Federal do Amazonas, afirma que o padre dominicano Gaspar de Carvajal, que navegou o Amazonas no século XVI, relatou a ocorrência de uma indústria da canoa criada pelos indígenas.

A área de trocas entre as populações era imensa. Por exemplo, os estudos na região do Gurupá mostraram que os Koriabos estabeleceram uma rede de contato que ia até o Caribe, passando pelo Amapá e pelas Guianas. Em outros locais, como a região dos geóglifos (Acre), e o Alto Xingu (Mato Grosso), estradas foram construídas e garantiram o fluxo comercial, social e intelectual. (NEVES, 2022).

A cerâmica produzida na região amazônica é a mais antiga do continente. Há registros de objetos de cerâmica de 7.000 anos atrás na região de Santarém (PA). Os artefatos de cerâmica são recorrentes nos trabalhos arqueológicos na região, que tem entre seus destaques a cerâmica tapajônica (do Tapajós às Guianas) e a marajoara (da Ilha de Marajó), parte da tradição Policroma, que se estende da foz do Amazonas até a beira da cordilheira dos Andes. Entre as peças encontradas em escavações por toda a Amazônia, há urnas funerárias, potes, frascos, copos, tigelas, joias, martelos e outras ferramentas (NEVES, 2022).

Milhares de indígenas, organizados em centenas de grupos, falando centenas de dialetos, ocuparam áreas que hoje chamamos de Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins, Acre, Maranhão ou Mato Grosso, ou seja, os estados que formam a Amazônia legal. Muito tempo depois, por volta de 1500, chegaram os europeus. Os indígenas que ocupavam essa região se organizavam em grupos e viviam em terra firme ou nas várzeas. Eles já conheciam a agricultura e plantavam parte de seus alimentos, principalmente a mandioca, além de ainda continuarem retirando da mata a maior parte do que precisavam para sobreviver.

Os povos que viviam em terra firme eram menores, organizados em grupos de aproximadamente 100 pessoas; já os que vivam nas várzeas, ou seja, nas margens dos rios, eram mais numerosos. Como a ocupação colonial ocorreu a partir dos rios, os indígenas foram os primeiros a ser escravizados e, muitas vezes, extintos. Assim, em menos de 200 anos, foram dizimados grandes grupos indígenas da Amazônia, como os Tupinambás, os Aruãs, os Tapajós e os Omáguas. Mais uma vez, vamos descobrindo que a história da Amazônia Legal e dos indígenas é bem mais antiga do que parece. Quem nasce ou mora nessa região vê a presença indígena em tudo o que faz, come, veste, canta, dança, brinca, joga, fala e escuta, isso porque essa presença é parte da nossa origem, da nossa vida, do que somos.

Atualmente, para garantir a preservação de grupos indígenas e sua identidade foram criadas as chamadas Terras Indígenas (TIs), partindo-se dos processos de demarcação. Nessas terras, somente os indígenas podem trabalhar e dela retirar seu sustento, contando com a proteção do Estado. Isto é, as terras, que eram dos indígenas antes da chegada dos colonizadores europeus, hoje, para existirem, precisam ser demarcadas pelos não indígenas. Por outro lado, não tem sido fácil garantir esse direito histórico e constitucional. Mineradores, pecuaristas, madeireiros, grandes obras (como ferrovias, hidrelétricas e estradas) invadem e destroem as TIs, deixando em risco a sobrevivência desses povos (NEVES, 2022).

Na Amazônia, está a maior parte das Terras Indígenas já demarcadas ou em processo de demarcação. Em todo o Brasil, são 693 Terras Indígenas, que ocupam quase 13% do território nacional. Destas, 414 estão na Amazônia Legal, e a maioria, 308, já foi totalmente legalizada. As demais ainda estão motivando conflitos, apesar do estabelecido pela Constituição de 1988. São muitas etnias, com sua diversidade cultural, seu modo de transformar a natureza por meio do trabalho, de representar suas ideias, crenças e sentimentos na arte de conviver e conhecer o mundo (NEVES, 2022).

Na Amazônia Legal, existem grupos indígenas que vivem isolados ou quase isolados dos outros povos. São eles, entre outros, os Koatinemo (dos Asurini), Menkragnoti (dos Menkragnoti e isolados Mengra Mrari), cujas TIs já foram legalizadas no Pará; os isolados do Alto Tarauacá ou os isolados da cabeceira do rio Acre, Yaminawá, no Acre; os Guajá, Ka'apor e os Tembé, no Alto Turiaçu, no Maranhão; os Apiaká, Kaiabi- Apiaká, Kaiabi, no Mato Grosso; os Jamamadi, no Amazonas; os isolados do Tanaru, em Rondônia; os isolados Karapawyana, em Roraima. Os pesquisadores indicam evidências de grupos indígenas que ainda não fizeram contato com os demais povos, mas não se sabe ao certo quem são, quantos são e como vivem. Todos esses contatos já feitos ou por fazer exigem cuidado, conhecimento e respeito (BANIWA, 2006, p. 117).

4.3 OS POVOS INDÍGENAS AMAZÔNICOS E NA PINDORAMA

Pindorama, em tupi-guarani quer dizer “*pindowa-ráma*”, que significa “terra, lugar, região das palmeiras”, nome dado ao Brasil pelos ando-peruanos e pelos indígenas pampianos (MICHAELIS, 2015). É uma designação dada antes da chegada dos invasores europeus às regiões que mais tarde formariam o Brasil. Por extensão de significado, é o nome indígena de nosso país por excelência.

Com este ponto, é possível introduzir uma discussão já evidenciada na historiografia nacional, o Brasil foi descoberto ou conquistado? De onde vem o nome Brasil? Quem formalizou esse nome? Por que o nome Pindorama não se efetivou? Desse modo, os alunos podem comparar diferentes versões do mesmo fato e aprender que a História é feita de múltiplas perspectivas.

Segundo dados publicados pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI (2000), a população indígena em 1500 era de aproximadamente 2.500.000 habitantes divididos entre 1.000 povos diferentes, sendo que aproximadamente 2.000.000 estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 no interior. Em 1650, esse número caiu para cerca de 700.000 indígenas, chegando a 70.000 em 1957. Estima-se que cerca de 80 povos indígenas desapareceram no Brasil no século XX.

O último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) mostrou que havia aproximadamente 900 mil indígenas no território brasileiro, o que só mostra como esses povos constituem boa parte de nossa população e que a cultura indígena em sala de aula precisa ser trabalhada continuamente no currículo educacional, devido sua enorme diversidade. Logo, é fundamental expor o maior número possível de nações indígenas para os alunos conhecerem.

Sendo assim, o ganho pedagógico dessa nova metodologia tem tudo para modificar os conceitos até então enraizados sobre os povos indígenas, isto é, se a criança aprende desde cedo sobre a real contribuição destas nações para a sua cultura, possivelmente sua visão tende a não ser preconceituosa, uma vez que reconhece o valor dessa população para o Brasil.

Culturalmente, os indígenas têm uma enorme riqueza, são cerca de 180 línguas faladas por 218 povos espalhados por quase todos os estados (as únicas exceções são Piauí e Rio Grande do Norte). Cada uma das comunidades é dona de um universo social próprio. A variedade passa pela maneira de pensar – sobre a vida, a morte e o tempo –, pelo modo de organização política, econômica e também pelas experiências históricas de contato com a civilização branca (BANIWA, 2006).

Diante dessa variedade, os indígenas brasileiros foram classificados segundo as línguas distintas, que são Tupi, macro-jê, aruak e karib, com diferentes características. Os grupos indígenas de língua Tupi eram os grupos tamoio, guarani, tupiniquim, tabajara etc. Todos esses se encontravam na área litorânea brasileira. Estes foram os primeiros indígenas a ter contato com os portugueses que aqui chegaram e eram especialistas em caça, ótimos pescadores e desenvolveram bem a coleta de frutos (BANIWA, 2006, 117).

Os Macro-jê raramente eram encontrados no litoral. Com exceção de alguns grupos na Serra do Mar, eles eram encontrados principalmente no planalto central. Nesse contexto, destacavam-se os grupos timbira, aimoré, goitacazes, carijó, bororó e botocudo. Esses grupos viviam nas proximidades das nascentes de córregos e rios, viviam basicamente da coleta de frutos e raízes e da caça. Passaram a ter contato com os brancos no século XVII, quando os colonizadores adentraram no interior do país.

Os Karib eram grupos indígenas que habitavam a região que hoje compreende os estados do Amapá e Roraima, chamada também de Baixo Amazonas. Os principais grupos são os atroari e vaimiri, esses eram muito agressivos e antropofágicos, isso significa que quando os indígenas derrotavam seus inimigos, eles os comiam, acreditando que com isso poderiam absorver as qualidades daqueles que foram derrotados. O contato desses grupos com os brancos ocorreu no século XVII, com as missões religiosas e a dispersão do exército pelo território.

Os Aruak tinham como principais grupos aruá, pareci, cunibó, guaná e terena. Estavam situados em algumas regiões da Amazônia e na Ilha do Marajó. A principal atividade era o artesanato e a cerâmica.

Os povos indígenas possuem grande relevância para a formação do Brasil contemporâneo. A LDB/1996 já garantia o tratamento dessa temática no currículo escolar e mais a frente, novos aparatos legais surgiram. As resoluções 10.639/2003, a 11645/2008 e CNE/CEB 02/2012 reafirmaram a aplicação do tema nas escolas brasileiras, desde a pré-escola até o ensino médio. Dessa forma, com a legislação em vigor, é o momento de os professores buscarem maneiras de trabalhar mais apropriadamente a cultura indígena na escola.

Em nosso capítulo de livro sensorial, consideramos relevante apresentar objetos e artefatos pertencentes aos povos indígenas, de modo que os alunos conheçam a rotina e hábitos de vida dos indígenas. Igualmente, é válido mencionar os alimentos típicos dessa população. Também é importante reforçar o artesanato, uma das principais marcas de representatividade dos indígenas. Por meio dessa arte, os indígenas expressam sua maneira de aproveitar os recursos naturais de maneira sustentável.

Muitas palavras que falamos hoje são originárias dos povos indígenas, deste modo, é interessante ensinar essas palavras para que os alunos identifiquem a contribuição que estes povos exercem sobre a nossa comunicação. É válido ressaltar a influência da língua tupi-guarani e do macro-jê para o nosso linguajar. Abacaxi, amendoim, pipoca, samambaia e

capivari são apenas alguns exemplos dessa interferência e que podem ser trabalhadas por meio da musicalidade e a contação de histórias.

4.4 OS JESUÍTAS NA AMAZÔNIA

Os jesuítas se espalharam por várias partes do mundo para difundir a fé católica. Uma das características desses religiosos foi a colaboração com os países europeus nos processos de colonização dos territórios conquistados nas Américas, na Ásia e na África. Contudo, dependendo do lugar e das condições, os jesuítas utilizaram diferentes estratégias para conseguir seus objetivos (NASCIMENTO, 2018, p. 45).

A atuação dos jesuítas foi preponderante nas Américas de colonização ibérica, por exemplo, na Amazônia portuguesa, assim como na Ásia colonizada pelos lusos. Na Amazônia portuguesa, a busca pela conversão dos indígenas foi a principal característica da presença missionária jesuítica, além dos colégios criados como parte da missão e da aliança com o poder colonial. Nascimento (2018) corrobora com uma gama de estudos (FERNANDES, 2015; BOXER, 1981; CASTELNAU-LIESTOILE, 2006) em frisar a importância e a superioridade moral e intelectual dos inacianos, reconhecidas pelas autoridades coloniais e outros agentes sociais. Os processos de formação e de ingresso na Companhia de Jesus passava por um crivo, assim a preparação dos inacianos exigia um período mais longo de formação do noviciado, os que não atingissem o nível proposto eram recusados e dispensados. Outro quesito para ser admitido na Ordem era a leitura das Constituições da Companhia, como forma de conhecer bem as suas qualidades e a sua vocação. Deste modo, o sistema educativo atraiu as “mentes brilhantes” para os seus colégios, o que os tornou uma espécie de “elite” católica da época (NASCIMENTO, 2018, p. 45).

Na América portuguesa, os inacianos chegaram em 1549 com o governador-geral Tomé de Souza, com a preocupação de converter os indígenas. Na Amazônia, a atuação dos jesuítas dá-se com a vinda do padre Antônio Vieira ao Maranhão⁸ em 1653, embora vários de seus membros já houvessem passado pela região antes desta data, entre eles os padres jesuítas Manoel Gomes e Diogo Nunes, que ajudaram a conquistar a cidade e os entornos de São Luís do Maranhão das mãos dos franceses e entre os indígenas já iniciavam com missas a evangelização (NASCIMENTO, 2018, p. 45).

⁸Maranhão se refere aqui à Capitania do mesmo nome que, junto com a Capitania do Grão-Pará, constitui o Estado do Maranhão e Grão-Pará que existiu em 1621 até 1772, quando foi unido ao Estado do Brasil. (Arenz, Carvalho, 2019, p. 268)

Apesar destas atividades iniciais, a evangelização dos numerosos povos indígenas da região foi confiada aos frades franciscanos da Província de Santo Antônio, que desembarcaram em 1617. No entanto, por iniciativa do padre Luís Figueira, que já conhecia a região litorânea ao norte de Pernambuco de uma expedição anterior, os jesuítas procuraram instalar-se novamente no Maranhão, a partir de 1622. Por isso, já em 1624, o capitão português Simão Estácio da Silveira constatou a atuação de duas ordens em

Aldeias de Gentio circunvizinhas, que fortalecem, acompanhão & servem aos Portugueses de pescadores, caçadores, & de outros mesteres, & todas tem suas Igrejas muito fermosas; & dezejão muito ser Christãos & agora vão frades capuchos para os cathequizar, allem de que já lá estão padres da Companhia [de Jesus] (SILVEIRA, 1911, p. 17).

De modo geral, pode-se afirmar que, entre o primeiro quartel do século XVII e o ano de 1759, os jesuítas impactaram, de forma incisiva, no processo de formação da sociedade colonial na Amazônia portuguesa. Sobretudo, seus esforços de atrelar as populações nativas ao projeto colonial tiveram uma relevância significativa, como o mostram os numerosos relatos e cartas redigidos pelos padres durante sua presença. Na região amazônica, segundo Arenz, a atuação de três padres marcou a implantação da Companhia de Jesus no século XVII, além disso, suas trajetórias pessoais e relações com indígenas, autoridades e outras ordens marcaram suas passagens pelo vale amazônico, são eles os padres portugueses Luís Figueira (1574-1643) e Antônio Vieira (1608-1697) e o padre luxemburguês João Felipe Bettendorff (ARENZ, 2019, p. 268-269).

As dificuldades impostas pela realidade do lugar amazônico, a quem o padre luxemburguês João Felipe Bettendorff chamou de “confuso labyrintho de rios e selvas”, configura tanto a descrição de rios, ilhas, igarapés, furos e lagos como a imagem do labirinto, também se aplica às múltiplas experiências vividas pelos missionários jesuítas durante sua presença de meados do século XVII até sua expulsão definitiva em 1759 (ARENZ, 2019, p. 267).

Charlotte de Castelnau-L’Estoile (2006) afirma que a América portuguesa era considerada uma terra difícil para a concretização do projeto missionário da Companhia de Jesus e os índios do Brasil apresentavam-se como pouco aptos à religião cristã. O método utilizado para o processo de evangelização era as missões “volantes” (tipo de evangelização itinerante), onde o padre passava, de aldeia em aldeia, o tempo suficiente para batizar um grande número de indivíduos e depois partia para outro lugar, considerando sua tarefa ali cumprida (NASCIMENTO, 2018, p. 47)

Diante dessa dificuldade, os padres da província procuraram adaptar seus métodos de evangelização e criaram as *aldeias (aldeamento ou missões) portuguesas*, método que objetivava fixar os indígenas. Esse agrupamento foi fundado pelas necessidades de evangelização, no qual os índios eram reunidos e isolados das populações europeias, constituindo a marca original da experiência missionária brasileira. A aldeia foi imposta a Roma pelos padres da província, sendo fruto de adaptação dos jesuítas à terra brasileira. (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006, p. 89).

Na segunda metade do século XVI, o padre Manuel da Nóbrega formulou a constituição de aldeias indígenas, esse plano, segundo Castelnau-L'Estoile (2006), não saiu como proposta dos dirigentes da Sociedade de Jesus em Roma, mas sim dos próprios jesuítas que estavam no chão da América portuguesa. Entretanto, é importante salientar que a ideia e a prática dos aldeamentos não foram originárias da Companhia de Jesus, mas sim de origem franciscana e dominicana durante a colonização do Caribe e da Mesoamérica. Na Amazônia, os aldeamentos ou missões foram implantados pelos capuchinhos franceses no Maranhão em 1612 (ARENZ, 2014), porém, foi com os jesuítas que a rede de missões se expandiu (EISENBERG, 2001).

As redes de missões foram sendo implantadas com a necessidade de alcançar o maior número de indígenas, contudo, Neves (1975) aponta que as motivações na mudança do método de evangelização foram as seguintes: a resistência indígena, que nem sempre recebiam os religiosos de maneira amistosa; a ideia de que os batismos em massa não significavam conversões autênticas e a quantidade de povos indígenas e extensão do territorial dificultavam as missões (o nomadismo e a distância entre as aldeias não contribuíam para as atividades missionárias), pois o número de padres era pequeno para dar conta do trabalho.

Os aldeamentos foram espaços de vivência onde se podiam observar as relações de desigualdade, coerção e conflito que exigiram a criação de acordos para que houvesse colaboração e entendimento tanto da parte dos jesuítas como dos indígenas, de ambos com os colonos e com outros agentes sociais.

A essa relação Monteiro (2006, p. 56) chamou de encontro intercultural no qual a “mediação é um processo de comunicação que cria sentidos compartilhados entre jesuítas e indígenas”, portanto, corroborando com a perspectiva da antropóloga Montero (2006, p. 46), a mediação cultural “não busca o antes e o depois do contato, mas compreender o compartilhamento ou conexões de sentidos entre os agentes envolvidos”.

A prática da violência e do terror foi cometida pelos padres em relação aos povos indígenas, mas nos ladeamentos da América portuguesa, ao longo de todo o período da presença jesuítica, os ameríndios resistiam de diversas formas, por exemplo, por fugas, guerras, assassinatos. Maria Celestino de Almeida (2013) ressalta que os aldeamentos também foram espaços em que indígenas reelaboraram as suas culturas e identidades, bem como forçaram os missionários a estabelecer relações amigáveis, sobretudo com as lideranças indígenas. Sem essa relação, em que também os ameríndios buscavam seus interesses ao aceitar o aldeamento, por exemplo, proteção contra os inimigos e terras, o trabalho dos missionários seria totalmente inviável.

A historiografia, segundo Cardoso e Chambouleyron (2003), tem destacado os protagonismos de jesuítas e indígenas, mostrando que, de norte a sul, os jesuítas adentraram os sertões levando a fé e o controle sobre os diversos povos, tornando-os vassalos do rei, além de conquistar territórios, especialmente em áreas fronteiriças para Portugal. No século XVII, os jesuítas fizeram as principais tentativas de ocupação do Grão-Pará e Maranhão, conjuntamente com o aparato militar ou sozinhos, e conseguiram alargar fronteiras.

Chambouleyron reforça a importância dos jesuítas na região amazônica ao explicar que “o papel dos jesuítas foi fundamental na definição de uma política indigenista para o Maranhão e Grão-Pará, pela sua intensa atividade na região e na própria corte” (CHAMBOULEYRON, 2003, p. 170). Contudo, para garantir a conquista espiritual, a força de trabalho, alimentos, as alianças e terras, os jesuítas tiveram que se adaptar às culturas indígenas (MONTEIRO, 1998).

Os caciques (ou principais) tinham funções de destaque nessa sociedade, em especial os Guarani, pois resolviam conflitos internos, lideravam o grupo na guerra, tinham conhecimento das antigas tradições, boa oratória e escutavam os conselhos dos anciãos (KERN, 2015). A colaboração desses “principais”, que eram líderes indígenas, foi fundamental para a ação missionária, pois, sem o auxílio deles, dificilmente os padres conseguiriam convencer os ameríndios a viverem nas missões. A eles, os jesuítas se dirigiam ao chegar às aldeias indígenas, e era a eles que a submissão à autoridade real era pedida. Os chefes indígenas estabeleciam relações de acordo com seus próprios interesses (NASCIMENTO, 2018).

A exemplo, os caciques Guarani estabeleciam alianças com os europeus para se protegerem de inimigos tradicionais, contra as milícias espanholas, com interesse na alimentação que era oferecida nas missões e, nessa sociedade, o poder político dos caciques

foi transformado e eles passaram a ser funcionários da administração espanhola. Eles recebiam títulos que os transformaram em uma pequena nobreza amparada na legislação espanhola, portanto, esses líderes eram responsáveis por manter a sujeição ao rei (KERN, 2015). Segundo Almeida (2013), nas aldeias, os indígenas não eram passivos, mas protagonistas, pois esses locais também foram forjados a partir de seus interesses. Para Arno Kern,

A redução, para os guaranis, representou um acordo político, após tantos anos de guerras desastrosas contra os brancos luso-espanhóis armados de armas de fogo. A manutenção de sua liberdade foi uma exigência que fizeram aos jesuítas. Estes, por sua vez, lhes explicaram que a vassalagem direta ao rei de Espanha era o único para se atingir esse objetivo. O acordo foi oficializado pelas autoridades coloniais espanholas, dentro de uma tradição que remontava ao século XVI e instituía que todos os índios que se submetiam pacificamente ao governo espanhol poderiam ser declarados vassallos da coroa, escapando ao escravagismo dos colonos espanhóis. (KERN, 2015, p. 63).

Vê-se, no exemplo, que a resistência indígena ocorreu de múltiplas formas, não somente com guerras, mas as táticas dos ameríndios para negociarem suas adesões a viver nas missões era uma forma de buscar saídas para sua sobrevivência. Além de não se submeterem facilmente aos padres, eles apropriaram-se da escrita alfabética que fora ensinada pelos inacianos à elite Guarani e, durante os conflitos, escreveram cartas, bilhetes e diários relatando suas indignações e seus pontos de vista a respeito dos acontecimentos (NASCIMENTO, 2018, p. 55).

Neumann (2007) observa que “a prática da escrita nas reduções introduzira uma mediação singular entre os distintos protagonistas, e, em determinadas ocasiões, os guaranis alfabetizados manejaram com desenvoltura tal tecnologia”. Em carta endereçada ao governador de Buenos Aires, por exemplo, os Guaranis questionavam as razões que levaram o rei a decidir-se pelos portugueses e, para justificar seus questionamentos, utilizavam argumentos históricos, o que demonstraria conhecimento da realidade colonial (NEUMANN, 2007, p. 162).

Houve uma espécie de disputa pelo sagrado entre os jesuítas e pajés. Nessa disputa, os padres tiveram alguma vantagem, pois eram considerados xamãs superiores, bem como receberam apoio dos caciques. Diante dessa “superioridade”, os inacianos tinham a seu favor toda a pompa religiosa que encantava os Guaranis, por exemplo, os paramentos litúrgicos, cruz, procissão, cânticos e imagens. Os indígenas percebiam que as orações dos religiosos eram usadas para expulsar os maus espíritos, epidemias, doenças; e para chover, bem como para ter boas colheitas. “As suas ações eram também as de um grande chefe de tribo ou pajé.

Generosos, distribuíam facas, anzóis, lâminas de machado, contas de vidro, tecidos de cores vivas, etc [...]” (KERN, 2015, p. 103).

Ressalta-se que os xamãs foram os indivíduos que mais resistiram à evangelização. A luta no campo religioso proporcionou aos ameríndios a ressignificação das práticas cristãs de acordo com suas necessidades, interesses e culturas. Pelo fato de não aceitarem a religião cristã passivamente, foram acusados de serem inconstantes na fé e na vivência das práticas cristãs que muitas vezes eram impostas pelos padres. Prova disso foi que os ameríndios também atribuíram aos rosários crenças animalistas e associavam às suas práticas religiosas. Muitos indígenas não cristãos temiam a água do batismo, pois associavam a veneno. Já os das reduções viam nessa água efeitos curativos. A própria hóstia era vista como instrumento de cura e proteção contra as doenças (MÁRQUEZ, 2016).

Portanto, as relações entre inacianos e indígenas nas Américas foram complexas. Exigiram aprendizagens e mudanças entre os dois grupos em situação de contato. É mister reafirmar a violência aos costumes e práticas culturais dos ameríndios, entretanto, eles souberam e necessitaram criar espaços de liberdade a partir de ressignificações das imposições culturais realizadas pelos missionários.

4.5 COMO TRABALHAR A PROPOSTA DIDÁTICA: O CAPÍTULO DE LIVRO DIDÁTICO SENSORIAL

Apresentamos aqui o que denominamos de “capítulo de livro didático sensorial”, que se constitui como uma opção no trato do reconhecimento das alteridades. A rigor, o que apresentamos como “capítulo de livro didático sensorial” tem por propósito dar alguma materialidade à dimensão propositiva sobre a temática indígena e jesuítica na Amazônia colonial. A elaboração desse material didático prevê sua utilização dentro e fora da sala de aula, servindo como um instrumento que provoque nos alunos experiências afirmativas que os demais livros didáticos ainda se mostram limitados em propor.

Devido à maleabilidade de uso, o capítulo de livro didático sensorial tem como objetivos: contextualizar os povos indígenas como povo brasileiro e, os jesuítas, percebendo-os como sujeitos de protagonismos históricos; propor reflexões sobre representação étnica a partir de diversos materiais; proporcionar experiência estético sensorial no processo de construção de saberes históricos e da cultura indígena e jesuítica;

O público-alvo ao qual esta proposta está direcionada são os professores e alunos do 6º ano do ensino fundamental, com duração a ser adaptada às necessidades de cada contexto educacional.

4.6 POSSIBILIDADE DE USO DO CAPÍTULO DE LIVRO DIDÁTICO SENSORIAL

O livro sensorial pode ser confeccionado de vários materiais. Dentre os mais comuns, encontra-se peças de tecido e E.V.A., no entanto, trazemo-lo em tecido de feltro, uma vez que não apresenta riscos e o manuseio poderá ser feito sem preocupação em danificá-lo.

Para sua construção, foram necessários: tecido de feltro de várias cores e estampas, linhas de várias cores e espessuras, cola, gel, régua, alfinetes, moldes, viés, tesoura, tecidos diversos, fio barbante, plástico, botões, fitas de seda, palitos de churrasco, de dentes, picolé e de fósforo, agulha de costura e máquina de costura (opcional), pois o material pode ser feito com as mãos, sem o auxílio de máquina.

As medidas mais indicadas para cada página são de 20 cm de altura x 40 cm de comprimento. A definição entre cola ou costura pode ser feita conforme o nível de dificuldade de cada atividade. Não há um limite em relação ao número de páginas de um livro sensorial, contudo propomos 09 páginas, frente e verso, trabalhando as questões sobre o tema jesuítas e indígenas na Amazônia colonial. Vejamos a proposta.

Figura 1 – Capa do Livro Didático Sensorial / Fonte: Primária, 2022.



A proposta de nossa capa é apresentada na cor verde, porque o tema é Amazônia e que nela seja representada a floresta com os emaranhados de rios, com destaque na parte da frente aos rios como um labirinto. Queremos que já na capa sejam proporcionados por meio dos materiais (feltro, E.V.A., tela) algumas sensações táteis e a alusão aos povos indígenas e aos jesuítas. Assim, o principal objetivo é apresentar atividades interativas que estimulem os sentidos, a coordenação motora, o cognitivo e o aprendizado dos educandos.

Figura 2 - Página 1 / Fonte: Primária, 2022.



A página 1 terá um chocalho indígena. A princípio, os alunos serão estimulados a tocá-lo. É uma atividade que permite com que a criança aprimore a identificação dos sons através dos instrumentos musicais indígenas. A intenção é ressaltar a cultura musical indígena e atentar para as palavras de origem indígena.

Entre os elementos apresentados como possibilidade de vivenciar a cultura indígena, acreditamos que um dos mais propulsores de sensibilidade e presença de afirmativas seja o som, de modo especial aquele que corresponde à musicalidade. Segundo Gumbrecht (2010), para exemplificar produção de presença e presentificação do passado, quando ouvimos uma música que ou é apenas instrumental ou é cantada em uma língua desconhecida para o ouvinte, temos uma experiência estética que se dá a partir de como sentimos os sons dos instrumentos, o ritmo da música e as entonações de quem cantam.

Por vezes, nos encantamos com músicas que não imaginamos o que a letra quer dizer, mas que produzem sensibilidades que nos levam a ambiências intangíveis, a mundos imaginários, com sensações de leveza ou de liberdade inexplicáveis. São sensações que, provocadas a partir de estímulos sonoros, provocam reações cerebrais e orgânicas. Na proposta da página 1, a partir do elemento sonoro, há possibilidade de apropriação de conhecimentos indígenas em vários setores da vida dos grupos étnicos. São sons de guerra, de rituais, de comemorações, de nascimento, de mortes, de caçadas, entre outros, que estão imbricados em toda uma compreensão subjetiva de mundo. Sons cheios de historicidades e de significações.

Os usos dos chocalhos, por exemplo, estão imbricados às tradições religiosas ou mitológicas dos diferentes grupos de indígenas, sendo por diversas vezes utilizadas por pajés em cerimônias ritualísticas. Sugerimos que ao desenvolver esta atividade, seria oportuno desenvolver uma pesquisa sobre a visão mitológica indígena, escolhendo, antes de tudo, uma

etnia específica para explorar os usos e significados como os de maraca, que os chocalhos indígenas possuem.

Segundo publicações de Seixas (2020), temos como exemplo a cosmovisão da etnia Tupimambá em relação a este instrumento, em que, segundo suas crenças, no chacoalhar da maraca, ancestrais falavam através dos sons do instrumento, e poderes sobrenaturais também estavam relacionados tanto às sementes nelas contidas, como também nos motivos que as decoravam.

Figura 3 - Páginas 2 e 3 / Fonte: Primária, 2022.



Nas páginas 2 e 3, temos uma canoa de frutas. É uma atividade que aguçar o paladar por meio da experimentação dos sabores das frutas da Amazônia que já faziam parte da dieta dos indígenas e jesuítas e, ainda, estimula o olfato, o cognitivo e o tato. Provar e identificar os diferentes sabores são um estímulo aos sentidos que ajudam no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional da criança. Uma das melhores formas de identificar os sabores diversos e treinar o paladar é simplesmente provando.

Em nossa atividade, a proposta é que o aluno retire de trás da canoa um texto que o ajudará a falar sobre os alimentos e alimentação no século XVI. Depois da leitura e entendimento do assunto, o professor pedirá para os alunos colocarem uma venda que estará atrás da canoa e apresentará algumas frutas (coco, macaxeira, milho e carambola) para identificarem pelo cheiro, e após irão saboreá-las. Essas frutas estarão desenhadas e encharcadas com seus sabores em papel comestível. Para concluir, os alunos irão retirar debaixo do lago as letras para formar o nome das frutas encaixando-as na tarja.

Para concretizar essa atividade têm-se um jogo de dominó de palavras com os nomes das frutas e suas respectivas imagens. O dominó é uma atividade que ajuda a desenvolver as habilidades relacionadas ao raciocínio lógico e rápido e concentração.

Figura 4 - Páginas 4 e 5 / Fonte: Primária, 2022.



Vamos chamar a Página 4 de serpente (ou sucuri), pois terá uma forma circular, com traços indígenas. Nessa página, propomos a leitura de texto em forma de espiral e que também trabalhará a coordenação motora fina.

Para iniciar a leitura, o aluno precisará ir enrolando a “serpente” com as pontas dos dedos, ao mesmo tempo em que terá que movimentar o livro, rodando-o ou levantando-se e para rodear o livro e concluir a leitura. O texto apresentado é um poema com o título “Sentir-se Índio”:

Eu sinto que sou índio,
 porque meu pai é índio, minha mãe é índia,
 meu avô é índio, minha avó é índia,
 e meus parentes são todos índios.

Sinto que sou índio
 porque falo minha língua,
 uso minha cultura e tenho um outro costume,
 [...]

Somos todos iguais: índio, negros e brancos.
 Sentir ser índio
 é não ter vergonha de ser índio no meio do branco.
 É sentir ser o primeiro habitante desta terra.
 [...]

Antologia da floresta. Rio Branco/Rio de Janeiro: Programa de Educação Indígena, Comissão Pro-Índio do Acre/Multiletra. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/educacaoetrabalho/20010820/livro_01.htm>. Acesso em: 2 mar 2022.

Esta atividade visa trabalhar a coordenação motora fina, que é a capacidade de controlar o corpo em movimentos específicos feitos com a mão e os dedos. Esses movimentos, extremamente pequenos e precisos requerem alta concentração e boa coordenação olho-manual. (COSTA, 2013).

As crianças desenvolvem habilidades motoras em ritmos diferentes, mas quando não são devidamente estimuladas podem ter dificuldades em pegar o lápis para escrever, mover objetos com a ponta dos dedos, usar tesouras, amarrar sapatos, dentre outras (CHAVES, 2012).

A partir da leitura do tema do capítulo de livro, o professor poderá fazer perguntas à turma como forma de estimular a discussão e a curiosidade. Questionamentos gerais como, por exemplo, “O livro trata sobre o quê?”, “Pra quem vocês acham que esse foi destinado?”, “Ele é diferente dos demais livros didáticos? Por quê?”. É numa forma de, nesse momento, perceber como os alunos concebem a temática indígena.

Nas páginas 5 temos uma imagem da floresta amazônica sendo banhada pelo majestoso Rio Amazonas. Nesta página, além da coordenação motora fina, queremos estimular a visão e o tato por meio do rio sensorial. O rio sensorial é um material que ajuda as crianças a ampliarem a sensação tátil, a criatividade e a concentração. Ele é feito de E.V.A.

Nesta atividade, a criança irá construir uma canoa, seguindo a orientação do origami, depois irá explorar o tato utilizando os dedos para sentir o caminho dos rios e, também, levando a canoa no percurso. A sensação de tocar no material é muito gostosa, além de divertido.

Figura 5 – Páginas 6, 8 e 9 / Fonte: Primária, 2022.



O assunto abordado nas Páginas 6, 8 e 9 será a Amazônia legal, internacional e indígena. Para tanto, utilizaremos um quebra cabeça de 36 peças, feito com o mapa da Amazônia Legal e Internacional, para ser montado somente na página 9, conforme orientação disposta dentro da vitória-régia da página 6.

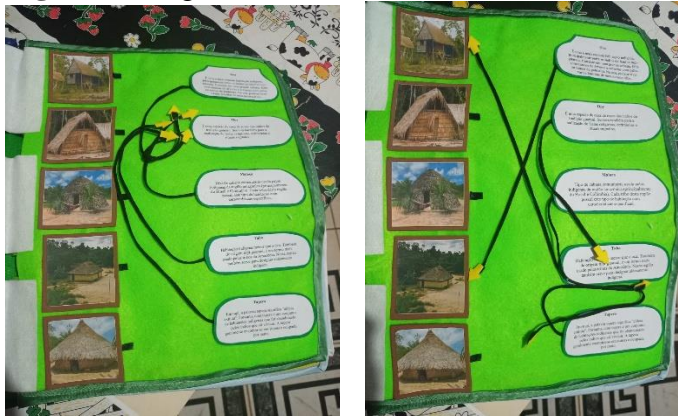
Os quebra-cabeças ajudam a ensinar sobre o que a imagem mostra, além de exercitar a memória visual. Montar quebra-cabeças ajuda no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, estimulando raciocínio lógico. Com ele a criança analisa e desenvolve estratégias para a montagem, por exemplo, ela pode começar pelas bordas ou separá-las pelas cores, tamanhos ou forma das peças para começar a montagem. Um quebra-cabeça representa um desafio que, se superado, gera grande satisfação na criança e aumenta sua autoestima, isso porque a criança vai perceber a sua capacidade para resolver problemas. A criança também é amplamente estimulada quando ela precisa criar suas próprias estratégias para colocar cada peça no lugar certo (CHAVES, 2012).

O quebra-cabeça reforça as conexões existentes do cérebro e incentiva a formação de novas ligações. Com isso, ajuda a melhorar a atividade e a agilidade mental. Ele estimula tanto o lado esquerdo do cérebro, com a lógica e racionalidade, quanto no lado direito, com a criatividade e a visão geral ou artística da obra (CHAVES, 2012).

A montagem permite a exploração e manipulação de peças, ajudando ao mesmo tempo a desenvolver habilidade motora finas, com a criança podendo ficar mais hábil no uso dos músculos de seus dedinhos, usados para coletar e montar pequenos pedaços. Nosso quebra-cabeça possui 9 peças, cada uma representa um Estado brasileiro que compõe a Amazônia Legal. A partir dele, o professor poderá explorar o assunto com uma noção de espaço e região a partir dessa atividade.

Na atividade da Página 9, apresentamos uma rede, objeto indígena utilizado para dormir, descansar. Propomos que os alunos percebam por meio da atividade sensitiva tátil a textura do material de que é feita a rede, o punho e o apoio que a sustenta. Dentro da rede temos umas orientações sobre a atividade. Deste modo, os alunos estão trabalhando também a parte cognitiva, tátil e coordenação motora fina ao abrir e fechar o zíper na lateral da rede e ao abotoar os nomes das etnias no mapa.

Figura 6 - Página 7 / Fonte: Primária, 2022.



Na página 7 trazemos a diversidade das habitações indígenas e seus significados, nela os alunos trabalharão com o cognitivo. Por meio da coordenação motora fina, os alunos identificarão a fotografia com o tipo de significado de cada habitação indígena, colocando a linha presa em cada habitação ao seu significado, dispostos ao lado direito da figura.

Figura 7 – Páginas 10 e 11 / Fonte: Primária, 2022.



Nesta página, temos uma cruz como destaque, representando a religião do colono europeu e dos jesuítas que, para exercer a catequese, utilizaram vários recursos, entre eles o teatro. Nesta atividade, destacaremos o ensino jesuítico por meio do teatro. Ao abrir a cruz, as cortinas se estenderão, formando uma espécie de palco e, no bolso ao lado, os personagens poderão ser retirados para entrar em cena. Os personagens serão indígenas e jesuítas para configurarem um acontecimento ocorrido na convivência dos aldeamentos, como por exemplo, o aprender da língua nativa, por parte dos jesuítas e, da língua portuguesa, por parte dos indígenas.

O teatro pode contribuir para o desenvolvimento do equilíbrio emocional, do pensamento crítico, do corpo e da mente através de jogos teatrais e técnicas, tendo como resultado apresentações com temas educativos ou com textos literários que colaboram com o

desenvolvimento artístico dos educandos, além de possibilitar o exercício da oralidade e imaginação criativa (SILVA, 2018, p. 1-8).

O teatro em terras brasileiras nasce em meados do século XVI como instrumento de catequese dos Jesuítas vindos de Coimbra com os missionários. Era um teatro, portanto, com função religiosa e objetivos claros: evangelizar os índios e apaziguar os conflitos existentes entre eles e os colonos portugueses e espanhóis. O padre José de Anchieta, então com dezenove anos, chegou ao Brasil no segundo grupo de missionários no dia 13 de junho de 1533, como parte da comitiva de Duarte da Costa (SILVA, 2018, p. 1-8).

O teatro foi amplamente utilizado pelos padres da Companhia de Jesus como instrumento pedagógico. Tanto na Europa quanto no Brasil, os padres escreviam peças de teatro que auxiliavam não somente na instrução de seus alunos, mas também no ensinamento dos dogmas católicos. No chamado “Novo Mundo”, era a catequese dos autóctones que estava no horizonte dos padres jesuítas, ao utilizarem o teatro como recurso didático (SILVA, 2018, p. 1-8).

Os jesuítas mantinham os indígenas em pequenas aldeias (aldeamentos), isolados de dois terríveis perigos: a vida desregrada e a escravidão imposta pelo homem branco explorador e o conseqüente retorno ao paganismo. A tradição teatral jesuítica encontrou no gosto dos índios pela dança e pelo canto um solo fértil e os religiosos passaram a se valer dos hábitos e costumes dos silvícolas - máscaras, arte plumária, instrumentos musicais primitivos - para as suas produções com finalidades catequéticas. Tematicamente, essas produções mesclavam a realidade local (tanto de índios quanto dos colonos) com narrativas hagiográficas (vidas dos santos) (SILVA, 2018, p. 1-8).

Como toda espécie de dominação cultural prescinde um conhecimento da cultura do dominado, o Padre Anchieta seguiu o preceito da Companhia de Jesus que determinava ao jesuíta o aprendizado da língua onde mantivessem missões. Assim, foi incumbido de organizar uma gramática da língua Tupi, o que fez com sucesso. Como meio de fazê-los participar, os evangelizar, os índios eram atores da peça, encenavam, cantavam e dançavam, participavam da peça em todos os sentidos. Os jesuítas incorporaram instrumentos nativos à música, para conseguirem a presença dos indígenas. O cenário era simples, os corpos pintados de urucum (SILVA, 2018, p. 1-8).

Não é possível se pensar a formação do Brasil sem pensar na questão indígena com os aspectos que ela apresenta. A necessidade de “converter” os nativos fez com que

viesses as missões jesuíticas que, a partir dos seus métodos de catequese se, se consolidaram como a primeira forma de educação no país. Desses métodos, surge a literatura, teatro, poesia e prosa feitas pelos jesuítas para servir de instrumento pedagógico e, por meio de suas experiências no trabalho missionário, são consideradas as primeiras obras nacionais (SILVA, 2018, p. 1-8).

Assim como os outros autos de José de Anchieta, o Auto de São Lourenço, por exemplo, também tem como objetivo a catequese dos índios e usa elementos indígenas associados a valores europeus e cristãos para torná-los católicos. O enredo da peça se desenvolve após a cena do martírio de São Lourenço, Guaixará chama Aimbirê e Saravaia para ajudarem a perverter a aldeia. São Lourenço a defende, São Sebastião prende os demônios. Um anjo manda-os sufocarem Décio e Valeriano. Quatro companheiros acorrem para auxiliar os demônios. Os imperadores recordam façanhas, quando Aimbirê se aproxima. O calor que se desprende dele abrasa os imperadores, que suplicam a morte. O Anjo, o Temor de Deus, e o Amor de Deus aconselham a caridade, contrição e confiança em São Lourenço. Faz-se o enterro do santo. Meninos índios dançam (SILVA, 2018, p. 1-8).

Nessa peça, estão presentes alguns aspectos da religiosidade na colônia brasileira, entre eles, o “paganismo” indígena, os índios com sua cultura e rituais que tanto espantavam os europeus, a vinda da cristandade por meio desses “descobridores”, o confronto entre as duas culturas, os brancos querendo impor aos vermelhos sua cultura e religião e a consequente catequização indígena, que causou o declínio da raça. A peça apresenta também alguns elementos que favorecem a catequese indígena. Mostra o martírio e a santidade por meio das narrativas hagiográficas (vida dos santos), no caso, a vida e martírio de São Lourenço e de São Sebastião, ambos mártires e santos muito populares (SILVA, 2018, p. 1-8).

A catequese também era feita a partir dos exemplos dos infiéis, com as punições recebidas pelo pecado cometido. As representações demoníacas na peça são os deuses pagãos dos índios e dos imperadores romanos que teriam ordenado a execução de São Lourenço e São Sebastião respectivamente. A última questão que a peça coloca visando a catequização é a remissão dos pecados, através da fala do anjo, do recado do temor de Deus e do amor de Deus (SILVA, 2018, p. 1-8).

Figura 8 - Páginas 12 e 13/ Fonte: Primária, 2022.



Nas páginas 12 e 13, apresentamos moradias indígenas por meio da sensação tátil. Nesta atividade, o aluno terá a oportunidade de tocar em vários tipos de materiais que compõe as moradias indígenas, que foram feitas com barbante/*patchulim*, esponja, e piaçava, identificando a sensação de liso, macio, duro e o *patchouli* traz um cheiro típico da região. A intenção é ressaltar a diversidade de moradias indígenas, buscando superar a visão geral dos costumes e da cultura indígena.

As edificações podem ser uma porta aberta a outras dimensões culturais, onde os alunos poderão experienciar formas de ocupação diferentes em espaços com estruturas semelhantes. Segundo Silva e Costa (2018, p. 64), devemos estar atentos aos materiais constituintes das habitações indígenas, pois esses, se perscrutados, nos podem revelar aspectos importantes da cultura e da fé indígena. De acordo com esses autores, “a vida indígena está calcada, portanto, numa construção em que se encontram integrados o profano, o sagrado, o simbólico e o sobrenatural”. Nesse sentido, até a escolha dos materiais tanto para edificações quanto para a produção artesanal possuem um valor mítico, que se distingue do valor do capital a que estão associados materiais de construção de edificações para não indígenas.

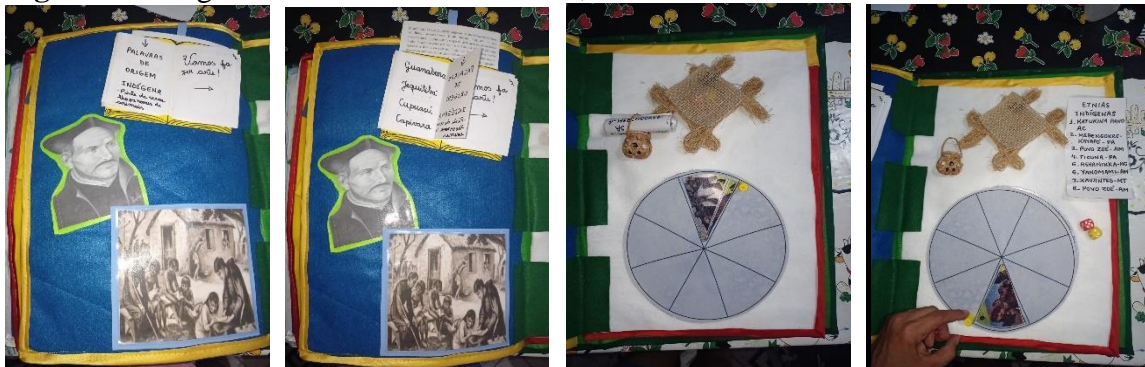
Devemos considerar que, entre a multiplicidade de povos indígenas do Brasil, temos vários modelos e usos de habitações que, se considerados numa mesma perspectiva, levam à perda de referências importantes que distinguem a diversidade cultural brasileira.

Figura 9 - Página 14 e 15/ Fonte: Primária, 2022.



Nas páginas 14 e 15 temos um jogo da memória com o intuito de trabalhar as etnias indígenas da Amazônia, o jogo incentiva a concentração e atenção. As imagens estão dispostas de forma aleatória em quadrados coloridos.

Figura 10 - Página 16 e 17 / Fonte: Primária, 2022.

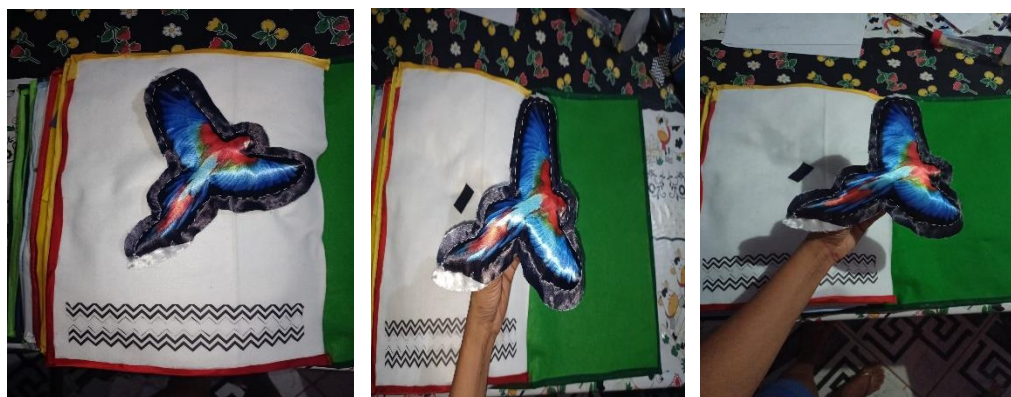


Na atividade da Página 16, temos uma bíblia aberta que destacará as palavras de origem indígena e os jesuítas atuantes na Amazônia. A bíblia vem como um livro aberto, onde o aluno poderá folhear e ler algumas palavras de origem da língua indígenas e entender, por meio do texto de apoio, fixado atrás do livrinho, um pouco da relação entre indígenas e jesuítas para se comunicarem e aprenderem a língua de um e outro. A proposta é saber que os jesuítas, além de religiosos, faziam, artes, pinturas e eram catequizadores e, com isso, queremos deixar o espaço para proporcionar os alunos a fazerem nas folhas em branco algo criativo relacionado a uma das habilidades da arte indígena e jesuíta.

Na página 17 temos a roleta das etnias é uma atividade que permitirá ao aluno exercitar a coordenação motora fina, a atenção e cognitivo. A atividade iniciará quando o dado for jogado e o número que cair, permitirá ao aluno girar a roleta até achar a etnia sorteada. A princípio, serão 6 etnias a serem destacadas (Katicuna Pano, Mebengokre – Kaiapó, Povo Zoé, Ticuna, Ashaninka, Yanomami e Xavantes). Esse conhecimento continuará por meio do jogo da memória, no qual haverá as imagens de outras etnias presentes na Amazônia, disponível nas páginas 14 e 15. Ao final desse jogo, as imagens são

embaralhadas e redistribuídas nos espaços. No jogo da memória, o objetivo é memorizar imagens rapidamente, de forma a desenvolver e aperfeiçoar o raciocínio, através da criação de relações entre imagem e sequências das cartas dispostas.

Figura 11 - Página 18 / Fonte: Primária, 2022.



Na página 18, finalmente, temos uma arara representando a fauna amazônica que representa a leveza, a delicadeza e exuberância de nossos animais. O objetivo é trabalhar o tato. A arara é feita de seda acolchoada com algodão, causando uma maravilhosa sensação, assim como as plumas das aves.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a cultura de um povo independente, qualquer que seja, é um tanto quanto estimulante e proveitoso, pois a cada nova etapa o aprendizado se torna ainda mais atrativo e a busca pelo conhecimento torna-se fator determinante para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Entender a riqueza cultural e diversificada dos povos indígenas e dos jesuítas na Amazônia colonial é abrigar várias formas culturais de conhecimento, ao passo que compreendemos a existência e particularidades de vários povos indígenas e a atuação de jesuítas na Amazônia. Logo, passa a ser também papel social do professor mostrar aos alunos os diversos agentes da cultura e história brasileira, especialmente os que estavam desde o início na nação que hoje chamamos de Brasil.

Para desmistificar toda uma esfera de ideias criadas em torno dos índios brasileiros, substituir o nome “índio” por outros como “nativos”, “autóctones” e “sociedades indígenas” foi uma das ideias em alguns textos dos materiais didáticos. Entretanto, fica difícil definir de

qual povo se está falando. Podemos entender que muitas são as pesquisas envolvendo a cultura dos povos indígenas – discussões pedagógicas, sociológicas, históricas e antropológicas vêm sendo apresentadas durante anos e o pensamento de certa desvalorização com a sociedade americana são postos em pauta e, por outro lado, essas discussões vêm tentando desconstruir o preconceito em torno das populações americanas nativas e elucidando a ação dos jesuítas.

Percebendo a maneira em torno do tratamento dado aos povos indígenas e aos jesuítas nos livros didáticos de história, em especial os da Amazônia, buscamos fornecer uma proposta metodológica que os reportasse respeitando suas particularidades e seus modos de vida. O capítulo de livro didático sensorial é uma proposta de que as temáticas indígena e jesuíta devem ser ensinadas de maneira efetiva nas escolas, a fim de desmistificar alguns conceitos eurocêntricos (o homem branco como referência) que, por consequência, tornam-se etnocêntricos e que foram criados e mantidos durante anos, e ainda perdura nos dias atuais.

A proposta pode ajudar alunos (as) a compreenderem que o conhecimento histórico é construído a partir de problematizações. É com a produção de materiais didáticos voltados a essa temática que acreditamos estar contribuindo para que seja possibilitada aos estudantes uma iniciativa para a contribuição de uma educação mais consciente de seu papel social, no trato à diversidade cultural existente no país.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e seu ensino curricular. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 163-171, 2006.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. “Comunidades indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México – séculos XVIII e XIX)”. In: ABREU, M; SOIHET, R; GONTIJO, R (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

_____. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/revistas-anpuh/rbh>>. Acesso em 27 fev.2020.

ARENZ, Karl Heinz. “Não Saulos, Mas Paulos”: uma carta do padre João Felipe Bettendorff da missão do Maranhão (1671). **Revista de História**, São Paulo, n. 168, p. 271-322, jan.-jun. 2013.

_____. Além das doutrinas e rotinas: índios e missionários nos aldeamentos jesuítas da Amazônia portuguesa (séculos XVII e XVIII). **Revista História e Cultura**, Franca-SP, v. 3, n. 2, p. 63-88, jul.-dez. 2014.

ARENZ, Karl Heinz; CARVALHO, Roberta Lobão. Catequese no “Confuso Labirinto” de rios e selvas: A Companhia de Jesus na Amazônia Portuguesa (século XVII-XVIII). In: TROISIMELEAN, Jorge Cristian; AMANTINO, Marcia. **Jesuítas em las Américas: presencia em el tempo**. 1 ed. La Plata: Jorge Cristian TroisiMelean, 2019. 550 p.

AZEVEDO, Crislane Barbosa et al. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Identidades e Ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mario et. al. **Ensino da História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2007. p. 33-52.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura** (português). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013. Interrogando a identidade. p.70-104.

BRASIL. Lei Nº 11. 645, de 10 de março de 2008. 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”. República Federativa do Brasil. Brasília, **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2008. CNE.

_____. **Editais PNLD 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2012: História. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica – SEB. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2017**: História: Ensino fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. 140 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017, p. 355.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história**: metodologia de ensino de história. Curitiba: Base Editorial, 2012. 184 p.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n 118, p. 235-250, jan. – mar. 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acessado em 14/08/2019.

_____. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CAVALHEIRO, Rosa Maria et al. **A temática indígena no livro didático**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4>. Acesso em: 14 agosto 2019.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galharda. 2 ed. Difel – Difusão, 2002, p. 121-139.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set.2018.

DA SILVA, Giovani José; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Editora: Autêntica, 2018.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)- pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FERNANDES, Francisco Assis Martin. **A comunicação na pedagogia dos jesuítas na era colonial**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

FONSECA, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e ensino de História**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 136 p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, mai./ago. 2007.

GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Donizeti Benzi, (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 407-419.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de história**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 90 p.

IBGE. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Censo indígena 2010**. Disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br>. Acesso em 17 junho 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LUZA, Robledo dos Santos. **Sobre a possibilidade de constituição de uma pedagogia do problema**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul. Programa de Pós – Graduação em Educação, 2009.

MELO, Ciro Flávio Castro Bandeira de. **Senhores da história e do esquecimento**: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

MONTERO, Paula. Índios e missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: _____ (Org.) **Deus na aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006. p. 31-66.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: E. P.U., 2019.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. **Ad majorem dei gloriam**: Catálogo de documentos setecentistas das missões jesuíticas do Oiapoque para o Ensino de História no Amapá. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Amapá, Macapá/AP, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

REIS, Sandra Daniel Lousano Vera Sanchez; JÚNIOR, Luis de Castro Campos. **Novo olhar sobre o ensino de história indígena**. Paraná: Cadernos PDE, 2016, 21 p.

RALEJO, A. S. Autoria de livros didáticos: **desafios e possibilidades do conhecimento histórico escolar**. Dissertação – PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTIAGO, A.L. **As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar**. Florianópolis, 2007.

SILVA, Agda Priscila da; ALVES, Ildegare Elouise. O teatro jesuítico como prática educacional na América Portuguesa. **RN ANPUH**, 2018, p. 1-8. Disponível em <http://www.rn.anpuh.org>. Acessado em janeiro 2022.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 121-130.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 156 p.

STAMATTO, M.M. D, SUCUPIRA, M.I (Org.). **O Livro Didático de História**: políticaseducacionais, pesquisa e ensino. Natal: EDUFRN, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.