



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, NATURAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS COM HABILITAÇÃO EM
HISTÓRIA

CLAUDINEI PINHEIRO PEREIRA

ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO NO
COLÉGIO DR. PEDRO LOBATO, PINHEIRO - MA

Pinheiro

2022

CLAUDINEI PINHEIRO PEREIRA

**ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO NO
COLÉGIO DR. PEDRO LOBATO, PINHEIRO - MA**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de licenciada em Ciências Humanas/História.

Orientador: Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro

Pinheiro

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

PEREIRA, CLAUDINEI PINHEIRO.

ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO LIVRO
DIDÁTICO NO COLÉGIO DR. PEDRO LOBATO, PINHEIRO - MA /
CLAUDINEI PINHEIRO PEREIRA. - 2022.

99 p.

Orientador(a): DIMAS DOS REIS RIBEIRO.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -
História, Universidade Federal do Maranhão, PINHEIRO - MA,
2022.

1. Documentos legais. 2. Ensino fundamental maior. 3.
História indígena. 4. Livros didáticos. I. RIBEIRO,
DIMAS DOS REIS. II. Título.

CLAUDINEI PINHEIRO PEREIRA

**ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO NO
COLÉGIO DR. PEDRO LOBATO, PINHEIRO - MA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
em Ciências Humanas/História, da Universidade
Federal do Maranhão, para obtenção do grau de
Licenciada em Ciências Humanas/História.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro (Orientador)
Doutor em Serviço Social
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Alexandre Vitor de Lima da Fonseca
Doutor em Geografia
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Esp. Julyana Cabral Araújo
Mestranda em História
Universidade Federal de Goiás

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
USP	Universidade de São Paulo
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

AGRADECIMENTOS

A primazia desse momento de gratidão a Deus pela força, coragem e perseverança que me impulsionou a dar continuidade ao curso e assim chegar a conclusão na Licenciatura em Ciências Humanas – História.

Agradeço os meus pais Claudinete Moreira e Isalberto Souza pelo apoio recebido em momento de dificuldade.

Agradeço ao meu esposo Antônio Ramos pelo incentivo e paciência, no qual contribuíram para superação dos obstáculos.

Aos filhos Aline Bianca e Alexandre Neto pela ajuda nas questões tecnológicas.

Deixo aqui também meus agradecimentos a todos os profissionais da UFMA do Campus de Pinheiro – MA. Ao corpo docente e todos aquele que contribuíram direto ou indiretamente na estrada do conhecimento.

Ao Prof. Dr. Dimas Reis Ribeiro pela orientação em todo o processo de Produção do Trabalho de Conclusão do Curso. Com assistência de materiais, sanando dúvidas, correções, sugestões etc.

Assim também aqui externo minha imensa gratidão, carinho e admiração ao estimado amigo Elton César Júnior pela amizade, parceria, incentivo e organização do trabalho monográfico, no qual trouxe a coragem de expor todo material que havia sido produzido.

“Bem-aventurado o homem que acha a sabedoria, e a pessoa que encontra o entendimento” (Pv, 3,13).

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo analisar aspectos sobre o ensino de História Indígena no ensino fundamental maior, da escola da rede pública Pedro Lobato, localizada na cidade de Pinheiro - MA. O referencial teórico reuniu alguns documentos legais como as constituições (1891, 1824, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 os Parâmetros Nacionais Curriculares-PCN, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e o currículo de História que regulamentam o ensino sobre a história indígena no sistema educacional brasileiro. Reunimos também pesquisas como as de Saviani (2013), Hilsdorf (2013), Bittar e Ferreira Jr. (2013) entre outras que abordam o tema em ênfase. Quanto a metodologia, a pesquisa caracterizam-se como uma pesquisa exploratória, a coleta de dados ocorreu através do método bibliográfico e as análises foram realizadas a partir de uma abordagem qualitativa, de acordo com os apontamentos teóricos de Gil (2002), e Gerhard e Silveira (2009). O *corpus* da pesquisa consiste nos elementos dos livros didáticos, a saber, a capa, ficha catalográfica, informações sobre os autores, apresentação do livro didático, linguagens, imagens, representações, propostas teórico-metodológica, atividades e aspecto gerais do livro. As análises dos dados indicam que os livros de História empregados no ensino fundamental maior da escola em questão, apresentam características sobre os povos indígenas do período do Brasil Colônia, com pouca ênfase nas características linguísticas e culturais dos povos que habitavam este continente. As análises também apontam para a predominância de uma perspectiva eurocêntrica na construção da imagem do indígena e sua cultura, o que, por conseguinte, influencia na construção de uma imagem ou perspectiva distorcida e preconceituosa sobre os povos indígenas.

Palavras-chave: história indígena; documentos legais; ensino fundamental maior; livros didáticos.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze aspects about the teaching of Indigenous History in higher elementary education, at the Pedro Lobato public school, located in the city of Pinheiro - MA. The theoretical framework brought together some legal documents such as the constitutions (1891, 1824, 1934, 1937, 1946, 1967 and 1988 the National Curricular Parameters-PCN, the National Common Curricular Base - BNCC, and the History curriculum that regulates the teaching of history in the Brazilian educational system. We also gathered research such as those by Saviani (2013), Hilsdorf (2013), Bittar and Ferreira Jr. (2013) among others that address the topic in emphasis. characterized as an exploratory research, data collection took place by through the bibliographic method and the analyzes were carried out from a qualitative approach, according to the theoretical notes of Gil (2002), and Gerhard and Silveira (2009). namely, the cover, catalog card, information about the authors, presentation of the textbook, languages, images, representations, theoretical-methodological proposals, activities and general aspects information about the book. Data analysis indicates that the history books used in higher education in school in question present characteristics about the indigenous peoples of the colonial period of Brazil, with little emphasis on the linguistic and cultural characteristics of the peoples who inhabited this continent. The analyzes also point to the predominance of a Eurocentric perspective in the construction of the image of the indigenous and their culture, which, therefore, influences the construction of a distorted and prejudiced image or perspective on indigenous peoples.

Keywords: indigenous history; legal documents; major primary school; didactic books.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	14
3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS PILARES JESUÍSTICO: influência dos padres jesuítas na catequização e educação indígena	16
3.1 <i>Ratio Studiorum</i>.....	37
3.2 As representações sobre o “ser indígena” nas constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988)	48
3.3 Diretrizes educacionais para o ensino de História Indígena no Brasil	59
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar a pesquisa nasceu a partir das discussões e conhecimentos construídos enquanto estudante de curso de graduação em Ciências Humanas, com habilitação em História, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Pinheiro, cujo orientador é o Prof. Dr. Dimas dos Reis Ribeiro.

Ao longo da graduação, um dos temas que mais chamou a atenção foi: a forma como alguns grupos sociais, tais como os indígenas, os negros, imigrantes e outros grupos eram retratados nos documentos legais e outras fontes históricas.

As discussões realizadas durante as aulas apontam para uma predominância de uma perspectiva eurocêntrica acerca de povos com culturas diferentes daquelas oriundas da Europa, por exemplo, os indígenas. Dessa maneira, os indígenas que habitavam este continente, antes da chegada¹ dos europeus, eram representados como selvagens e pagãos, além de sofrerem violências físicas e culturais

Dessa maneira, as políticas e diretrizes² que tratavam sobre o ensino da História de nossos país apresentavam uma figura, muitas vezes, preconceituosa sobre os indígenas. De acordo com o PCN (1998), o ensino de História é introduzido no contexto escolar como disciplina obrigatória no ano de 1837, no Colégio Pedro II, baseado em um modelo francês, com ensino clássico e humanístico voltado para a formação das classes abastadas, que em geral exploravam a mão de obra escrava de negros e indígenas.

Brasil (1998), diz que as mudanças ocorridas no currículo da disciplina a partir do século XIX levaram a sua reestruturação, refletidos através dos sistemas de governos, norteados com projetos para a inserção de um programa específico e estratégico em adesão ao momento de modernização ocorrida no país, com base na constituição da nacionalidade, conforme o PCN de 1998.

As novas perspectivas sobre os povos indígenas, provenientes da desconstrução do olhar eurocêntrico e voltado para o reconhecimento dessas organizações sociais e suas peculiaridades, bem como, a valorização de suas línguas, suas tradições e valores, vem tentando

¹ As discussões ao longo da graduação sobre o processo de colonização dos portugueses no Brasil, levam a uma desconstrução do entendimento acerca do termo descoberta, pois, antes dos portugueses reivindicarem esta terra como colônia, ela já era habitada por organizações sociais- os povos indígenas, isto é, o território já havia sido descoberto e povoado. Nessa perspectiva, ao longo da pesquisa empregamos o termo chegada dos portugueses ou chegada dos europeus referenciado os demais povos europeus que desembarcaram neste continente durante o período do Brasil Colônia.

² O dicionário Aurélio em sua versão online define o termo Diretriz como: [Sentido figurado]: Esboços, planos delineados, projetos. Nesse sentido, empregamos o termo diretrizes para referenciar documentos como os PCN e a BNCC, isto é, são documentos ou diretrizes que orientam aspectos da educação brasileira.

modificar a forma como os povos indígenas e suas culturas são compreendidos e representados em nossa História.

Essas mudanças influenciaram na reelaboração das políticas, diretrizes educacionais e do currículo da disciplina de História. Essas reformas, entre seus vários objetivos, têm por intuito formar alunos com conhecimentos sobre a história indígena e suas características culturais, a fim de promover empatia e respeito aos diferentes povos e culturas que fazem parte de nosso país.

Tais mudanças levaram a modificações na forma como os conteúdos são trabalhados nos livros didáticos, utilizados em sala de aula. Os conteúdos dos livros didáticos de História, por sua vez, contribuem na metodologia empregada pelos docentes, com impactos na formação dos alunos e na construção de suas perspectivas sobre os diferentes momentos históricos e diferentes culturas constituintes de nossa nação.

Dessa maneira, realizamos esta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo objetivo central foi: Analisar aspectos sobre o ensino de História Indígena nos livros didáticos de história, utilizados em sala de aula, no ensino fundamental maior de uma escola da rede pública.

Quando falamos em História Indígena não partimos de uma perspectiva puramente historicista, mas nos referimos a um ensino que engloba a trajetória histórica desses povos, suas características culturais, suas contribuições para a construção da identidade do povo brasileiro, seus espaços sociais no passado e na atualidade, entre outros aspectos históricos, culturais e sociais.

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) discutir a influência dos padres jesuítas nas representações dos povos indígenas e suas culturas; b) discutir a representação dos indígenas e suas culturas em documentos legais como as constituições (1891, 1824, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988), os PCN, a BNCC e o currículo de história, c) averiguar a forma como os indígenas e suas culturas são descritos nos livros didáticos do ensino fundamental maior, da escola Pedro Lobato, escola da rede pública da cidade de Pinheiro - MA.

Por conseguinte, nossa pesquisa de TCC foi organizada nos seguintes capítulos: **1 Introdução**, apresentamos os motivos que levaram a realização da pesquisa, apresentamos os objetivos, geral e específicos, descrevemos brevemente os conteúdos tratados nos capítulos constituintes da pesquisa e justificamos sua relevância.

No capítulo 2, apresentamos os **Aspectos Metodológicos deste estudo**, em que caracterizamos a pesquisa conforme sua natureza, seus objetivos, a abordagem e os métodos

empreendidos para a coleta de dados, de acordo com os apontamentos teóricos de Gil (2002), Severino (2007), Gerhard e Silveira (2009) e Andrade (2010).

No capítulo 3, **Aspectos Teóricos Metodológicos** apresentamos e discutimos sobre alguns dispositivos legais, bem como, algumas diretrizes educacionais, como os PNC e a BNCC no que tangenciam o ensino sobre História Indígena que nas escolas.

No subcapítulo, **3.1 A educação brasileira e os pilares jesuíticos: influência dos padres jesuítas na catequização e educação indígena**, abordamos a chegada dos portugueses e a influências dos padres jesuítas para institucionalização da educação dos indígenas do período Brasil Colônia.

No subcapítulo, **3.2**, intitulado, *Ratio Studiorum*, apresentamos aspectos do documento *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, elaborado pelos padres jesuítas, que servia como uma espécie de roteiro educacional para o ensino dos indígenas durante o Brasil Colônia, com ênfase no modo como esse documento descreve os indígenas e suas culturas.

No subcapítulo, **3.2 As representações do “ser indígena” nas constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988)**, discutimos as diferentes perceptivas atribuídas à figura, a história e as culturas indígenas nessas constituições.

No capítulo **3.3 Diretrizes educacionais para o ensino de História Indígena nas escolas**, abordamos sobre o ensino da história e cultura indígena nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, bem como, as recentes alterações sobre essa temática na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e no currículo da disciplina História.

No capítulo 4, temos a apresentação e análise dos dados, no qual fazemos uma descrição dos elementos do livro didático (a capa, ficha catalográfica, informações sobre os autores, apresentação do livro didático, linguagens, imagens, representações, propostas teórico-metodológica, atividades e aspecto gerais do livro).

A pesquisa mostra-se relevante, pois objetivou ressaltar as transformações políticas e sociais que levaram a consolidação do currículo do ensino de História, vigente nas escolas brasileiras e permite avaliar de que maneira esse assunto é abordado nos livros didáticos de História. Além de possibilitar discussões acerca das novas concepções e políticas que visam reformular os métodos de ensino dessa disciplina. Evidenciando as abordagens sobre o ensino de história de acordo com os períodos que ela enfrentou para sua consolidação curricular.

2 ASPECTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo abordaremos as pesquisas anteriores que abordam sobre como os Indígenas foram e são representados tanto no âmbito legal quanto educacional e social. Essas representações preconceituosas sobre os indígenas influenciaram na elaboração de políticas e metodologias educacionais que visavam substituir os traços históricos e culturais dos indígenas, de modo a torná-los mais parecido com os europeus, considerados civilizados.

Dessa forma, nos subcapítulos a seguir, apresentamos aspectos sobre a trajetória da sistematização do modelo educacional para os indígenas e como isso influenciou, e continua a influenciar, no processo de ensino sobre História indígenas no sistema regular de ensino, especificamente em relação ao ensino fundamental maior.

Nos primeiros capítulos, descrevemos sobre a influência dos padres jesuítas para a educação dos indígenas que habitavam o Brasil, antes da chegada dos portugueses. Em seguida, abordamos alguns documentos legais recentes que regulamentam o ensino do tema em questão e, posteriormente, abordamos diretrizes educacionais como os PNC e a BNCC e suas orientações para o ensino de História Indígena nas escolas.

Esta pesquisa foi desenvolvida na área de Ciências Humanas, subárea em História, por meio de fundamentação teórica e bibliográfica, com auxílio do orientador, com contribuição de indicações de livros, teses, dissertações, documentos oficiais etc. A pesquisa foi qualitativa, conforme Gerhard e Silveira (2009), pois tem como objetivo discorrer sobre aspectos referentes ao processo de ensino da disciplina de História, especificamente no ensino fundamental maior.

Os autores ressaltam que a pesquisa qualitativa se relaciona a vários conceitos, abrangendo diferentes realidades e representando um universo imenso de conexões interligada seguindo a interpretação do observador tendo como suporte os dados disponíveis e materiais bibliográficos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi exploratória, pois tem como objetivo:

[...] o aprimoramento de ideais ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; [...] e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (SELLTIZ *et al.* 1967apud GIL, 2002, p. 63).

O propósito da pesquisa foi compreender aspectos das propostas políticas e educacionais sobre o ensino de História Indígena nas escolas, especificamente no ensino fundamental maior, de uma escola da rede pública. Para tanto, reunimos documentos legais e diretrizes educacionais que orientam o ensino sobre esse tema, além de reunirmos um acervo bibliográfico com

pesquisas anteriores que abordam o assunto. Assim, a pesquisa vai ao encontro dos parâmetros da pesquisa exploratória.

Sobre os métodos para a coleta de dados, empregamos uma pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida:

[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

Como exposto, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela busca de fontes de informação como pesquisas e artigos científicos que tratam sobre o tema central de uma determinada pesquisa. Dessa forma, reunimos algumas legislações e diretrizes educacionais que regulamentam e orientam o ensino de História Indígena nas escolas. Essas fontes bibliográficas nortearam as análises e discussões empreendidas na pesquisa.

O corpus da pesquisa consiste na descrição e análise dos elementos didáticos dos livros empregados nas aulas de História do ensino fundamental maior: a capa, ficha catalográfica, informações sobre os autores, apresentação do livro didático, linguagens, imagens, representações, propostas teórico-metodológica, atividades e aspecto gerais do livro.

Conforme estudado na cadeira Prática e Análise do Livro Didático, ministrada pelo Prof. Dr. Alexandre Vítor de Lima Fonseca. Assim, podemos caracterizar como a História e Cultura Indígena são tratadas nesses livros, usados no ensino fundamental maior da escola pública Pedro Lobato.

O Colégio Dr. Pedro Lobato, foi selecionada em vista da familiaridade com os gestores dessa escola, pois realizei o estágio obrigatório nessa escola, no fundamental maior, sobre a supervisão do Prof. Mestre Adriano Rios, Prof. Dr. Arkley Bandeira e a Prof.^a. Dr.^a Fernanda Carvalho.

Segundo os conhecimentos construídos ao longo da disciplina citada acima, os livros didáticos representam um dos principais instrumentos para elaboração e ministração dos conteúdos abordados pelos docentes em sala de aula. Por conseguinte, abordamos os livros didáticos com o enfoque sobre a História Indígena, com vistas a descrever e analisar como os povos indígenas são retratados nas salas de aula do ensino fundamental maior.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS PILARES JESUÍTICOS: influência dos padres jesuítas na catequização e educação indígena

Os primórdios da educação brasileira ocorreram no cenário da colonização, com a entrada dos portugueses no século XVI, sua ação primeiramente era uma educação para os nativos e depois disseminar entre a população recém-formada nesse território. A posse dessa terra remeteria uma extrema mudança nas questões culturais, econômicas e consequentemente políticas advindas de uma perspectiva religiosa, implantada sobre o viés educacional munido de objetivo que viesse trazer mudanças no estilo de vida desses nativos.

A política implantada pela coroa portuguesa tendo representação no sistema de governo baseado no mesmo sistema político português, o Tomé de Souza, representante ligado a monarquia, nomeado como o primeiro administrador do Brasil. Dessa forma nota-se que com a chegada desse representante, adentra-se no território os padres jesuítas fazendo parte da comitiva real, incumbidos de serem salvadores dos nativos que foram “encontrados” pelos portugueses.

O Brasil colonial estava sendo montado por portugueses e índios que foram submetidos de forma violenta a deixarem seu modo de viver, abandonar sua cultura e forçados a uma aculturação por homens brancos que desprezaram seu cotidiano, suas práticas e suas representações. Constrangidos para adotarem o modelo português de vida social e a devoção pautadas em costumes de homens portugueses, isto é, numa imposição agressiva.

Para Saviani (2013), descreve que o método de aculturação estava instaurado dentro do sistema da colonização, visto que a transferência das normas requeria uma ação de fora, uma intermediação da cultura do propagador na conjuntura da colonização. Para Hilsdorf (2013), expõe que a intenção jesuítica era a modificação do homem nativo, aquele que estava sem conhecimento (pagão) da doutrina professada pelos frades, os transformando em verdadeiros fies católicos.

A educação brasileira estava vinculada a colônia, com figuras que estavam responsáveis de (re) construir um homem segundo padrões cristãos, sobre o encargo de padres Jesuítas. Sendo que nesse contexto havia sistemas envolvidos, como o religioso, o político e econômico, numa organização com vínculos de dependência entre governo e igreja. Sistematizando seus interesses econômicos numa perspectiva capitalista, mercantilista, controlados pela monarquia e igreja.

A época da descoberta do Brasil, vigorava em Portugal uma estreita união entre igreja e o Estado caracterizada pelo regime de padroado, pelo qual a Santa Sé outorgou à

Coroa portuguesa certo grau de controle da Igreja nacional. Devido essa união e ao regime em vigor do padroado, pode-se dizer que a descoberta do Brasil se fez sobre o signo da espada e da cruz. (MOURA, 2000, p.19).

E assim a colonização e a educação estavam interligadas seja sobre a exploração das terras ou utilizando o ensino como uma prática de aculturação, além de empregar a religião para impor ou padronizar os costumes religiosos dos colonizadores, submetendo aos habitantes dessas terras a se sujeitarem aos seus costumes e práticas religiosas. Combatendo toda forma de resistências a sua doutrina, força e habilidades para impor suas ações junto a catequese.

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2013, p. 29).

Hilsdorf (2013) vem destacar a educação entre duas diacronias, ou seja, Igreja e Governo se beneficiando, com propósitos políticos-religiosos em conveniências financeiras, ligadas por interesses distintos, com proveitos igualitários, em associação de jesuítas e os poderes governamentais, imbuídos de apossamentos territoriais e metamorfosear os habitantes locais em religiosos (adeptos ao catolicismo) obedientes para dar continuidade a seus projetos de dominar o território e suas riquezas encontradas.

Usando estratégias através da educação, os jesuítas fundaram instituições, colégios, e seminários abrangendo vários lugares das terras povoadas. Então em meados desse período (1549) que dá o início da história da educação em terras brasileiras com a vinda dos grupos jesuítas que acompanhavam a corte portuguesa enviada pelo rei de Portugal Dom João III.

Quando a esquadra de Pedro Alvares Cabral aportou deste lado do Atlântico, encontrou populações há séculos estabelecidas nas terras que vieram a ser chamadas de Brasil. Essas populações viviam em condições semelhantes aquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. (SAVIANI, 2013, p. 33).

Para Saviani (2013) os indígenas assentados dessas regiões, tinham as suas comunidades não alicerçadas em classes, sua subsistência estava relacionada em mutualidades de serviços que proporcionavam aos habitantes recursos fundamentais de subsistência. Alguns itens de alimentação indígena eram compostos por produtos encontrados na agricultura, pescaria e iguarias encontradas em caçadas, satisfazendo as necessidades básicas da sociedade tribal, no qual também eram uma transferência de conhecimentos.

Uma abordagem onde sintetiza como eram utilizados os mecanismos para atingir os ensinamentos duma geração perpetuando em outra, uma educação baseada em princípios muito

particulares, sem nenhuma intervenção pedagógica. O embate dos portugueses a esse tipo de ensino que os levou a criar meios específicos para implantar sua maneira de ensinar, intervindo com modelos trazidas dos portugueses, com missionários qualificados que pudesse dar conta de tão grande empreendimento. Sendo assim:

Os padres jesuítas foram os primeiros professores, do Brasil se a abordagem recair como a educação formal – escolarizada. Se considerarmos que antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outros tipos de educação, portanto, outras histórias da educação. (HISTEDBR, 2015, p.383).

É interessante ressaltar sobre os primitivos (Tupinambá) para firmar o escrito acima, pois estes viviam em sociedades discretas, menores e por linhagem sanguínea, com liberdades e direito igualitários entre seus membros das propriedades de extensão territorial. Sendo assim, esse território alcançado pelo homem branco, possuía uma estrutura organizacional coletiva, e um ensino diferente daquilo que o homem branco não considerava como um conhecimento.

Com a vinda do clero (jesuítas), século XVI, dando continuidade as propostas da missão evangelizadora seguindo seu líder (Loyola), este grupo vem reforçar o ideal catequizador para espalhar sua fé através do ato educacional a povos ameríndios.

Em 1557 dão início a sua missão evangelística com a fundação de um colégio e uma aldeia (São Paulo), com um quantitativo de 250 indígenas da união de várias aldeias e posteriormente expandindo-se a outros lugares. Atuando de várias formas, seja nas aldeias, em acordos (índios e brancos), construção e organização de colégios, na área medicinal. Na configuração da gramática linguística, métodos pedagógicos na implantação da educação brasileira, e adentrando-se nas esferas governamentais.

Portanto os jesuítas estão envoltos numa transformação espiritual advindo dos pilares do Concílio de Trento, assim como no enriquecimento dos costumes lusitanos e subsequentemente a evangelização indígena. Sendo abarcado vários vieses traçados por estes evangelistas, que não só fizeram parte de um seguimento religioso, mas também contribuíram em outras áreas.

Em cartas, Nóbrega relata acerca da vinda dos missionários e a receptividade dos povos encontrados, escrevendo que em retribuição a suas manifestações ocorre o primeiro ato cristão que foi o procedimento religioso (missa) e confissão de pecados. Uma camuflagem por detrás do ato espiritual, outras intenções com o tempo iriam ser mostradas.

Almeida (2016, p. 59) cita Navarro (1988) em conteúdo de carta sobre a missa realizada em terras do Novo Mundo.

Além do batismo, a música, como agente de evangelização, é apresentada nessa carta em um outro momento que foi a celebração da missa, que recebeu a ajuda dos pequenos órfãos vindos da Europa para ajudar nesse processo de catequese. Essa missa foi pregada pelo padre Antônio Rodrigues que o fez na língua nativa. “A missa foi também cantada com ajuda de nossos devotos e dos meninos órfãos; a ela se acharam presentes muitos Gentios que não pouco se maravilhavam desta novidade”.

Estes padres estavam pautados de que sua primeira atitude em apresentar a doutrina católica era para deixar os pagãos conhecedores da verdade, convencendo de uma mudança de hábitos. O pano de fundo dos jesuítas estava mesclado por vários ângulos, o reverencioso, educacional, além do administrativo. Sendo assim, encontravam barreiras para disseminar seus planos, pois viam comportamentos (pecados) muito diferentes de suas culturas.

[...] os principais pecados, os mais graves, eram o canibalismo, a poligamia e a nudez. Os erros dos gentios eram tanto mais graves quanto mais se afastavam ou contrariavam as virtudes cristãs e, neste sentido, devolver a verdadeira natureza aos gentios era transformá-los em cristãos, afastando-os de práticas nefastas. (COSTA, MENEZES, 2009, p. 37).

Melo (2000) traz relatos acerca das dificuldades enfrentadas no tocante aos matrimônios, pois pelas normas da igreja o indivíduo não poderia entrar em matrimônio com parentescos muito próximo, sendo que os gentis estavam em relações conjugais e intimamente ligados, e suas proles eram de parentes próximos. As cartas endereçadas aos superiores da igreja sempre denotavam as relações sexuais, e sobre essa comunhão de laços de sangue.

Nóbrega encontrava várias dificuldades para implantar seu sistema de evangelização, muitos pecados dos homens que já encontrara nessa terra, os portugueses que tinham relacionamentos impróprios para a igreja, rituais antropofágicos principalmente praticados pelos índios Tupinambás. Além de relatar sobre o quantitativo de pessoas para ajudá-lo a percorrer lugares para ensinar e evangelizar eram poucos, pois havia muitos povos que precisavam de Deus.

Costa e Menezes (2009) escrevem sobre o primeiro momento que os jesuítas começam a dar sequência ao seu programa. Primeiramente a apresentação de seus princípios, em sucessão, a catequização e a cristandade dos autóctones. A doutrinação tendo como aliado os ensinamentos elementares aos filhos dos portugueses e rebanhos católicos que já faziam parte dessa época colonial. Entretanto os jesuítas buscavam alcançar por meio da catequização os ameríndios e os transformá-los em cristãos.

Saviani (2013), relata que a educação Jesuítica teve sua implantação primeiramente por um sistema organizado por Nóbrega, introdução com a aquisição do português para os nativos,

em sequência preceitos religiosos, e colégio de ler e escrever, mas com opções em entonações orfeônicas, canções instrumentais, sem deixar de lado um conhecimento técnico, também rural.

Esse processo organizatório que Hilsdorf (2013) relata como o período que a educação vai passar, primeiramente marcado por uma fase histórica sobre a direção jesuíta, com qualidades que remetem evangelismos, ensino missionário etc., outra fase mais institucional, com estruturas colegiais. E, a época histórica os evangelistas estavam submetidos a uma vida dentro dos aldeamentos, conhecendo sua cultura e se integrando nas tradições nativas.

Interpretavam os índios com algo que se pudesse mudar, transfigurar sem criar obstáculos através do evangelismo e dos costumes culturais dos brancos. Utilizando todo tipo de estratégias, seja por aproximação, persuasão e convicção, ou seja, visitaçã, pronunciamentos, gestos e até mesmo oferecer presentes, com tenção de fazer acordos como o líder dos nativos.

Devido haver resistências indígenas e com a mentalidade que criam dessa representação de figura mutável, tornou-se em verdadeiras barreiras, dado que, os jesuítas observaram uma certa resistência indígena, conceituados por selvagens e antropófagos. Observam que havia uma recusa, sem resultados de socialização ou mudanças. Alteram suas práticas:

Os jesuítas alteram, então suas práticas. Começam a ser experimentados os aldeamentos de adultos e os recolhimentos de crianças, ou seja, as missões começam a ser organizadas segundo formas institucionais, ao que parece ao mesmo tempo na Bahia e São Vicente, por volta de 1552-53, por iniciativa do padre Nóbrega e com o apoio da coroa. (HILDORF, 2013, p. 7).

Neto, Maciel (2008) também vão descrever sobre as etapas acerca do desenvolvimento da aprendizagem estruturado por Nóbrega; sendo este representado a princípio como um aprendizado respaldado em instrução básico, de fácil compreensão, desenvolvido no tocante a instrução da língua portuguesa, com base doutrinaria e ensino, seguidamente o estudo comportava na área profissionalizante e o ensino médio, em consentimento da capacidade observada na primeira etapa. A gratificação por alcançar excelência na linguística, destinar aos destacados aos colégios de Coimbra e hispânicos.

O dinamismo de Nobrega em seu planejamento educacional era implantar escolas na Bahia, outras cidades, conforme exposto:

Uma das estratégias adotadas por Manuel de Nóbrega na converso dos gentios foi a construção de aldeias de catequizaçã, que se situavam próximas das vilas e cidades portuguesas. Essas aldeias eram habitadas pelos padres jesuítas e pelos índios a serem convertidos e destinavam-se a atingir três objetivos: objetivo doutrinário (que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios), objetivo econômico (visava a instruir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira)

e o objetivo político (visava utilizar os índios convertidos contra-ataques dos índios selvagens e, também, dos inimigos externos). (NETO; MACIEL, 2008, p. 176).

Nobrega em seu olhar realista, conduziu de maneira diligente requerer os elementos básicos dos colégios jesuítos envolvendo a posse territorial em edificações de colégios, conservação, com fins que abrangiam pecuária e agricultura. A ideologia convencional e sagrada interligada com noções didáticas favoreciam a realidade implícita colonial, e com um alvo determinado; a transformação dos indígenas em cristãos, resultando em sua eficiência.

Nesse sentido Pe. Manuel de Nóbrega, sendo um grande missionário desempenhou uma grande missão nas ocupações dos territórios brasileiros. Seu empenho referente ao ensino foi primordial, com aptidões de organizações na educação fez com que merecesse destaque como colaborador educacional e fundou diversos colégios por sua capacidade organizatória. Tendo como marco além dessas descritas, participações em fundação de cidades e foi o fundador do colégio em Piratininga (São Paulo), uma grande obra compartilhada o clérigo Anchieta.

Para os jesuítas os nativos aparentavam que eram habitantes dóceis e com facilidades de se adaptarem as suas ordenanças, os viam como folhas de papéis brancos, esperando o escritor para que pudesse redigir suas histórias baseadas nas suas imaginações, onde suas crenças seriam internalizadas nos nativos. Então se presumia que sua transformação ou aculturação estavam com os dias contados para acontecer, assim esperavam os frades jesuítos, no entanto essa missão tornou-se complicada quando os indígenas não se dobraram com tanta facilidade.

Costa e Menezes (2009, p.36) citam Nóbrega (1988):

Para Nóbrega (1988) e outros jesuítas, educar os índios, ou seja, catequizá-los, convertê-los, era como escrever em papel em branco, por que eles não tinham nenhuma religião, não acreditavam em deuses, enfim, não tinham uma racionalidade religiosa anterior que dificultasse a absorção da novidade cristã. (COSTA, MENEZES, 2009, p. 36).

Não convencidos de parar com seus planejamentos, estratégias foram montadas no intuito de reverter essa situação. Os aldeamentos tornaram-se como estratégias de prende-los ao seu domínio para executar seus planos, então na perspectiva jesuítica era necessário juntá-los para que pudessem doutrinar, mudando sua cultura e transformando em cristãos, obrigando estes acatarem uma nova maneira de viver, submetidos a adotar uma nova religião, desprezando ou apagando sua identidade ritualística e cerimonialista de sua cultura.

“Definem-se assim os aldeamentos como a principal estratégia civilizadora para integração do no índio no mundo colonial”. (PEREIRA, 2006, p. 49).

Os aldeamentos favoreciam o aniquilamento das práticas indígenas, tal qual o avanço de suas abordagens de seu ensino doutrinário, sendo elementos que contribuíam para o aborígene se transformar em um cristão. Para o índio esse tipo de força destruía sua característica natural de forma brutal que estes preferiam estar a serviço dos portugueses a serem instruídos pelos jesuítas, havendo mais liberdade de terem seus ritos preservados do que próximo dos padres.

Para tanto os padres usavam a força para subjugar-los a sua fé e contavam com o exército português para forçar os nativos a se renderem as suas ordens. Entrementes, sua finalidade era uma educação paramentada similar nos moldes da Europa proclamando seus credos e seus conhecimentos. Delineando um protótipo de cristandade a ser copiado pelos nativos, governados pelos homens brancos, além de acorrentá-los a autoridade pontifícia de Roma. Sendo assim:

Paiva explica tal associação chamando a atenção para o fato de que se os jesuítas foram escolhidos como os educadores no reino de Portugal em detrimento de outras congregações, isto significa, no mínimo, que a sua pedagogia estava de acordo com a cultura portuguesa e com a visão do mundo da corte. E enfatiza “a expressão cultural maior portuguesa quinhentista é a religião”. (BITTAR; FERREIRA JR. 2011, p. 136-137).

Nos aldeamentos os indígenas estavam presos por várias circunstâncias, a educação estava limitada, pois os aborígenes possuíam funções dentro das Províncias e nos aldeamentos. Estavam inseridos em todo tipo de atividade coloniais, na construção de estradas e igrejas, cercamentos etc., até nos conflitos. Sendo assim, estavam envolvidos em toda circunstância, desde guerras com corsários, e serviços em gerais.

[...] Além disso eram requeridos para serviços domésticos tais como: beneficiamento de algodão, como damas de companhia amas-de-leite e mais uma infinidade de serviços realizados fora dos aldeamentos. Ainda há registro de meninos sendo solicitados pelos padres para lhe servirem como criados. Muito embora representassem uma determinada forma de educação, estes trabalhos estavam, a princípio, aquém das expectativas projetadas pelos jesuítas, que visavam, antes de tudo, à cristianização sob o pretexto do letramento. (PEREIRA, 2006 p. 63).

A fragilidade do letramento nos aldeamentos se remetia a vários fatores no qual os indígenas enfrentavam, como explicado anteriormente, muitas tarefas. Sendo que seus instrutores ainda deixavam obscuro e sem organização no ensino desses povos aldeados, tornando débil toda maneira de ensino e sem avanço doutrinário. Os mais velhos não tinham solidez em seus aprendizados, a proporção que os jesuítas se afastavam seus ensinamentos também desapareciam de suas mentes, da mesma forma acontecia com jovens. Outro impasse do ensino desses povos, é que estes estavam em constantes guerras.

Nesses diversos afazeres deixavam os nativos nos aldeamentos muito ocupados, estando comprometidos com vários tipos de tarefas, visto que, a densidade de uma religião e suas normas estavam longe de perdurar. Assim tornavam-se homens com doutrinas superficiais, ritualísticas e sempre voltavam as suas condutas anteriores. O ensino dos padres estava sempre alinhado a catequização, com ensinamentos diários.

Para as crianças indígenas a instrução era complexa devido a significação de algumas palavras, e não tinham certa relevância acerca da pessoa de Deus que aparecia na trilogia da sua palavra, sem uma nomenclatura para o Espírito Santo, no qual pudessem colocar nos catecismos, aplicados no ensino da doutrinação dos gentios. Usava a memorização para internalizar o ensino através do ato repetitivo, o letramento, a repetição das palavras se somavam para enraizar a doutrina.

Pereira (2006) também vai deixar claro sobre as dificuldades enfrentadas pelos padres, não só referente ao ensino as letras, mas uma sequência de problemas que permeavam a vidas destes. As constantes pragas nos aldeados, mortandades de crianças devido as doenças que se instalavam nesses locais. A autora também deixa compreensível a respeito que havia um interesse maior da clerezia em relação as crianças, sendo mais fáceis de inculcar sua doutrina, então seu alvo principal era os curumins (crianças).

Manuel da Nobrega em suas cartas sempre escrevia sobre a educação no qual foi composta nesse novo mundo. Não deixava de relatar sobre a educação usada como ferramenta para conquistar seus nativos, onde esse processo as crianças eram usadas no intuito de atrair os adultos. A alegria descrita pelo padre referentes ao ensino (escrita e leitura), e segundo ele, as crianças gentis ansiavam pelo conhecimento.

Estes, entre os quais vivemos (índios de Piratininga), entregam-nos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir num povo agradável a Cristo. Na escola, muito bem ensinados pelo mestre Antônio Rodrigues [...] (BITTAR; FERREIRA JR. 2005 p. 40).

Desta feita é interessante argumentar que os membros da Companhia jesuítica pretendiam alcançar o público adulto, pois via na educação um poder de mudar a natureza selvagem dessa população, sendo assim nesse primeiro momento seu intuito era as crianças e em sequência abordariam o ensino voltado para adultos.

As crianças agora aprendiam a ler, escrever e acima de tudo a praticar os “bons costumes” segundo a filosofia cristã. Os padres ofereciam atenção especial, pois essas crianças poderiam ser forte agente de influência positiva juntos aos seus pais. Nisso se centrou parte expressiva da tarefa da Companhia no Brasil. (ALMEIDA, 2016, p. 42).

No tocante ao ensino suas perspectivas direcionadas as crianças, dado que através do conhecimento estas chegariam a uma transformação de seus hábitos. Usando as crianças como pontes para chegar aos adultos, como intervenção elas alcançariam seu povo. E assim, Nóbrega começa a agir estrategicamente usando os meninos e construindo locais para ensinar.

De acordo com Melo (2016), escreve que através de crianças órfãos que eram trazidos de Portugal, utilizavam seus serviços na questão de ajudarem os párocos a ensinar os meninos índios nas doutrinações e confidencias pecaminosas. Teriam que estar aptos no idioma para contribuir na missão da catequese. A grande preocupação nesse estágio era o não saber se comunicar com os povos nativos, sendo que para transmitir sua doutrina precisava dialogar e entender o dialeto dos povos da nova terra.

Em nossa análise percebemos essa preocupação do padre Manoel da Nóbrega, por dois vieses: o primeiro, já que o indígena nem vocábulo tem, logo o processo de evangelização desses nativos se configuraria em algo difícil. Segundo: é o contrário do primeiro, a evangelização, poderia se tornar facilitada justamente por causa de seus vocábulos pouco compreensíveis. (ALMEIDA, 2016, p. 52)

O grande empecilho seria como citado acima, o desconhecimento da linguagem indígena, que por consequentemente impediria toda organização doutrinaria, outra questão que ajudaria a expansão da fé crista eram terem compreensão das mensagens que fossem dirigidas a eles. Indispensável era o apropriar-se da língua indígena. Nóbrega relatava que os índios nem vocábulos tinha em suas linguagens.

Empenhados a aprender a língua dos nativos, os inacianos tornaram-se mestres perspicazes, imbuídos de fazer um trabalho com excelência e decididos a levar a missão catequética aos povos gentios. Encontraram tradutores da língua vernácula dos indígenas, sendo intérpretes, indivíduos que conviviam nesse meio e aprenderam a se comunicar na língua dos índios. A preocupação era a falta de comunicação, ou seja, o conhecimento da linguagem dos nativos, sendo este um elemento primordial a ser resolvido.

Com a “facilidade” que Deus lhe tinha comunicado para as línguas”, José de Anchieta foi o primeiro a ensinar latim nestas partes, como afirma um de seus primeiros biógrafos, o padre Pero Rodrigues. Único mestre do Colégio de São Paulo fundado em Piratininga, Anchieta dedicou-se ao ensino da gramática, a partir de 1554. Dentre as inúmeras ocupações que tinha, tratou na época de aprender a língua da terra, e “não somente chegou a entendê-la e falá-la com perfeição, mas também a compor Arte dela, em espaço brevíssimo de seis meses.” (DAHER, 1997, p. 32).

O regulamento da gramática do tupi foi solicitado pela Ordem Missionaria dos inacianos, a duplicação teria sido levada por Nóbrega no intuito de ensinar os missionários recém-chegados para se comunicar com os povos autóctones, utilizando também em 1556, em instituições colegiais, inclusive na escola baiana, que se transformou em ensino obrigatório

determinado pelo Pe. Luís Grã Jose de Anchieta e Nóbrega como parceiros de ministérios, já instruídos nas línguas indígenas desenvolvendo trabalhos em diferentes tribos indígenas e com traduções de textos, de onde escreviam vários poemas referentes aos combates que estavam sendo travados com essas tribos.

Em Nóbrega começou-se a tradução da doutrina para a língua indígena, porém com Anchieta esta ação tornou-se ainda mais fecunda. Entretanto, ainda havia dificuldade de tradução de palavras e expressões da fé católica, devido a nada de semelhante com a cultura dos gentios. (MELO, 2016, p. 11).

A grande eficácia de parceria desses padres para se estabelecer um diálogo que fosse produtivo e que tivessem resultados esperados para aprofundar sua doutrina e tirar o “selvagem” da obscuridade. À proporção que se conhecia suas práticas, seus ritos e cerimoniais, convencidos que verdadeiramente estes estavam perdidos e precisavam de salvação. A tradução era especificamente composta em textos doutrináveis, para ensinamentos que revelasse uma religião que trouxesse um sentido real, conscientizando dos pecados. Abrindo seu olhar sobre seus costumes demoníacos, e cerimônias grotescas e diabólicas que praticavam. Os textos produzidos da época:

Como se sabe, uma grande variedade de formas textuais foi produzida por missionários com fins explícita ou implicitamente catequéticos: o catecismo romano (incluindo a doutrina cristã) traduzido em língua indígena, os exercícios espirituais cotidianos, os santorais, a *psalmódia* cristã e os cantos religiosos, as biografias de índios piedosos, as traduções das epístolas, dos Evangelhos e das bulas papais em língua indígena, os missais, as biografias de santos, as obras sobre a vida de Cristo, o manual dos sacramentos, os autos e os poemas religiosos, somados aos vocábulos e às gramáticas das línguas indígenas. (DAHER, 1997, p. 33-34).

A composição desses instrumentos que se materializaram para fomentar a instrução, na qual foram usados para alcançar o homem selvagem, seja na caligrafia ou leitura, buscando meios para introduzir um novo pensamento, uma nova cultura amparada para configurar formas de ideologias cristãs. Maneiras encontradas para disseminar sua obra, através de textos em que era possível transformar na língua indígena seus exercícios espirituais.

Os materiais de estudo, elaborados por Anchieta, estava na gramática de língua que era a mais empregada, também se destaca no ano de 1595, o “Diálogo da Fé” e “Doutrina Cristã”, produzida na data de 1618, com outra nomenclatura: *catecismo da lingua brasílica, no qual se contém a summa da doutrina chistã...*, adaptada por Antônio de Araújo (DAHER, 1977, p. 34).

Casimiro (2009) destaca acerca da primeira publicação chamada “à custa dos Padres do Brasil”, o Catecismo na Língua Brasílica, (1618) foi coordenado por Antonio Araújo, no qual foi identificada numa coleção de um documento tradicional que já existia. “Catecismo, que nesta lingua antigoamente composeraõ alguns padres e doctos, & bõs lingoas” (CASIMIRO,

2009, p. 166). Assim Casimiro descreve sobre averiguação da cooperação de “padres” e “lingoas”, ou seja, a parceria entre companheiros formados ou sem conhecimento, ligados ou não a Ordem. Para tanto dar-se uma base para a reconstrução de materiais originais de catecismos como ponte propagação.

Os materiais de ensino eram divulgados através de pequenos livretos (em forma catecismos), assim como a do Pe. Anchieta espalhavam por vários lugares sem ter impressões, como a do Pe. Antônio Vieira, sua composição “em seis línguas diferentes: uma língua geral da Costa do Mar, a dos Nheengãibas, outras na dos Bocas, Jurunas e dois na dos Tapajós”. (DAHER,1996), sendo assim o uso da gramática e dos catecismos era restrito apenas aos padres e alcançando uma clientela limitada.

Destinados a uso restrito e à conversão de um número pouco significativo de almas, essas pequenas brochuras não tiveram a ocasião — custosa, à época de uma imprensa ainda muito incipiente — de serem publicadas. É significativo, portanto, que a *Arte de Gramática* de José de Anchieta comporte no título a menção explícita *da língua mais usada na costa do Brasil*. (DAHER,1997, p. 35).

Vila Lobos (2009) discorre sobre os catecismos que circulavam nessas terras antes da composição da gramática do tupi produzida por Anchieta em 1560, sendo pregações espalhados em diversas categorias, que foram criadas por um mestre inaciano e aprofundado no idioma latim, no qual teve a ajuda a princípio, de pessoas que ainda não tinham um conhecimento aprimorado.

Pereira (2006) discorre sobre as dificuldades enfrentadas nesse ambiente, no qual as queixas constantes em relação a educação, que não só questão do idioma, mas um ensino segmentado, pois o aprendizado estava baseado na catequese, onde sua estratégia era o método de memorizar, os que deixava os inacianos empolgados. Os indígenas aprimoravam a arte da memorização, sendo que havia um material criado pelos evangelistas para aplicação desse método, os chamados catecismos dialogados, onde havia uma verdadeira destreza dos alunos, que provocava admiração dos seus mestres.

Tais catecismos eram a base de perguntas e respostas: M [estre] quantos são esses deuses? Discípulo. Um só. M. Ele, como pessoa, quantos são? D. Três.(...) M. É um mesmo e único Deus esse Deus Pai, Deus Filho, Deus Espírito Santo? D. Um só Deus mesmo. M. São também um e único como pessoas? D. Não; como pessoas, Deus Pai é diferente, Deus Filho é diferente, Deus Espírito Santo é diferente. (PEREIRA, 2006 p. 67).

A trilogia ensinada pelos jesuítas não chegava ao entendimento das crianças indígenas, sem entender como havia três espíritos (Pai, Filho e Espírito Santo) e que se juntando se transformavam em apenas um. Sem nenhuma relevância aos meninos, visto que nem os

próprios párocos não conseguiam dar um significado compreensível que seria a terceira pessoa da Santíssima Trindade. Então a preferência nesse momento seria a repetição das palavras, das orações etc., sem trazer um entendimento daquilo que estivessem reproduzindo. Sua intenção de que com a sequência temporal, essa memorização trouxesse um aprofundamento e mais tarde, uma compreensão.

O ensino da doutrina estendia-se aos ensinamentos de orações (pai nosso, ave Maria e o credo), dos sacramentos (batismo, confirmação, comunhão, penitência, extrema-unção, ordem matrimônio), do mistério da Santíssima Trindade e da virgindade de Maria e os pecados mortais. (CASIMIRO, 2005, p. 194).

Almeida (2016) vem abordar sobre os métodos utilizados por esses homens jesuítas para alcançar os indígenas, compunham músicas que em suas letras tentavam tirar suas práticas ritualísticas canibalescas. Produziam cantos para aproximação e assim evangelizar os gentios.

Para buscar mais proximidade e conduzirem os indígenas, recorriam as artes cênicas. O teatro como uma ferramenta de transformação de mentalidade e em função disso, a sua transformação viria. Em suas apresentações sempre atuavam demonstrando que suas tradições eram demoníacas, ao contrário da nova religião que estavam lhes apresentando e ensinado. Nas peças teatrais mostravam que sua cultura (índio) estava errada, viabilizando uma mudança de costumes.

Além dos sermões, os jesuítas usavam outro recurso para divulgar e converter os nativos, os chamados gentios, à fé católica: o teatro e a música. As peças eram representadas e músicas cantadas na linguagem indígenas, ou em português, abordavam questões do cotidiano dos nativos, mas também inculcavam-lhes a religiosidade e a moral católica, trabalhando com ideias do bem e do mal, pecado e virtude, representando divindades, adoradas pelos nativos e defendendo o monoteísmo cristão. (ROSÁRIO; MELO, 2015, p. 387).

Mecanismo como assim já foi citado, a música era ensinada para aprenderem orações, assim como a oração do Pai Nosso. O Pe. Navarro aparece com relevância em seu dinamismo traduzindo em idioma indígena essa oração, mostrando a verdadeira adoração ao Deus professadas pelos sacerdotes.

O cumprimento de um ato religioso (missa cantada) foi assunto em uma das cartas de Nobrega, onde contava com entusiasmo a tal proeminência. Informava sobre o cortejo, orações musicalizadas em língua Tupi, tendo como o grande idealizador Azpilcueta Navarro. E assim empregando esse artifício no tocante aos meninos índios, pois viam neles um resultado a curto prazo. Relatos de Nóbrega sobre o desejo dos curumins em aprender ler e escrever:

Ho Irmão Vicente Rijo insina ha doutrina aos mininos cada dia, e também tem escola de ler e escrever; parecenos bom *modo* este para trazer hos Indios desta terra, hos

quaes tem grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostrarão grandes desejos (CASIMIRO, 2009, p. 164).

Nas cartas jesuíticas sempre era descrito essa metodologia que alcançava os pequenos, chamados em língua mãe de curumins. Orações, musicalidades, celebrações espirituais já convertidas no seu próprio idioma Tupi. Dessa forma, o engajamento dos padres se direcionava principalmente para essa faixa etária, encontrando na criança índia uma possibilidade maior de convertê-los ao cristianismo. A vista disso, o nativo adulto era complicado apagar as suas memórias e os costumes, investindo seus métodos nos curumins.

Nessa conjuntura, a evangelização das crianças tornara-se uma maneira de viabilizar a conversão em massa, pois na concepção dos padres jesuítas, dos meninos se poderia esperar muito fruto uma vez que ainda não estavam completamente imbricados com os costumes de seus pais. (ALMEIDA, 2016, p. 42-43).

A ação evangelizadora se centrava nestes pequenos, pois suas tradições estavam muito menos enraizadas do que nos próprios adultos. Para no futuro próximo serem agentes evangelísticos dentro de suas tribos, trazendo suas manifestações religiosas, espalhando as cláusulas do santuário católico. A musicalidade advinda dos curumins atrairia os adultos indígenas.

Outra forma utilizada pelos jesuítas para levar a catequização adiante foi com a chegada dos meninos órfãos de Portugal para ajudarem em seus planos. Relevante sua participação na construção do ideal evangelístico jesuítas, peças fundamentais que vieram somar com as estratégias dos padres.

Meninos órfãos de Portugal vinham à América Portuguesa para ajudarem na conversão dos gentios, eles tinham a missão de aprender a língua dos índios para auxiliar os jesuítas nas confissões e no ensino da doutrina. (Melo, 2016, p. 12).

Almeida (2016) transcreve também sobre o evangelismo que se propôs ao encargo também dos meninos órfãos, encarregados por acercar os curumins. A catequização sendo moldada sobre os pilares dos sons musicais que ensinavam cânticos religiosos no idioma Tupi como na língua portuguesa. Sendo assim, havia se estabelecido uma forte influência dos órfãos e seus aprendizes, pois havia uma conexão entre os pequenos por meio da sonoridade.

Com o decurso temporal percebia-se uma proximidade maior entre os pequenos e os jesuítas, ao ponto de seus alunos aprenderem outro idioma e portar-se assim como seus mestres. Gerando desejos no menino índio a seguir os passos de seus professores, aprendendo a ler e escrever que impressionava seus educadores. Em conformidade ao aprendizado começa a ter um vínculo dual de sentido, assim como aprendiam passavam adiante o conhecimento, rezando e ensinando.

A metodologia jesuítica era importante para dar continuidade a catequização, porém era preciso ter estruturas físicas para se desdobrar seus planejamentos concernente a educação e seus parâmetros. Logo que, por intermédio da criação de casas para serem usadas na construção de conhecimento no sentido evangelístico ligado ao ensino, sendo assim são criadas casas de bê-á-bá. Então o início institucional do ensino estava começando na organização sobre a direção do Pe. Nobrega.

Foram chamadas de casas de bê-á-bá ou “confrarias de meninos” estando sobre a gestão do clérigo Nóbrega. Sua implantação estava vinculada ao processo colonizador com ações a povos autóctones no qual motivados por processos de mudança de costumes e adotavam práticas de povos recém-chegados. Ao construir as confrarias, o eclesiástico Nóbrega contou com o apoio da monarquia, pois ainda não tinham condições de mantê-las, a sustentação das casas dependia dos monarcas, e financiados de forma insatisfatória, trazia um certo detrimento nos projetos do pároco.

Dessa forma procurava meios para continuar sua missão, buscando a independência da monarquia de Portugal. Com a subordinação a Coroa fazia com que estes estivessem a frente de qualquer decisão, então sua intenção era que as casas de bê-á-bá fosse uma réplica das casas de Portugal, no qual abrigavam meninos órfãos, e com o aporte da Ordem religiosa dos inacianos deu início a catequização que culminou nesse projeto de criar confrarias ao modelo português.

Os primeiros padres jesuítas que chegaram ao Brasil, em 29 de março de 1549, já traziam de Portugal a orientação explícita de constituírem casas para crianças dos “gentios”, que seriam correspondentes as “Confrarias de Meninos”, existente em Portugal. (FERREIRA JR; BITTAR, 2005 p. 36).

Para tanto, estes profissionais religiosos adentraram nestas terras e iniciaram seus projetos de conversão dos autóctones, aplicando sua doutrina na técnica da escrita e leitura, baseadas numa missão evangelizadora que mais tarde se transformaria no produto norteador da educação através do catecismo bilíngues em Tupi e português.

[...] Segundo Robert Southey, entre os padres jesuítas que chegaram na primeira expedição, “era Aspilcueta o mais hábil escolástico; foi o primeiro que compôs um catecismo na língua tupi, trasladando para ela orações” (FERREIRA JR; BITTAR, 2005, p. 36).

Nas cartas do Brasil, o termo refere-se especificamente aos elementos que definem o método de conversão: à língua da catequese, ao ensino da doutrina, à pregação itinerante, às casas de ler e escrever. (VILLAS BOAS, 2009, p. 163)

Havia um empenho da parte de Nóbrega para que tivesse mais casas de bê-á-bá com ajuda de seus auxiliares. E para isso, ele contava com mais órfãos portugueses, regidos de documentações para serem inseridos nessas casas, mas necessitaria do financiamento de Tome de Sousa para sair da dependência de Portugal. Sendo que seu projeto evangelístico era financiado por “esmolas” que recebia dos monarcas de Portugal, por isso a independência era sua meta, assim alcançaria o êxito do projeto.

Para que a proposta de Nóbrega fosse uma realidade tinha que se inserir nos assuntos da colônia, no administrativo, pois via uma saída para que as casas pudessem ter suporte necessário para alavancar, pois foi nessa empreitada que a Ordem jesuítica conquistou seu espaço no campo evangelístico, educacional, e como negociantes da colônia. A implantação das casas era extremamente necessária para cumprir seus propósitos, assim como discorre numa de suas cartas: “Casas de meninos nestas partes são muito necessárias: não se podem ter sem bens temporais” [...] (FERREIRA JR; BITTAR 2005, p 38).

As estruturas das casas de bê-á-bá eram muito simples e no modelo antigo dos hebreus, que eram construídas no fundo das igrejas. Nóbrega sempre relatava em suas cartas de forma minuciosa a que condições que estas funcionavam, se organizando conforme as doações que recebia. A descrição era minuciosa, e sempre realçava seu desejo em alcançar os meninos no sentido espiritual, abarcando também o educacional e posteriormente os “gentios” do novo mundo.

A forma como os jesuítas tratavam o ensino, estava sempre em conexão com a evangelização. Dessa forma, as casas de bê-á-bá e as igrejas foram as primeiras entidades de ensino do Brasil colônia que propagaram os preceitos do cristianismo da civilização ocidental. A obra evangelizadora tinha seus procedimentos baseados em subsídios como: a bilíngue (português e Tupi), memorização, doutrinações cristãs (usando o catecismo), desfiguração das crenças dos ameríndios e a introdução metodológica (canções e dramatizações).

Desta forma estas instituições foram as primeiras a serem formadas para o aprendizado da leitura, escrita e aprenderem a contar, a princípio destinadas apenas aos pequenos nativos e mestiços a fim de transformá-los em cristãos professores. Casimiro (2005) descreve sobre as cartilhas utilizadas na instrução, que eram as mesmas utilizadas em Portugal, esses materiais orientavam os mestres na orientação das primeiras letras, na religião e na aritmética.

Diante desse contexto promissor foram sendo implantados os primeiros colégios jesuítos e alcançaram outros públicos, inclusive as crianças dos agricultores. Então, a forma do ensino foi dando seus passos em rumo a uma estabilização, posto isto, a medida que

avançavam a conceituação de colégios se solidificavam, e as casas de bê-á-bá iam absorvendo outra forma.

Muitos desentendimentos aconteceram por causa dos métodos que os jesuítas lhe davam com a catequização, havendo dissidências com as autoridades eclesiásticas, e muitos destes querendo embargar a procedência metodológica dos padres jesuíticos. Após ser delegado o vice provincial nas terras basilicas, Nóbrega em intervalos (1549 a 1559), de forma primordial lança a programação do ensino assegurados de rendimentos que a própria Ordem retinha com bens, no qual se remontavam as entidades (colégios e as casas de bê-á-bá).

À proporção que aconteciam as desavenças entre as propostas de ensino de Nóbrega, seus adversários criavam orientações acerca do ensino que ministravam a esta clientela do novo mundo. Confrontando as que eram mantidas pelos jesuítas, transtornos aconteceram desmembrando toda a estrutura educacional das casas de bê-á-bá e os colégios, pois sua maior financiadora advinha das propriedades que possuíam que foram doadas pela monarquia. Pois além de faltar financiamento para seus projetos, havia confrontos acerca dos seus métodos de ensinamentos, Nóbrega ver impossibilidades de manter as casas de bê-á-bá.

Avista disso, a inativação das confrarias era uma proposta vinda dos superiores portugueses de Nóbrega. Tendo em vista que os valores recebidos estavam sendo insuficientes. Então era necessário reorganizar suas finanças para conseguirem manter seus projetos evangelísticos e educacionais, abdicando da dependência de Portugal. Os nativos seriam a força de trabalho braçal (fazendas), utilizados para levar adiante seus negócios, logo que, era necessário um agente financeiro que pudesse garantir a continuação de seus empreendimentos.

Um dos grandes opositores de Nóbrega era Luís da Grã (Provincial da Companhia de Jesus no Brasil), dado que suas implicações estavam no fato que estes padres jesuítas estavam ricos, proprietários de grandes lotes de terras, no qual disputavam com os fazendeiros de terras. Alegação de Nóbrega ter recursos para dar continuidade ao evangelismo, Grã por sua vez achava invasiva a autoridade dos padres, adentrando-se em departamentos que não eram a sua vocação, assim dizendo, não se enquadravam apenas na orientação e ensino espiritual, como também eram agenciadores na economia das Colônias.

O primeiro grupo de jesuítas chegou na colônia brasileira em 1549, na mesma época em que desembarcou o Governador-Geral Tomé de Sousa. Eram chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, que se tornou o primeiro provincial com a fundação da província jesuítica brasileira em 1553, permanecendo no cargo entre 1549-1559 e sendo substituído por Luís de Grã (1559-69). (NETO; MACIEL, 2008, p. 175).

Grã defendia a ideia que jamais poderia misturar espiritualidade com a economia, podendo comprometer os objetivos catequéticos e sua expansão. Sua preocupação estava

vinculada naquilo que poderia gerar com os padres no envolvimento com a parte administrativa. A carta constitucional regida mostrava um posicionamento contrário aos métodos de Nóbrega, visto que, declarava que os párocos tinham que fazer um voto de pobreza, justificando que sua única fonte de “riqueza” seria o espiritual.

Melo (2016) discorre sobre as propostas de Nóbrega acerca da sustentação dos colégios e as casas da Companhia, sobre suas preocupações em não ter condições de mantê-las, pois as doações que recebia eram poucas, frente a demanda real em que estavam vivenciadas no cotidiano. Assim sendo, era imprescindível adquirir bens para construir e conservar as estruturas para o mantimento das crianças que estavam ao seu poder. Então seu pedido estava diretamente relacionado a subsistência dos meninos. Melo (2016) cita um trecho dessa carta:

Me determinei com meus Irmãos de darmos a entender ao mundo que desta casa não queríamos nada para nós sinão para os meninos, por todas as vias que pudéssemos, e assim ordenados de ir pedir de comer pelas casas, e os mais dos dias, dois que estamos na cidade, imos com os criados do Governador, o qual dá de comer com seus criados a todos o que não têm e querem alli ir tomar (Carta de Pe. Manuel da Nóbrega ao Padre mestre Simão – Bahia, 1552). (MELO, 2016, p. 9-10).

Suas queixas (Nóbrega) eram constantes aos seus superiores, com cartas relatando sobre as dificuldades de mantê-las, sendo que as despesas seriam muitas, diversos gastos, sem muito espaços, alimentos insuficientes, muita gente para alimentar, isto é, muito trabalho para continuar com as confrarias. E com as finanças que tinham, não iam conseguir arcar com as despesas de suas infraestruturas e muito menos de sua clientela.

Grã argumentava que “esta casa” era muito “trabalhosa de sustentar”, porque não havia na terra “esmolas que chegasse mais que um pouco de farinha”, e as que provinham do governador e de outras pessoas não “bastasse para comer” [...] (FERREIRA JR., BITTAR, 2005, p. 48).

Ferreira Jr. e Bittar (2005) relatam essas divergências entre os dois padres, pois havia uma relutância a respeito dos bens jesuíticos. Para Grã, seu inconformismo era a despeito que estes jesuítas estavam mudando sua missão evangelizadora, esquecendo de seus votos e transformando-se em padres com propriedade, riquezas, mesclando coisas espirituais com as temporais. Grã que era um cristão com preceitos na moralidade, discordava dessas ideias de Nóbrega. Palavras de Grã: “edificar a gente portuguesa destas partes por via da pobreza”, ou ainda, almejava “converter essa da mesma maneira que S. Pedro e os apóstolos fizeram, e com S. Francisco (de Assis) ganhou a muitos por penitência e exemplo de pobreza”. (FERREIRA JR., BITTAR 2005, p 46)

Na mesma concepção Bittar e Ferreira Jr. (2001) informam:

Estava posto, o conflito entre duas concepções: a defendida por Luís da Grã, mais franciscana, e a de Nóbrega. O tempo mostrou que a primeira não seria vitoriosa. Foi, contudo, essa disputa que forçou, segundo Carvalho, o redirecionamento da ação jesuítica: das casas (bê-á-bá e catequese) passou-se à criação canônica dos colégios. Podendo estes possuir bens, evidencia-se a íntima aproximação de interesses entre a Companhia e a Coroa (BITTAR, FERREIRA JR. 2001 p. 139).

No entanto Nóbrega também tinha seus apoiadores:

Os três principais defensores da política educacional de Nóbrega foram D. João III, o Mestre Simão Rodrigues e Tomé de Sousa. Ao mesmo tempo que perdeu seu apoio adquiriu quatro grandes adversários: o padre Diogo Mirão, Luís da Grã, o Bispo Dom Pedro Sardinha e D. Duarte da Costa. (NETO, MACIEL, 2008, p. 180).

Ferreira Jr. e Bittar (2005) expõe que se solidificou a proposta a respeito dos bens imóveis adquiridos em terras basilicas, Nóbrega ganha apoio de seu superior Diego Laynes, mediante a uma carta da apoio aos padres em adquirirem posses e mão escrava para sustentar o projeto evangelístico jesuítico, que serviria como suporte financeiro para alcançar os infiéis, sem importa-se no que seria necessário abdicar, comprar ou usurpar, contanto que sua obra empreendedora tivesse continuidade e se estabelecesse chegando a fim pelo qual fora criado.

As dúvidas persistiram até 1568, quando foi convocada uma congregação Provincial, que contou com representantes de todas as províncias jesuíticas. Os congregados deliberaram favoravelmente ao que propunha Manuel da Nóbrega. A partir de então, a Companhia de Jesus não encontrou mais impedimentos no que se referia á posse e manutenção de bens de raiz e á posse de escravos. Desse ponto em diante, a posse de bens materiais faria parte do projeto da Companhia de Jesus, que viu seu patrimônio crescer de maneira espetacular, em um ritmo assustadoramente rápido. Com relação à posse dos bens temporais, caberia agora aos jesuítas discernir entre o excesso e o necessário para a manutenção de suas obras. Se, de um lado, a posse de bens propiciou à Ordem uma posição estável e, até mesmo, confortável, de outro, gerou questionamento sério por parte de alguns setores da sociedade portuguesa, que se intensificariam à medida que aumentavam suas posses (CATÃO, 2005 p. 53).

Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2005) o Pe. Diogo Laynes termina todo o embate entre os dois jesuítas, que toma decisão a favor de Nóbrega, consentindo a este o direito sobre os bens temporais. O gerenciamento de sua missão evangelística não dependia mais da Coroa, devido a sua influência e seus méritos administrativos conseguiram reverter toda dependência que estes viviam. Devido seus patrimônios puderam desenvolver e estruturar ainda mais seus projetos. Grandes fazendeiros, dominavam na agricultura e tanto outros negócios, conquistando terras, convertendo gentios e expandindo o cristianismo, munidos de forças espirituais e contando também com os recursos materiais para financiar sua obra cristã.

Munidos desse poder temporal no qual conseguiam aumentar suas posses, com suas amizades alargavam seu poder econômico, alastrando-se em todas as áreas, conquistando outros espaços. Eram isentos de várias taxas, assim como tinham muitas regalias no tocante aos meios que estavam inseridos. Suas capacidades de organizar e administrar se fizeram notório, tanto

que conseguiram aumentar seus bens pelo poder persuasão. E receberam muitas doações advindo de seus seguidores.

Bons administradores que eram, suas posses aumentaram demasiadamente. Estavam envolvidos em todo tipo de negócios, dominando todas as regiões com seu talento para administrar. As estruturas dos colégios, ou qualquer obra missionaria estava amparado pelo forte poder aquisitivo dessa Ordem. Com a capacidade de negociar e aumentaram seus bens materiais, suas limitações não estavam apenas nas missões, mas embrenhavam-se integralmente, indo do religioso, educacional até em assuntos do governo.

O acúmulo de seus bens somava uma boa quantia, no qual contaram com o trabalho dos indígenas no tocante a agricultura, onde estes trabalhavam nas suas posses. Sendo estes grandes proprietários de terras, com numerosas quantidades de gados, e outros bens. Um dos seus grandes empreendimentos foi a propriedade de Santa Cruz, localizada na capitania Carioca (RJ), uma vasta extensão de terras, recebida como doação. Uma propriedade rica, em múltiplas diversidades, agricultura, pecuária, pastoril etc., dentre vários serviços que se desenvolvia nesse local, inclusive uma grande fonte de mineração vinha dessa propriedade.

[...] A fazenda de Santa Cruz, cujas origens datam do século XVI, no Rio de Janeiro, em 1742, tinha 7.658 cabeças de gado bovino; 1.140, de equino; e 200 de ovino, além de 700 “servos”. Em 1757, eram 9.344 cabeças de bovino, das quais se tiravam, anualmente, 500 reses para o sustento dos padres. (BITTAR, FERREIRA JR. 2001 p. 139).

Catão (2005) também discorre sobre vários bens que se somavam as riquezas dos inicianos, incluindo os minérios:

[...] Ao que tudo indica, tais caminhos eram percorridos pelos padres muito antes da descoberta oficial do ouro, os quais partiram da Fazenda Santa Cruz em missão pelos sertões. [...] Na ocasião da expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses, consta que uma imensa quantidade de ouro e prata foi sequestrada pela Coroa na fazenda Santa Cruz. No auto de sequestro dos bens da Ordem encontrados na fazenda constam dez páginas onde arroladas as peças de ouro, prata e diamante. (CATÃO, 2005, p. 58).

Os minérios que estavam nas propriedades dos jesuítas, havia vários questionamentos, pois, sua inquisição permeava por várias situações, suspeitas de fraudes, roubos ou adquiridos de forma ilícita. Seus minérios estavam espalhados, seja nas casas ou colégios, apreendidos por seus sucessores. Sendo bons administradores, conseguiram juntar uma quantia que serviam para investimentos de seus empreendimentos.

Bons homens de negócios, aumentavam suas finanças de forma surpreendente, além de comerciantes perspicazes compravam ilicitamente, aumentando suas finanças. Organizados e com o poder econômico em suas mãos conseguiam alcançar objetivos seja no financeiro como

no religioso, provocando inveja de seus opositores. As informações que se tinha dessa Ordem era que suas posses eram imensas, com grandes áreas de extensão, no qual somavam riquezas que levantavam suspeitas.

A forma que conseguiam conduzir seus planos, e como logravam subsídios para dar continuidade ao ensino (evangelização), os inacianos estavam em constantes investigações. Para tanto, os sacerdotes nunca viam necessidade dar justificativas acerca dos financiamentos das obras. Na sua concepção não importava como eram criadas as vias no qual levavam a palavra aos povos pagãos, se o resultado fosse alcançado, então suas fontes ou caminhos não eram tão importantes, contanto que se chegassem ao propósito que os trouxeram a Nova Terra.

Os inacianos ocupavam crescentemente o mercado comerciário, adentrando mais no espaço econômico do que no religioso. Nesse sentido estavam envoltos em grandes negócios, pertencentes mais ao mundo secular, suas posses, e a temporalidade de seus bens do que propriamente a suas crenças. A empresa evangelizadora desses homens da fé, fizeram destes grandes destaques da época, seja na esfera religiosa, espiritual ou econômico, mostrando suas habilidades com finanças, e se destacando por sua intelectualidade, na esfera cultural e conquistando o cenário político.

Muitas foram as lutas destes padres referente ao evangelismo e educação, no entanto com tantas divergências e redirecionamentos das colônias portuguesas, foram obrigados a encerrar suas atividades nas terras basilicas. Sendo expulsos por outros atuantes que chegaram nesse cenário no qual assumiram o projeto educacional. Investigações foram feitas acerca de seus bens, com descobertas de inúmeras posses e rendimentos exorbitantes. Conforme aos inventários existiam fazendas, escravos, casas, colégios, engenhos e uma diversidade de outros bens.

Elementos como esses citados que fizeram dessa Ordem grandes fazendeiros, no entanto facilitou também para sua expulsão, devido a grande quantidade de bens financeiros que estes possuíam. Nesse sentido a igreja se destacava por ser possuidora de muitos bens comandada pelos inacianos. A intensa vida política dos párocos que dominavam com excelência, fizera destes grandes mestres em todos os ramos, no entanto o que os elevou a cargos altíssimos, possibilitando sua ascensão, tornou motivos para a investigação de suas vidas em pleno exercício de seus feitos.

Em 1750, pouco antes de D. José I assumir o trono, um importante estadista português chamava a atenção do futuro monarca para a riqueza e o patrimônio da Igreja e das ordens religiosas. No pequeno compêndio de reflexões morais e políticas que escreveu pouco antes de sua morte, D. Luís da Cunha antecipou a escolha de Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, para o Ministério do Reino, mas esta

não foi a única de suas recomendações que alcançou aceitação na corte de D. José. Sua acentuada preocupação com a questão da posse de bens de raiz pelas ordens religiosas seria igualmente abraçada pelo novo monarca e seu proeminente ministro. (SANTOS, 2008, p. 172).

Muito se averiguou, debateu e questionou sobre as intensas obras realizadas pelos presbíteros. Pois seu poder econômico alcançava boa parte das terras portuguesas na Nova Terra, levando em consideração não haver uma contribuição para o governo, despertou uma certa inquietação. Assumindo o ministro Marques de Pombal, organizou o Estado português, e uma de suas metas, era tirar o domínio econômico dos jesuítas.

Maciel e Neto (2006) descrevem que a expulsão jesuítica acontece em 1759, no qual o Governo apreende todos as possessões. Assim o governo assume toda liderança que os padres estavam a frente. As missões foram comandadas pelos empregados da Coroa, e todas os domínios que antes eram jesuíticos, seja na questão de escolha de párocos da igreja quanto nas instalações estruturais delas, referente ao idioma dos nativos que aboliram a língua vernácula indígena adotando o idioma de Portugal, ou seja, mudanças ocorreram após Marques de Pombal assumir como primeiro-ministro.

Ainda sobre o Ministro Pombal:

Ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I, em 2 de agosto de 1750, no lugar de Azevedo Coutinho, Pombal empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais. Essas reformas exigiam um forte controle estatal e eficiente funcionamento da máquina administrativa e foram empreendidas, principalmente, contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei. (MACIEL, NETO 2006, p. 467).

Consequentemente a riqueza dos inacianos era motivo de grandes divergências, com dualidades de significados, pois a igreja estava completamente envolvida com assuntos que não era propriamente da sua área, mas esta acabou se envolvendo de forma muito eficiente em outros papéis que muitos dos seus opositores começaram a buscar motivos para sua expulsão. A política, a religião e a economia andavam de mão dadas com os presbíteros, no qual ocupavam cargos em diversos campos.

Para muitos a igreja acabou entrando com muita veemência nos outros poderes, e conseguiu dominar categoricamente as outras esferas, no qual seu papel no início era apenas serem evangelistas e mestres educacionais. Tornaram-se uma grande potência, deixando a monarquia de Portugal e o Governo para atrás, com formas peculiares e organizacionais seguiram adiante ao adentraram-se nas terras basilicas, e conquistaram muito mais que só adeptos. Sendo assim seus opositores os expulsaram devido uma série de interesses que se divergiam na política, na economia e no religioso.

3.1 *Ratio studiorum*

Os Jesuítas implantaram a educação no mundo novo baseados nos pilares educacionais vindo de terras portuguesas. Diante desse contexto suas perspectivas estavam relacionadas a um amplo sentido, ou seja, abarcava de forma múltipla pontos que se interceptavam no cultural, na moralidade, no evangelismo atrelado a uma fé crista para purificação dos homens gentios encontrados nessa terra. Para apresentar a doutrina cristã precisavam de mecanismos que pudessem introduzir seus preceitos religiosos a um povo considerados “selvagens”.

No território nativo, já passados pelo processo de convívio e tentando arrancar suas práticas que consideravam absurdas, estes “homens de Deus” já munidos de estratégias, começam seus planos através do ensino da letra, escrita e com vários métodos, iniciaram as atividades para aculturação destes povos.

Na primazia do processo era juntar os indígenas num só local (missões, aldeamentos), onde pudessem “domesticá-los” e em seguida aplicar suas ações de ensino, pois havia uma predisposição ao retorno para as velhas práticas. O trabalho para direcionar os nativos a uma profissão de fé seria constante, pois seus costumes estavam enraizados em suas almas, uma espécie de guerra em ambos os lados, lutas intermináveis, mas com propósitos determinados e objetivos de serem alcançados a qualquer custo.

[...] a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regime de Dom João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral. (SAVIANI, 2013, p. 31).

Nesse sentido fica clara a intenção dos jesuítas quando adentram nesse projeto interligados com os portugueses. Seus objetivos implicavam de forma camuflada no ensino para se chegar ao verdadeiro significado dos planos. A catequização atada a colonização apenas confirmou o duplo sentido do projeto, pois os elementos utilizados somaram ao propósito comum entre os jesuítas/ portugueses. Então a aculturação seria desenvolvida no intuito dos dois grupos se beneficiarem no processo que os forçariam (índios) a modificar os costumes que lhes foram passados pelos seus ancestrais.

Subsequente aos eventos que acompanharam os períodos no quais os padres começaram a implantar seus planos, o ensino foi direcionado aos homens iletrados para dar continuidade a organização do ensino quanto mecanismo de aculturação. A educação passou por diversos estágios até chegar a estruturação do ensino, com ideias pedagógicas e mecanismo voltados ao aprendizado, a dinâmica que foi deliberada de forma que alcançasse os futuros clientes do

projeto educativo dos missionários. Então começa dar início ao primeiro colégio no espaço de uma residência.

Negrão (2000) vem descrever acerca dos ambientes educacionais que começavam a se compor dentro das moradias daquela comunidade. Chamados de colégios, abrigando uma clientela prontos para receberem mais conhecimento, indivíduos com capacidades extraordinárias que estavam chegando de universidades públicas, rapazes que adentraram em treinamentos para posteriormente ocuparem a mesma função dos jesuítas na área de ensino. Para tanto, dar-se início a implantação do primeiro colégio, criado no interior de uma casa, ginásio de Messina, em 1548.

Os colégios de leitura e escrita começavam a se compor, isso se dar quando os jesuítas adentram na colonização. Os colégios eram visitados por pequenos nativos e pelos descendentes dos portugueses que já se abrigavam nesse novo mundo. A educação em composição se dava sobre os parâmetros espirituais, mas também abrangia a conduta, abarcando todos os sentidos humanos. O ser em questão (nativo) estava sendo redesenhado por uma companhia religiosa que tinha como concepção gerar um homem íntegro, cristão e com condutas moldadas pelas leis de Deus.

Os evangelistas trabalhavam intensamente para alcançar os gentios completamente, seja dentro das missões, nos aldeamentos e posteriormente em casas onde começaram a funcionar a estrutura colegial. Assim que começou a fazer parte deste cenário, o Pe. Manuel de Nóbrega já buscava mecanismos para construções de colégios, com parceiros sacerdotais que buscavam lugares onde poderiam arquitetar igrejas, colégios, e etc., acima de tudo criar espaços no qual o ensino fosse dado de forma mais organizada. Nobrega além de evangelista, também se entranhou nesse universo de ensino como professor, sendo um dos percussores para que iniciassem a estruturação dos colégios, estendo envolvido na dinâmica do aprendizado e ampliou as organizações missionárias.

Os colégios já implantados precisavam ser normatizados e organizados melhor para comportar a clientela que estavam chegando com um quantitativo cada vez maior, seja por aborígenes ou pelos colonos portugueses. Havia uma exigência para um treinamento mais extenso para aperfeiçoar os instrutores do saber numa didática que os resultados aparecessem com mais rapidez.

Respaldados em uma coleção de livros que instruía acerca do ensino e métodos que estavam espalhados por toda Europa, os jesuítas trouxeram para esse ambiente no intuito de alavancar seus projetos de ensino. Uma das funções dessa coleção era preparar os membros

(companhia de Jesus), para que estes pudessem estar cientes de suas funções dentro do ambiente escolar, e para ser seguido no sentido de normatizar o modelo educativo.

Além de organizar a educação, orientar os educadores, o método criado pelos jesuítas andaria em uma via de mão dupla, ou seja, um ensino pautado com fundamentos religiosos que transformaria homens em cristãos e sobretudo o mudaria em sua integralidade. O modelo utilizado pelos docentes jesuítas padronizaria de forma universal, alcançando os técnicos da escolástica em outras nações.

Houve a percepção de que haveria educação se houvesse a conversão religiosa, assim o tema andou de mãos dadas com a temática pedagógica. Esse instrumento foi um auxílio de grande importância aos padres e missionários, que tinham como missão a conversão dos gentios. Os jesuítas elaboraram no final do século XVI um documento intitulado *Ratio atque Institutio tudiorum Societatis Iesu*, o grande objetivo era apresentar um conjunto de regras de forma detalhada que expressasse um método pedagógico para os membros dos colégios da Companhia de Jesus e sobretudo proporcionar a formação de um homem cristão fundamentado em uma educação integral. *Ratio studiorum* como ficou mais conhecido constitui o sustentáculo comum que serviria de apoio para a missão pedagógica dos jesuítas, pois estabelece o currículo que se deve trabalhar nos colégios e deveria ser seguido pelas unidades de ensino jesuítas com o propósito de garantir a padronização do trabalho dos professores distribuídos pelo mundo. (ALMEIDA, 2016, p. 80).

Dessa forma, um plano antecessor ao *Ratio* foi elaborado, século XVI, período em que as entidades escolares começaram a funcionar. Criado como *modus parisiensis* no intuito de nortear aquelas instituições nas atividades escolares. Suas atividades eram basicamente sobre a instrução do ensino nos métodos como repetições e competições entre outros. Daí começa a ser analisado mais profundamente, pois era um protótipo do programa estudantil que seriam enviados a outros lugares, onde os colégios estavam sendo construídos. As instituições seriam padronizadas de acordos com as normas criadas dentro desse plano, funcionariam de igual modo em todos os lugares que fossem implantados.

Após os primeiros Colégios de Messina (1548) e Palermo (1549), foi fundado, em 1551, o Colégio Romano, que se tornou referência para toda Ordem. O método utilizado foi o *modus parisiensis*, já agora compendiado pelo padre Naval a partir da experiência do Colégio de Messina nesse mesmo ano de 1551. Está aí aquilo que se poderia considerar o primeiro esboço do *Ratio studiorum* que foi enviado de Roma para as instituições que iam sendo fundadas nos diversos países que visavam uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios. Nadal, assim como outros seis dentre os oito padres que deram início aos primeiros colégios dos jesuítas em Messina, havia estudado na Universidade de Paris. Daí a adoção do método conhecido como *modus parisienses*. (SAVIANI, 2013, p. 50).

Outro ensino que dominava também a época século XV, era o método utilizado nos territórios da Itália, o *modus italicus*. Uma forma de transmissão de conhecimento que não seguia um roteiro, sem organização, deixando muitas lacunas em aberto. Orientado por um mentor, que passava ensinamentos aos seus espectadores, sem levar em conta seus níveis de

conhecimentos ou faixa etária, havendo apenas uma instrução para aqueles que mais se destacavam no princípio de sua vida escolar.

Já no século XV, este programa foi substituído pelo *modus parisienses*, com uma nomenclatura originada de sua localização de implantação, França, com forte referência das grandes instituições educativa da época, no Instituto parisiense. Diferentemente do *modus italicus*, o *modus parisiensis* foi adotado quando o colégio Mantaigu (Paris) decidiu organizar os educandos em grupos. E assim dar-se o início de uma organização começando pelo *modus parisiensis*, divididos por classes, tarefas, e premiações devido alcançarem as metas dos trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar.

Em 1549 abria-se o colégio de Palermo e em 1551 o colégio Romano. Todos seguindo a pedagogia de Messina, que adotava o *modus parisiensis*. Modelo de ensino que se caracterizava, entre vários fatores, pela fundamentação da distribuição dos alunos em classes; pela constância dos alunos através de exercícios escolares; pelo sistema de incentivos ao trabalho escolar; e à dinâmica da vivência na piedade cristã e dos “bons costumes com as letras”, ou com o trabalho educacional. Formar homens cristãos e cristãos letrados. (CORRER, 2006, p. 34).

O ordenamento dos alunos conforme faixa etária e classes, no qual havia um professor para ministrar os conteúdos referentes as idades dos alunos, e levando em conta a percepção intelectual, conforme o esquema de estudo, seria um mecanismo para atingir os objetivos de seus mentores. A estratégia de aprendizagem funcionava sobre viés no qual as lições eram propostas que se revisava através dos exercícios da leitura, e em seguida, todos os questionamentos que surgissem a parti desse primeiro passo. Outra dinâmica era os passos repetitivos das lições que eram apresentadas perante seus tutores ou colegas que estavam mais avançados. Então para se atingir o alvo, utilizava vários métodos, que iam desde premiações e castigos.

Os mecanismos de incentivos ao estudo implicavam em castigos corporais, prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou da delação. Pode se considerar que o *modus parisiensis* contém o germe da organização do ensino que veio a construir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e os programas sequenciais, ordenando conhecimento ministrados por um determinado professor. Tendo assimilado o *modus parisiensis* ao estudarem na Universidade de Paris, os Jesuítas adotaram desde o primeiro colégio fundado em Messina em 1548 e o consagraram no *Ratio Studiorum*, que regulou o funcionamento de todas as instituições educativas. (SAVIANI, 2013, p. 52).

O *modus parisiensis* assinalava a educação desse período configurando o ensino que estava se direcionando para outra fase. Numa etapa nos quais os colégios estavam se estruturando (físico), construindo seus espaços numa organização de aprendizagem com seus ambientes montados, distribuição de atividades escolares dentro de um planejamento mais

elaborado e contínuo, onde um dos personagens importantes nesse recinto servindo como ponte de conhecimento entre o aluno, era o professor.

O plano apresentava uma eficiência na aplicabilidade que compunha suas diretrizes na programação do conhecimento, visando uma aprendizagem mais acelerada, com regras que identificava muito o tipo do modo da instrução educativa dos padres. Fundamentado em regras que dividiam os educandos por grupos, separados conforme suas capacidades intelectuais, ainda criavam meios para incentivá-los a obter conhecimento.

Outro princípio dentro do *modus parisiensis* estava a questão das delações que poderiam ser feitas por faltas cometidas por professores ou alunos, muitos alunos eram incumbidos de prestarem queixas aos seus superiores. Os educandos também eram vigilantes, para denunciar todo tipo de mal comportamentos e até mesmo deficiência no ensino para autoridades.

Nomeados para tal eventualidade se seguia por procedimentos, que eram indicados pelos próprios estudantes para prestarem esse tipo de serviço. Sua função era normalmente espionar e denunciar seus colegas e seus mentores acerca de todo e qualquer procedimento que não estivessem dentro dos requisitos normativos do plano. Outra grande diretriz que estava inserido no *modus parisiensis* era o ensino direcionado para formação de indivíduos eruditos, mas estava também os aproximando mais de um catecúmeno.

Para Silva e Carminati (2009) expõem que a programação educativa *modus parisiensis*, era um tipo de programa estudantil que norteava o aprendizado, formado nas entidades religiosas da época, mais precisamente vindo da Europa, adotado pelos colégios já montados subordinados a essa nova metodologia *parisiensis*. E assim os autores vem dizer que essas técnicas manuseadas nesse plano se constituíam primeiramente pelos conteúdos selecionados, e feitos por reconhecimentos e interpretação da escrita, seguindo por passos que davam continuidade a discursões levantadas com base no primeiro momento, e assim o término desse procedimento, resultava na conclusão de uma tarefa que se repetia bem como para seu mentor, assim como para seus colegas com mais conhecimentos.

Em palavras de Saviani (2013, p. 52) no qual faz um relato:

A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível do aluno, sendo cada classe regida por um professor. Os exercícios escolares tinham como objetivo mobilizar, no processo de aprendizagem, as faculdades do aluno. Baseando-se na escolástica, o *modus parisiensis* tinha como pilares *lectio*, isto é, preleção de assuntos que deviam ser estudados, o que podia ser feito literalmente por meio de leitura; a *disputatio*, que se destinava ao exame de questionares, suscitadas pela *lectio*; e as *repetitiones*, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado. Os mecanismos ao estudo implicavam em castigos corporais e prêmios,

louvores e condecorações, além de prática da denúncia ou delação. Pode-se considerar que o *modus parisiensis* contém o germe da organização do ensino que veio a construir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, progressão de níveis de escolarização constituindo as séries e os programas sequenciais ordenando conhecimento ministrado por determinado professor.

Os moldes educacionais começaram a ser montados observados sobre os pilares do *modus parisiensis*, analisados no Instituto parisiense e nos colégios de romanos. Os padres jesuíticos fizeram admissão quando fundaram o ginásio Messina no ano de 1548, respaldados sobre o *modus*, tendo como parâmetro para moldes do ensino. Transformando em um programa de estudo sistematizados em que aprofundaram suas regras, e fundamentaram suas propostas educacionais no programa do *modus parisienses*, nos quais os padres transformaram no programa do estudo (*Ratio*) que foi o alicerce normativo dos centros escolásticos.

Para Correr (2006), o método foi criado pelos evangelistas inicianos observados em outros colégios, que servia como base de regras de orientações para compor os estudos ministrados, agora com mais ênfase. Uma referência de método que foi seguido e se aprofundou por outros colégios e substanciou de forma notória por outros países adotando uma pedagogia de ensino eficaz, que se seguiu por um tempo longínquo. E assim o autor relata que o programa educativo na sua composição, regras, organização etc., esteve atrelado na ação de transformação do mundo quinhentista, normas tradicionalistas advindas e suplantadas na religiosidade.

Para tanto, as regras dessas modalidades de estudos implicavam em resultados já conquistados nos colégios de Roma. A consolidação das regras pedagógicas do *Ratio*, esteve presente com a finalidade dos párocos pudessem resolver a grande quantidade de espaços educacionais que tinham sido criados devido a totalidade de seus partícipes. O ensino em sua totalidade, regularizado numa metodologia que continha várias normas enfatizado diretamente na educação e com orientações dentro da filosofia que era um dos princípios para dar continuidade ao aprendizado instruídos pelos jesuíticos.

Já em um momento de estabilização quanto a funcionalidades escolares, moradias, vestuários, remédios e todos os itens de subsistências, a companhia caminhava em outro viés, pois nessa etapa já tinham ultrapassados as dificuldades do início da descoberta, e caminhavam com mais segurança e em locais que já havia uma certa dominância. Então a comodidade nessa etapa era bem desfrutável, a preocupação com esses itens acima mencionados não era mais preocupante, havia um certo equilíbrio das situações, ou seja, os desprovimentos do começo do projeto quando entraram na nova terra, já havia um conforto para administrar, possibilitando a implantação do programa de estudo.

Coincidindo com essa nova fase de prosperidade da missão jesuítica no Brasil, a Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral dos estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*. (SAVIANI, 2013, p. 50).

Exemplar contendo diversas normas para uma estruturação maior do ensino instalada em diversos espaços. Os objetivos frente a essa nova dinâmica amparavam de forma significativa, atentando para instrução do ensinar, assim como organizava para melhor trabalhar as atividades tanto para o professor quanto a seu educando. Sua concepção norteava os indivíduos envolvidos na aprendizagem, tarefas, assim como no credo e na disseminação do evangelismo com mais força e fundamentação.

O ensinamento das pessoas que tivessem uma instrução quanto a moralidade, a conduta e um conhecimento a respeito das coisas cristãs estavam atreladas a esse modelo criado para direcionar os adeptos a fé crista e seus mestres, pois a missão jesuítica abordava um homem transformado pela escrita, assim como pela religião que o tinha alcançado através do trabalho missionário dos evangelizadores.

A cultura escolar jesuítica, sistematizada e ordenada pelo programa de ensino *Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Lesu*, foi instituída como um conjunto de princípios que fundamentaram a Companhia de Jesus a partir dos pilares pontificais da Igreja católica, idealizados pelo Pe. Inácio de Loyola. No século XVI, tal projeto foi constituído de forma estratégica, como expressão nas nações católicas europeias e territórios e possibilitaram aos jesuítas ocuparem espaços privilegiados na formação desses povos, sendo arquitetada a construção de novas instituições jesuíticas com foco nos preceitos do ensino e da evangelização. (SILVA e CARMINATI, 2009, p. 80).

O propósito pelo qual o *Ratio* foi criado, traduz um momento específico no qual as escolas por terem se multiplicado havia uma exigência maior para com os conteúdos, o desenvolvimento intelectual dos agentes educacionais obtivesse princípios contundentes no qual abrangesse a clientela e seus instrutores. Nesse sentido pelo grande crescimento das escolas, havia uma obrigatoriedade de normatizar os espaços, suas modalidades, currículos, didática, procedimentos, assim como o intelectual sustentado pelas regras do *Ratio*. Método universal idealizado pelos jesuítas.

O método de ensino defendido pelos jesuítas se expandiu com grande velocidade por toda a Europa, mas não ficou restrito somente nesse continente outras regiões também conhecidas como novo mundo foram beneficiadas por esse documento, pois o objetivo final sempre foi conduzir a fé católica aos povos pertencentes ao chamado novo mundo, e essa ideologia pedagógica também incluiu o Brasil. O documento do qual estamos falando trata-se de um manual de trinta conjunto de regras que indica a responsabilidade, o desempenho dos membros dos colégios da Companhia de Jesus para professores e alunos. Além de ser um manual de organização e administração escolar. O *Ratio Studiorum* é a base comum do trabalho dos jesuítas, isso proporcionou um rigoroso método e um único currículo e assim garantir a universalidade do trabalho de todos os professores espalhados por todo o mundo. Seu objetivo era proporcionar uma educação integral, por essa razão seus preceitos vão

além de uma prática de estudo mais assegura sobretudo o progresso de uma civilização. (ALMEIDA, 2016, p. 82).

O planejamento do *Rátio* era muito bem arquitetado, englobando diversas áreas e reiterando sua aplicação que começava desde a parte teórica, intelectual, e de bons costumes, assim perpassando por um conjunto de requisitos de diversas categorias no currículo. O plano estava munido de uma série de implicações que alcançava tarefas educacionais e a presença dos estudantes, do mesmo modo que se acampava na parte religiosa com tarefas que se somavam aos conteúdos ministrados no espaço educativo, demonstrando que a atividade doutrinária fosse conservada de forma completa e sem restrições.

Almeida (2016) vem evidenciar o *Ratio* como uma ferramenta de orientação da instrução no qual os inicianos fundamentavam-se na aplicação de procedimentos pedagógicos, de forma organizadas e que surtia efeitos nos indivíduos, tanto intelectualmente quanto na sua moral e bons hábitos. Sendo assim, de forma bem característico, o plano abordava uma coleção de diretrizes que regulamentava e apresentava-se com uma aprendizagem que facilitava sua compreensão, utilizando uma variedade de procedimentos que era bem visto pelos Jesuítas.

Para Neto e Maciel (2008) descreve que o programa de orientação educacional *Ratio Studiorum* seguia uma dinâmica para aprendizagem montada para o currículo, abrangendo também a direção pedagógica com suportes que regulamentavam o ensino constituídas por Loyola, no intuito de conduzir a prática educacional no qual os mentores e administradores eram os evangelistas, em suas missões direcionadas para o ensino, bem como nos domínios coloniais como nos centros urbanos.

Sendo assim, Almeida (2016) vem nos mostrar que a finalidade dos padres jesuítas quando vieram para essa nova terra, era paulatinamente procurar caminhos para o desenvolvimento dos seus exercícios, vinculado ao projeto doutrinário que os conduziram através da educação compor suas facetas que estavam por detrás do ensino.

O autor também menciona a importância da Ordem Religiosa Jesuítica no qual começou todo o trabalho, numa organização pedagógica que ocorreu através do programa que normatizava a educação, que foi abreviado por *Ratio Studiorum*, idealizado pelos jesuítas em 1599, uma espécie de regras para ajudar os padres na ordenação dos estudos. Fases se seguiram antes do projeto que transformaria toda estrutura educacional, no qual foi implantado para melhor suprir as necessidades do aprendizado em questão.

A primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo de instrução elaborado por Nóbrega. O plano iniciava-se com aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado

profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*. (SAVIANI, 2013, p. 43).

Então Correr (2006) destaca:

Esse documento levou cerca de 50 anos desde o seu esboço até a sua publicação em 1599 é o resultado de experiências, observações e avaliações dos jesuítas que estavam nos colégios da Companhia de Jesus. Tornando-se assim um excelente manual de conduta e guia acadêmico para os professores, portanto não se pode percebê-lo somente como um conjunto de regras que determina o que se deve ou não fazer para se alcançar os objetivos educacionais. (CORRER, 2006, p. 82).

Neto e Maciel (2008) vem mencionar que o *Ratio* estava associado na perspectiva teórica da filosofia que tinham como parâmetro o ensino filosófico Aristotélico e Tomás de Aquino, por uma abrangência bem significativa. Em sua concepção, a centralização, o despotismo, além de métodos em que estavam envolvidos para manter o aprendizado, seja através da literatura quanto a aplicação de melodias para alcançar seus grupos. Os autores ainda relatam sobre as lições que faziam parte desse programa de estudo:

[...] curso secundário, que correspondia ao curso secundário, e dois cursos superiores, o curso de teologia e o curso de filosofia. Os cursos eram constituídos por disciplinas, também denominadas de classes, que caracterizavam-se por graus de progressos que correspondiam ao período de um ano. Assim, sua proposta curricular dividia-se em duas partes distintas: os “estudos inferiores”, conhecidos por ensino secundário; e os “estudos superiores” [...] Os cursos secundários com duração de cinco anos, que na maioria das vezes prorrogavam-se por seis anos, destinavam-se à formação eminentemente literária e humanista, pois o ensino ministrado era fundamentalmente literário e clássico [...] curso de humanidade foi o que mais se propagou e difundiu na colônia, podendo ser considerado o alicerce da estrutura educacional jesuítica. Já os cursos superiores eram integrados pelos cursos de filosofia e ciências, também denominado de curso de “artes”. Tinham duração de três anos e eram direcionados para a formação do filósofo, pois as disciplinas que compunham os estudos eram a lógica, metafísica, matemática, a ética e as ciências físicas e naturais. (NETO, MACIEL 2008, p. 181).

A autora Negrão (2000) que resenha o livro de Franca (1952), acerca da metodologia Jesuíta, escreve acerca da sistematização educacional que orientava os jesuítas a despeito das normas que faziam parte do *Ratio*, no qual relata sobre as modalidades curricular que a mesma estava inserida. Ainda vem ressaltar sobre o olhar de Franca (1952) que aborda que, na estrutura desse plano abarcava uma série de pressupostos no qual os métodos, de gestão e o currículo eram tópicos anexados no programa do *Ratio*. E assim a autora vem ressaltar sobre as três modalidades implícita no programa de estudo: teologia, moral, estudo da Bíblia etc., além da gramática (superior, média e inferior).

Neto e Maciel (2008) relatam sobre o estudo voltado para o humanismo, o mais divulgado, contribuindo para servir de base estrutural na educação difundida pelos homens religiosos. Os autores destacam sobre as graduações que estavam vinculados aos campos filosóficos e científicos, no qual foi conceituado também de cursos das artes. Estendendo-se por uma temporalidade (triênio), na especialização do profissional na área da Filosofia. Tendo como principais disciplinas instituídas matemática, lógica, metafísica, ética além das ciências físicas e naturais.

O *Ratio* apresentava-se com estas duas fontes, o Humanismo e o Tomismo uma de suas originalidades era a tentativa de harmonizar, num mesmo plano pedagógico, os ideais renascentistas com o aristotelismo tomista, ajustando-se às exigências de sua época e procurando satisfazê-las com a perfeição que lhes foram possíveis. Dentro do contexto da época e de sua especificidade pedagógica. (CORREY, 2006, p. 36).

Negrão (2000) cita Franca (1952) quando o autor vem explicar de forma contundente o tipo de pedagogia que a clerezia tinha em seu contexto, trazia uma descrição sobre o ensino aplicado, os castigos que não conseguiram eximir por completo, se tivessem uma justificativa, estavam de acordo. Ainda discorrem o tipo de docentes que era necessário preparar para assumir o total controle da turma, seja em questão de conhecimento, moral ou religioso, pois era imperioso que um professor que estivesse dentro da Companhia estivesse alinhado nessa premissa, que estes fossem referências, atingindo a plenitude humana.

Os mestres de ensino deveriam ser orientados, para buscar a perfeição na arte de ensinar, instruir na conduta e doutrinar os levando ao conhecimento pleno acerca das virtudes religiosas. As orientações sobre regras no qual Saviani (2013) relata, sobre os códigos que construía o programa educacional, na finalidade de instruir os jesuítas na ocupação de cargos como educadores, com orientações acerca de seu ofício, frente a uma educação que estava em prosseguimento. Com 467 normas, tendo suas respectivas figuras, com apresentação de seus atores e suas obrigações instituídas pela programação de estudo *Ratio Studiorum*:

- A) Regra do provincial, em número de 40
- B) Regras do Reitor. (24)
- C) Regras do prefeito de estudos superiores (30)
- D) Regras comuns a todos os professores de faculdades superiores (20)
- E) Regras particulares dos professores das faculdades superiores, no total de 49, assim distribuídas: a) Regras do professor de escritura (20); b) regras do professor de hebreu (5); c) Regras do professor de Teologia (14); d) Regras do professor de teologia moral, isto é, de casos de consciência (10);
- F) Regras dos professores de Filosofia, no total de (27), a saber: a) Regras do professor de filosofia (20); b) Regras do professor de filosofia moral (4); c) Regras do professor de matemática (3).
- G) Regras do prefeito de estudos inferiores (50).
- H) Regras dos exames escritos (11)
- I) Normas para distribuição de prêmios (13)

- J) Regras comuns aos professores de classes inferiores (50).
- K) Regras particulares dos professores das classes inferiores (50): a) Regra do professor de retorica (20); b) Regras do professor de humanidades (10); c) Regras do professor de gramática superior (10); d) Regras do professor de gramática media (10); e) Regras do professor de gramatica inferior (10).
- L) Regras dos estudantes da Companhia (11).
- M) Regras dos que repetem a teologia (14)
- N) Regras do bedel (7)
- O) Regras dos estudantes externos (15)
- P) Regras das academias, num total de 47, assim distribuídas: a) Regras gerais (12); b) regras do prefeito (5); c) Regras da Academia de Teologia e Filosofia (11); d) Regras das Academias dos Teólogos e Filósofos (4); e) Regras da Academia de retorica e humanidades (7); f) Regras da Academia dos gramáticos (8). (SAVIANI, 2013, p. 54).

O autor acima citado vem apontar, acerca do programa em suma, propaga em sua dimensão a carta magna da Ordem religiosa jesuítica, sobre o norte do seu principal precursor, Loyola que começaram suas atividades no período de 1522, com orientações pedagógicas a todo corpo docente, elaborando toda dinâmica metodológica dos docentes jesuítas na arte do aprendizado.

Sendo assim, havia uma abrangência sobre as normas que alcançavam o trabalho educacional dos mestres que estavam inserido nesse ambiente pedagógico. Uma normatização que seguia uma sequência que perpassava pelas autoridades maiores, chegando aos cargos dos educadores, as disciplinas aplicadas, premiações etc., finalizando com as regras das acadêmicas.

As diretrizes que envolviam esse plano segundo o autor, norteava o viés universal, pois era aplicável a todo lugar onde os inicianos adentrassem, e elitista, isto é, sendo redirecionado a uma sociedade colonialista, retirando os nativos, e, é nesse sentido que a aprendizagem passou a ser elitista, pois seu público-alvo se direcionou para os descendentes coloniais.

O viés educacional emanado sobre a normatização do *Ratio*, inspiraram muitos docentes cristãos que estavam em outros lugares, agregaram normas e adotaram como princípios metodológicos dentro dos espaços escolares, seja com maior potência ou menos apercebidos. Sendo assim, o ensino ampliou-se, alcançando as instituições espalhadas pelo mundo, conceituando uma educação universal e integral.

Notoriamente o *Ratio* universalizou o currículo frente ao ensino que demandou por todos os continentes, usado como referência a aplicação do ensino, pois em suas leis direcionava o docente quanto ao seu ofício e redirecionava a educação de forma eficaz com sequencias de instrução aos agentes pedagógicos e todos que estavam envolvidos nos espaços escolásticos. Dessa forma, os métodos utilizados pelos mestres jesuítas proporcionaram aos mesmos agentes educacionais que marcaram época e foram os principais pioneiros no advento do ensino. Além

de compor a base curricular na formação dos educadores que mudou o conceito de educação, ou seja, um mapa pedagógico que representou e assinalou a educação em suas etapas.

3.2 As representações sobre o “ser indígena” nas constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988)

O documento oficial da constituinte de 1824 foi elaborada após a promulgação republicana em 1822, posteriormente ter conquistado sua liberdade política do domínio português. Então novos caminhos seriam necessários para organizar o campo político que estava por vir. Sua independência resultaria no processo árduo, mas essencial para sua autonomia frente as situações do novo momento que o país viria a passar. A Constituinte de 1822 teve um processo longo de duração, sua permanência durou aproximadamente 65 anos em vigor, mas sendo mudada em 1889, após o advento da República. Outorgada formalmente sobre princípios do então Monarca da época, D. Pedro IV, com artigos sobre normativas que a Casa Constituinte iria promover.

Dentre essas normas que se seguiam na constituição, o ser indígena como participe também do contexto vivido, era denotado na Constituição (1824), esporadicamente. As constituições que foram promulgadas ao longo dos tempos houve uma visibilidade maior, em outras, sua percepção estava apagada ou quando não, seu apercebimento era muito restrito, insignificante.

As cartas constitucionais em um momento não contribuíram para uma melhor valorização, sua existência foi tratada de forma superficial ou sem muita prática daquilo que estava sobre as linhas do documento oficial nacional. As leis que menos deram ênfase aos nativos, são as Cartas de 1824, e de 1891. Isso nos mostra a condição que essas populações eram tratadas pelo poder imperial da época. Diante de tal informação nos leva a perceber como esses grupos foram desrespeitados como seres humanos, até mesmo desclassificados pela conjuntura governamental.

A legislação da época teve como alicerces os valores aceitos pela sociedade e pelo governo metropolitano, o que levou á retomada das indagações sobre o grau de humanidade dos índios. A decisão de D. João VI em declarar “guerra justa” a determinado povo indígena revela que o poder central se voltou ao combate e ao extermínio dos índios, não mais para transformá-los em elementos de ocupação e de colonização. [...] Em relação a Constituição de 1824, é importante ressaltar que um documento intitulado *Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil*, aprovado pela Constituinte de 1823 e de autoria de José Bonifácio, não incorporado ao texto final da Carta. Isso porque a então Comissão de colonização e Catequização da Assembleia Constituinte decidiu que tal documento deveria ser publicado em separado e distribuído as províncias. Com isso, pretendia-se obter

sugestões quanto aos meios de implementação da política preconizada no documento, além de um informe mais preciso da situação dos índios. Verifica-se, portanto, que ao mesmo tempo em que durante o período imperial o “índio” se tornou símbolo de uma nova nação, então recém-criada, foram-lhe negados os direitos básicos à autonomia e à cidadania, situação que se observa ao longo de todo o século XIX (SILVA E COSTA, 2018, p. 103, 104).

Paraíso (2010), fomenta que as sugestões criadas no documento (Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravios), através de propostas que deu seu início em Portugal. A princípio foi rejeitada pela casa constituinte, por mais que as sugestões provocassem simpatia aos constituintes, contudo considerava um assunto bastante interessante, mas que precisaria ser conhecida pelos governos das Províncias, no sentido de ouvi-los também a respeito do assunto. O documento tinha o mesmo sentido das propostas pombalinas, ou seja, caminhava na mesma direção, acreditando na assimilação destes indivíduos nas regiões basilicas, no qual também não concordava com os conflitos como meio para atingir suas metas.

Ainda acerca da servidão dos índios aconteceu no intento de prover as exigências dos serviços na sociedade colonial, sobre aprovação do Governo Português. Aconteciam de forma errada o aprisionamento desses seres humanos, onde eram capturados pelos militares, sendo mercadorias de comercialização, tanto para a Monarquia quanto para evangelistas e senhores territoriais. Os resistentes, sua punição consistia em extermínio de suas casas e famílias, além de serem forçados a se entregarem através da violência. Esse tipo de luta foi conceituado “Guerra Justa”. Somente em 1758, a escravidão dos índios teve seu limite, sobre a prescrição do alvará que aboliu o estado de escravatura deste indivíduo.

Entendendo a Guerra, segundo Lopes (2014):

A escravidão de índios, para ser considerada lícita era somente permitida como consequência da “Guerra Justa”. A Guerra Justa repercuti em momentos de ampla violência, onde era discutido o que deveria ser justo ou não justo para captura de um selvagem. O que se sabia era que o justo era capturar “não amigos”. Em oposição e retaliação aos abusos cometidos na colônia brasileira, foram decretadas as grandes Leis de liberdade (em 1609, 1680 e 1755), onde a Coroa não fazia distinção entre amigos e inimigos, atingia a todos indiscriminadamente. (BEOZZO, 1983 pud LOPES, 2014, p. 87).

Assim também, Amantino (2006) traz um respaldo acerca desse conflito, pois em sua concepção que alguns indígenas não facilitariam na introdução do projeto português. Seus planos estavam sobre o viés econômico, ou seja, o colonizador não abriria mão para alavancar seus objetivos e levar adiante o progresso na nova terra. Os exploradores eram mandados no intuito de conquistar as tribos e apaziguar os índios mais bravos. A catequização era um mecanismo propício para dominar estes indivíduos, mas aqueles que eram contrários (índios)

eram exterminados, objetivando limpar a região para outros grupos que se enquadrassem dentro de sua ideologia.

Nesse sentido a exterminação era imprescindível, então aqueles insubordinados a tal procedimento, eram executados ou escravizados, pois a Lei autorizava a esse tipo de prática. Para tanto, a normativa prescrevia as regras da guerra sobre tal situação: sendo *hostis* ou não se ajustavam a doutrinação, quando guerreavam contra os invasores ou atos antropofágicos.

Dessa forma, o regimento da guerra estava baseado originalmente nas concessões das guerras medievais, equiparado no século XVI em Portugal. Os preceitos dessa normativa autorizavam tanto a Coroa quanto aos sacerdotes confrontar todos aqueles que não estavam inseridos no contexto religioso, assim como econômico.

A Guerra respaldada numa lei no qual o ser indígena se tornava escravo mediante as condições que seguiam a colonização da época. Sacerdócio e a nobreza unificados e outorgados para guerrear ou confrontar os seres “hereges” em desacordo com sua doutrina. Além de serem tidos como obstáculos para seguir adiante na projeção da doutrinação, os nativos *hostis* impediriam também o avanço da colonização no sentido econômico, assim como no espaço regional.

Sendo assim a justificativa para tal procedimento sobre as batalhas era: Estes índios não pacíficos poderiam também, segundo uma legislação que mudava constantemente, ser escravizados, desde que fossem respeitadas algumas condições. As principais eram provar que os índios em questão eram bravios, não aceitavam a catequização, atacavam os colonos e eram antropófagos. A estes deveria ser decretada a Guerra Justa. (AMANTINO, 2006).

Sendo assim, o confronto era respaldo na legislativa que aqueles (indígenas) que resistissem ou não colaborassem com o colonizador estaria sujeito a pagar com a vida por sua resistência ou insubordinação. Os que eram capturados estavam sujeitos a se tornarem escravos, utilizados para trabalhos no abastecimento com as demandas que estavam acontecendo no atual momento da colonização. Sendo assim, é pertinente afirmar:

A “Guerra Justa” e a captura foram estratégias de transformar índios em escravos, aprovadas pelo rei de Portugal. Chamada erroneamente de “justa”, a guerra consistia na invasão de tropas armadas às aldeias, quando os índios se tornavam propriedade de seus captores ou eram vendidos aos colonos, à Coroa Portuguesa e aos missionários. A aplicação de castigos, a destruição de aldeia, a morte e o aprisionamento aos índios que resistissem aos ataques persistiram durante todo o período colonial, mesmo que a legislação alternassem entre proibição e restrição. (SILVA e COSTA, 2018, p. 102-103).

Assim o aprisionamento dos autóctones estava na perspectiva comercial, econômica e subsistência, usados como prisioneiros da colonização. Dessa forma a normativa sofria muitas alterações, sendo esta condicional, ou seja, modificada de acordo com o posicionamento do

nativo, sendo estes adversários ou simplesmente não resistindo ao colonizador, fazendo amizade e estando disponível as ações do português. Portanto, a escravidão tinha sua investida principalmente para atividades no ramo de plantações açucareira, pois a produção precisava de homens para trabalhar nessas áreas.

Para tanto as possibilidades estavam direcionadas na figura do nativo, pois com esses conflitos aumentavam as disputas para conseguir essa mão-de-obra. Na região nordeste os números de casas produtoras de açúcar foram montados, tendo como principal agente de trabalho, os nativos. Sendo que havia uma certa briga entre os donos dos engenhos, devido os párocos jesuítas dificultarem a escravatura indígena.

Ainda no que tange as leis portuguesas em relação aos indígenas estava fundamentada e apoiada pela população, assim como pelo Estado, no qual se discutia sobre o indígena como ser humano. Dentro dessa perspectiva que o monarca João VI apoiava a guerra, especificamente a índios hostis, demonstrando assim que o principal objetivo também estava atrelado a batalhas que aniquilassem os indígenas, isto é, tirando de cena estes homens bravios, sem mais a intenção de configurá-lo como elemento do colonizador.

Para tanto, por volta do séc. XIX, o governante remanejou a figura nativa dentro da sociedade, assim com o direito de nela participar como “súdito” ou “cidadão”. (SILVA; COSTA, 2018, p. 103). De acordo com esse panorama, o Bonifácio, também conhecido como o patriarca da independência, aborda sugestões que foram dialogadas na Assembleia Constituinte de 1823.

Silva e Costa (2018) ainda relatam acerca da lei inserida no documento Apontamentos para a Civilização dos índios Bravos do Império no Brasil, com a autoria de José Bonifácio, consistia numa abordagem que direcionava um planejamento que refletia a definição de assimilação, visto que, o olhar do autor desse documento demonstrava a necessidade desse tipo de pensamento, pois de acordo com o contexto da época era imprescindível colocar em pratica a escrita documental apresentada por Bonifácio.

Seu pensamento estava atrelado a concepção da integração desses povos, que só seria possível através da miscigenação, que surgiria um novo povo, advindo de uma nação civilizada. Nesse sentido era necessário prover condições para que a mestiçagem fosse concretizada.

Todavia é interessante mencionar que a figura indígena no império, estava sendo configurado dentro de uma nova sociedade, o mesmo perdia suas identidades, liberdades, direito de cidadão que era uma nova realidade para esse indivíduo, ser um cidadão. Dentre tantas questões colocadas para a Assembleia Constituinte de 1823: “qual o lugar do índio no

Estado-Nação? Deveria ser-lhe concedida a condição de cidadão e reconhecidos seus plenos direitos como tal?” (PARAISO, 2010)

A pauta aqui questionada pelo Estado, o promovedor na política assim como suas ações eram propostas que promulgava leis que viabilizava projetos para alcançar os indígenas, mas também muitas vezes se tornava invisível a diversas questões quanto seus direitos nos mais diversos sentidos. Então, a observação é, que era um assunto bastante conturbado e complicado para ser solucionado. Tocar nessas questões implicava encarar os direitos territoriais que estes indivíduos possuíam, assim como confrontar aristocratas, religiosos etc.

Retornando a Carta Política 1824, é válido mencionar que os indígenas não foram elementos que pudessem ter uma importância dentro da primeira constituição, pois remeteria abordar várias questões que o colonizador não queria considerar. A primeira constituição não teve participação da população, e nem assuntos como indígenas foram abordados.

Portanto, o ser indígena estava respaldado como um assunto à parte, sem muita ênfase, contudo existia um documento que propunha a inclusão dos nativos ao corpo social, sendo que o único objetivo estava em torná-lo como um cidadão na nova sociedade que estava sendo composta, isto é, um elemento nacional. Sendo um texto que foi proposto na Constituinte de 1824, entretanto de modo algum inserido.

Outra constituição que também não deu muita importância aos nativos foi a de 1891, após a promulgação de uma nova constituição também seguiu os mesmos passos acerca dos autóctones. A primeira constituição durou mais de 60 anos, a segunda não inseriu nas suas leis parágrafos que viessem abordá-lo em seus trechos.

A Constituição de 1891, a primeira do período republicano, não fez menção direta dos índios. O documento transferiu aos Estados Federados (antigas províncias) as terras devolutas, reservados à União aquelas necessárias para a defesa de fronteiras e construção de instalações militares, fortificações e estradas de ferro. O texto constitucional instalou certa confusão jurídica entre a União e os Estados, que perdurou por muito tempo no Brasil. Se, por um lado, definiu-se que terras devolutas (incluindo as terras de aldeamentos extintos) passavam a pertencer aos Estados, alguns entenderam que as terras indígenas de aldeamentos não extintos e terras imemoriais indígenas, por não serem consideradas devolutas, ficariam sobre a responsabilidade da União. Isso significou que o governo central caberia legislar sobre os direitos dos índios, como desejavam os positivistas que endereçaram à Constituinte de 1890, propostas a respeito à soberania das “nações indígenas”, propostas estas que não foram incluídas no texto final da carta Magna de 1891. (SILVA e COSTA, 2018, p.104).

Observa-se nas palavras dos autores que a lei constitucional não mencionou diretamente estes indivíduos, no entanto a legislativa traz referência mais aos territórios ocupados pelos mesmos, assim como faz divisão de suas propriedades para usá-la em suas construções. Em suma, a ressalva é sobre terras devolutas, a quem seria seu proprietário, assumindo toda a

responsabilidade de legislar os territórios dos índios. Nesse sentido, este é apenas citado como algo que tem a oferecer (terras) do que um ser humano pertencente aos territórios a serem preservados.

Outra constituinte que merece nossa atenção é a de 1934, que nos mostra um panorama conturbado, um momento em que acontecia o 2º Conflito Global, o país estava sob a direção de Getúlio Vargas. Para tanto, a legislativa de 34, este indivíduo aparece mais destacado no documento oficial.

No texto, os indígenas são referenciados como descendentes pré-colombianos, moradores de florestas, refletindo sua cultura com diferentes padrões desconhecidos dos grupos sociais existentes. Sua existência traria uma certa condição para sua sobrevivência, teria que ser incorporado a comunidade nacional.

Somente a partir da Constituição de 1934 surgem as primeiras “linhas” dedicadas à existência dos índios em documento oficial. Redigido com escassas palavras, o artigo afirmava que os índios estavam submetidos à condição passageira de “silvícolas”, propondo sua incorporação à sociedade nacional. “Art 5º - Compete privativamente à União (...) XIX - legislar sobre: (...) m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”. E foi a primeira a estabelecer que: “será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo lhes, no entanto, vedado aliená-las” (BRASIL1934 apud LOPES, 2014, p. 89).

O descobrimento foi marcado pelo processo de extermínio por guerras, enfermidades, dentre outras ocorrências que se seguia com o movimento. Sendo assim, os colonizadores ao adentrar-se nesse lugar, encontraram habitantes que em sua visão não os diferenciou dos demais animais que foram encontrados nas terras. Selvagens, gentios, pagãos, animais e outros nomes foram denominados para conceituá-los. Só em 1537, com os discursos do Papa III, que foi mudado estas nomenclaturas, devido essa intervenção papal, estes passaram por vários processos de lutas e resistências, como um sobrevivente desde o princípio da colonização até a atualidade.

Nos séculos XIX e XX, com guerras acontecendo, extermínios e uma serie de causas que provocava o desaparecimento dos habitantes dessas terras, o monarca D. João VI aprovava as normativas que contribuíam para a exterminação dos nativos de forma processual, através das Guerras Justas, como já descrito anteriormente. Os direitos dessa gente começavam a ser visto na prática, na criação do SPI, através de Marechal Rondon, que trouxe um novo olhar sobre as questões indígenas, atenuando as situações durante esse período.

Então nessa época os que eram conhecidos como os sem alma, selvagens, gentios etc., foram compondo a nova sociedade, com direitos sendo construídos. Sendo assim na legislativa de 34 foi dado o início de uma série de lutas, principalmente no tocante as propriedades, iniciada

com essa constituição. Daí os historiadores relatam que um dos pontos que se relacionavam entre as legislativas, era que todas eram de cunho integracionista, com a exceção da legislativa de 1988.

“Em 1934, com o advento da Constituição, a matéria referente aos indígenas, denominados silvícolas, ganhou status constitucional. Porém, foi mencionado de forma tímida no artigo 129, estabelecendo o direito à posse permanente das terras que se localizavam.” (LEDESMA; RODRIGUES, 2016, p 120).

A Carta Constitucional de 1937 também teve artigo que remetiam a pessoa do índio, mas novamente sendo retratado a questão da terra. Deferida por Getúlio Vargas, quando inaugura a militância do Estado Novo, a lei dava direitos aos indígenas sobre a possessões territoriais, além de proibir o alienamento das terras, salvaguardo suas posses.

Já a constituição de 1937 (conhecida como “polaca”), outorgada pelo presidente Getúlio Vargas no mesmo dia em que implantou a Ditadura do Estado Novo, é a quarta Constituição do Brasil e a terceira da República, de conteúdo pretensamente democrático. No que diz respeito aos indígenas, conservou o reconhecimento dos direitos às terras, apenas modificando os termos do Artigo 129 da Constituição anterior, agora sobre o número 154. A importância para a temática indígena da nossa terceira Constituição republicana reside no fato de que os textos constitucionais estaduais de Amazonas, Pará, Maranhão e Mato Grosso passaram, desde então, a assegurar a posse das terras aos indígenas e a vedação à alienação das mesmas. Com o fim do Estado Novo e o processo da redemocratização, houve a necessidade de elaboração de nova Constituinte. (SILVA; COSTA, 2018, p. 106).

A Carta Política de 1937, popularmente conhecida como “Polaca” devido ser baseada nos moldes da Legislativa polonesa, idealizada por Francisco Campos, ele estava sobre o cargo de Ministro da Justiça na era da Ditadura Vargas. Ano em que foi inaugurado o Estado Novo, sobre a Gestão de Getúlio Vargas como presidencialista do País. Sua base estava fomentada na centralização do poder executivo, ou seja, o comando estava nas mãos do Gestor presidencial e das principais chefias do País, seguindo uma ordem decrescente em relação aos representantes que estariam a frente dos principais cargos dos governos (estaduais e municipais).

Em 1937, Getúlio Vargas concretizou um golpe de estado que iniciaria um período de ditadura de oito anos, que se estendeu até 1945: o Estado Novo. Curiosamente, essa ditadura estava prevista na Constituição, que legitimava os poderes absolutos do ditador, enquanto direitos humanos eram recorrentemente violados pelo aparelho repressor do Estado – a Polícia Especial. A Constituição de 1937, que recebeu apelido de Polaca, por ter sido inspirada no modelo semifascista polonês, era autoritária e concedia ao governo poderes praticamente ilimitados. (REZENDE, 2015, n.p.).³

³ Citação retirada do site Politize (2017), escrito por Marília Ruiz Resende, com o título: A Constituição de 1937- A polaca, produzido em 17/09/2015 e atualizado em 14/05/2017. Por ser um site, o texto não tem paginação.

Silva e Costa (2018) escreve que 1946 foi outorgada uma nova Carta Magna sobre a jurisdição do governante Eurico Gaspar Dutra, mantendo a proposta dos artigos da constitucional de 34, convertendo o antigo artigo 129, assim como o 154 em artigo 216. Artur Bernardes, que também ocupou uma cadeira no poder legislativo (Deputado Federal), contribuiu para que fossem criadas leis ou mantidas para assegurar os direitos territoriais dos índios.

Sendo assim, as terras passaram a ter um reconhecimento na legislativa, ocupando suas propriedades e deixando a mesma para seus descendentes. Já na Constituinte de 1946, traz em sua concepção uma proteção fixa, ou seja, acaba com a transição de direitos dos nativos acerca dos territórios, além de outras conquistas.

No entanto, já no período do pós-golpe do Estado Novo (Era Vargas), foi elaborada a Constituição de 1946, considerada a mais avançada até aquele momento, votada em Assembleia Nacional Constituinte e promulgada no mês de setembro, sendo considerada notadamente um “avanço da democracia”. A bancada Constituinte foi elaborada por Eurico Gaspar Dutra, então presidente e, neste sentido, o documento trazia de volta liberdades expressas na Constituição de 1934, que haviam sido retiradas do texto constitucional de 1937 devido ao golpe do Estado Novo. Dentre os dispositivos básicos que retornavam ao texto depois de um período ditatorial estavam: a igualdade de todos perante a lei; a inviolabilidade do sigilo de correspondência; a liberdade de consciência, de crença e de exercício de cultos religiosos; a separação dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário); entre outros termos. Entretanto, mesmo com toda a campanha otimista que cercava a nova legislação, o texto de integração do índio à comunhão nacional da Carta de 1934 foi novamente repetido “Art. 5º. Compete à União: (...) XV - legislar sobre (...) r) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.” (BRASIL, 1946 apud LOPES, 2014, p. 89-90).

Ressaltando mais uma abordagem acerca das Constituintes, menciona-se a Carta Constituinte de 1967. A mesma vem retratar artigos que enfatizavam a militância, assim como sobressaindo a força do executivo aos demais poderes, ou seja, monopolizando de forma hierárquica. Na dissertativa, os territórios foram conferidos a União, no intuito de manter ou distribuir as terras aos verdadeiros donos, acolhendo a posse territorial para ser usada segundo as necessidades (imateriais ou materiais) de sobrevivência. O objetivo da União seria para defender as terras, impossibilitando a transferência de posse.

A constituição de 1967, a sexta do Brasil e a quinta da República, buscou institucionalizar e legalizar o regime militar, aumentando a influência do Poder Executivo sobre o Legislativo e Judiciário e criando, dessa forma, uma hierarquia centralizadora. No texto, a propriedade das terras indígenas foi atribuída a União, visando a impedir que os Estados dispusessem dessas terras, em detrimento dos índios, como o fato que vinha ocorrendo há muitos anos. Apesar dos tempos de ditadura Militar, houve destacada participação do Conselho Nacional de proteção ao Índio (CNPI), órgão que havia sido criado em 1939 e que seria extinto no mesmo ano em que o SPI. Muitos embates e manobras foram tentados para que o texto constitucional de 1967 não trouxesse, com clareza, avanços no que diz respeito aos povos indígenas e suas terras. Finalmente ao artigo 186 foi aprovado com a seguinte redação: “É assegurado aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam, e

reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes.” (SILVA e COSTA, 2018, p. 107).

Posteriormente a publicação da Constituinte/67, apresentava-se a divulgação da Ementa Constitucional/69, no qual respaldava mudanças importantes na relação jurídica, como vemos no artigo 198 da Constituição de 1969

As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes. § 1º Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas. § 2º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio. [...] Dessa forma, tornou nulo os efeitos jurídicos de domínio, posse ou ocupação por terceiros das terras indígenas sem direito a ação ou indenização contra a União e a FUNAI. (BRASIL, 1969).

Brasil (1988) relata que é outorgada uma nova legislativa, no qual o espaço dos autóctones é relatado com mais detalhes e cuidados. Em suma, no artigo 231 vem abordar significativamente os seus direitos em questões territoriais, assim como pertencente originário das terras, reconhecendo-os como donos permanentes. A CF/88 vem declarar que o mesmo não seria pressionado a se integrar na sociedade, indo contra a toda forma de assimilação que esteve presente nos primórdios da colonização. A constituinte de 1988, trouxe uma ruptura na questão integracionista, ou seja, modificando os conceitos que os forçavam abandonar sua identidade e se configurar ao modelo sociedade colonial que estava sendo montada.

Dessa forma, a normativa publicou em seus artigos direitos de permanência não só acerca dos territórios, mas também como os assegurou a conservação de suas culturas, isto é, o direito identitários, de serem indígenas. As conquistas alcançadas por esta constituinte foram devido a união de vários grupos indigenistas que se posicionaram, frente aos líderes políticos, pressionando-os para que lhe fossem dada oportunidade de reivindicar seus direitos. Buscaram nos parlamentos lugares que até então não tinham sido ocupados por povos com estes, lutaram, brigaram e conquistaram seus espaços na Assembleia e ganharam lugares em diversos cargos nacionais, fazendo parte do contexto político.

Em anos recentes os indígenas vêm conquistando o (re)conhecimento e o respeito a seus direitos específicos e diferenciados. Sob essa ótica o país, a sociedade brasileira se repensa, se vê em sua multiplicidade, pluralidade e diversidade sociocultural, expressa também pelos povos indígenas em diferentes contextos sócio-históricos. Mas lembremos que esse reconhecimento exige também novas posturas e medidas das autoridades governamentais em ouvir dos diferentes sujeitos sociais a demanda por novas políticas públicas que reconheçam, respeitem e garantam essas diferenças. (SILVA, 2012, p. 217).

Lopes (2017) menciona a advogada indigenista Rosane Freire Lacerda em sua tese, acerca dos movimentos criados para se conseguissem tão grande vitória. A conquista desses direitos está alicerçada em movimentos que surgiram através de líderes indígenas, no qual constituíram sugestões de Emendas Populares em relação aos direitos dos autóctones, levando a Casa Legislativa (1987/1988), uma serie de documentações e apoios como por exemplo do Gestor presidencial da Assembleia Constituinte da época (Ulisses Guimarães). As manifestações em frente ao Congresso Nacional (Brasília), conseguiam apoio de diversos políticos, obtiveram a aprovação de leis e solicitações requeridas.

O processo histórico dos movimentos sociais em prol dos direitos indígenas resultou da conquista dos direitos sociais na CF: 88. Esses direitos sociais foram marcados por um longo período de lutas e de políticas de indigenismo do Estado contraditórias, agindo a favor dos projetos de desenvolvimento econômico capitalista do País, mediados pelas muitas fronteiras de expansão agrícola, pecuarista, industrial e de empreendimentos de empresas internacionais na exploração de minérios e produção de energia entre outros. [...] Com a aprovação da nova Constituição de 1988, eles tiveram esse direito reconhecido, sendo, também, superada a ideia de integração e de assimilação à sociedade brasileira. Depois de 1988, o governo realiza demarcação de Terras Indígenas, contudo, os povos indígenas continuam convivendo com as oscilações das leis e das políticas públicas do País [...] (GEORDANA; LIMA, 2019, p. 185).

Cupsinski et al, (2017) destaca que os artigos 231 e 232 da Carta Magna nos remete que a União tem como responsabilidade proteger, além de acatar os direitos originários dos índios no tocante a suas riquezas naturais, assim como a permanência em seu habitat. A função da união se respalda em inspecionar, de forma que sua cultura seja reconhecida e aceita pela sociedade e pelos órgãos governamentais.

Então o autor enfatiza o artigo 232, no qual é referida as comunidades nativas como donos do seu amanhã, liberando os mesmos de viverem sujeitos a governo. Para tanto, aos índios caberia a incumbência de buscarem seus direitos, sendo seus próprios representantes, como pessoas equilibradas, isentos do regime tutelar, intervindo o Parquet em todos os atos do processo.

E assim o caminho percorrido com as constituintes, demonstrou que a figura nativa foi muitas vezes esquecida em certos momentos, invisíveis em outros, mas que com a força, a coragem desse povo, sua história foi sendo modificada e reconhecida em documento oficial. Para Lopes (2014, p. 94) escreve que sua trajetória se resume ainda em “[...] algumas leis, poucos espaços e amplas lacunas dos índios versus representatividade no Estado”.

Em palavras de Oliveira e Freire (2006): A Constituição de 1988 também rompeu com a herança tutelar originada no Código Civil de 1916, mudando o status dos índios, permitindo

que individualmente ou através de suas organizações ingressassem em juízo para defender direitos e interesses.

Sendo assim, se faz necessário frisar o valor da CF/88 no qual trouxe contribuições bem significativas as populações nativas. Outorgou normativas que asseguraram direitos, assim como reconheceu a sociedade organizacional ameríndia, com suas práticas e ritos. Libertou do regime tutelar, dando a este a liberdade de responder por si mesmo, além de ter suas terras demarcadas, assim como o direito de usar seu próprio idioma.

Muitos foram os caminhos que foram traçados para que estas conquistas fossem aprovadas numa legislativa, tendo em vistas os períodos conturbados que estes povos passaram para serem donos originários de seus territórios, o poder de exercer sua cultura e suas próprias linguagens como já foi mencionado acima. Denotando que suas atitudes foram de suma importância para que se concretizasse seu reconhecimento quanto a ser um povo com suas linguagens e práticas culturais diferenciadas. Tornando o nosso país uma nação pluriétnica, assim como respeitando as diversidades que compõe a sociedade brasileira.

Mas essas visões sobre os indígenas vêm mudando nos últimos anos, em razão da visibilidade política conquistada por eles. As mobilizações dos povos indígenas em torno dos debates para a elaboração da Constituição de 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas etc.), para que a sociedade em geral (re)descobrisse os indígenas. (SILVA, 2012, p. 215).

Então a normativa constitucional foi de fundamental importância para que os grupos excluídos (negros, indígenas, entre outros), fossem oportunizados de terem suas vozes ouvidas, assim como fazer parte de uma nação sem precisar assimilar, integrar ou se aculturar. Respeito foi e, ainda é a palavra-chave que deve ser continuamente lembrada, visto que, a nação é constituída por povos diversos, composta numa heterogeneidade. Sabendo que estamos inclusos nessa diversidade ou mestiçagem, somos uma formação dos três povos que fizeram parte da colonização, então nosso sangue está composto pelos três elementos culturais pertencentes aos povos que estavam no cenário que se constituiu o nosso país, Brasil.

3.3 Diretrizes educacionais para o ensino de História Indígena nas escolas

Os percursos da história caminharam como disciplina por diversos e longos processos, pois a educação norteou caminhos para que fosse ensinada para a nação conforme sua visão após a colonização. Uma aprendizagem que foi implantado primeiramente por padres jesuítas e posteriormente com educadores que se formaram para tal ação. Os párocos que antes eram

responsáveis por tal procedimento, começaram a educar através da religião, ou seja, um ensino pautado sobre o viés da catequização, para educar os indivíduos (selvagens) com fundamentos do cristianismo e consequentemente, para viver numa sociedade civilizada.

Farias Jr. (2013), o ensino aplicado e organizado começou com a ensinamento primeiramente com os padres jesuítas, o autor cita a pedagogia basílica, assim com o *Ratio* como o tipo de organização que os párocos utilizaram para orientação no ensino. Dentro dessa lógica, eles são responsáveis por estruturar o ensino através de normas pedagógicas, didáticas com cunho evangelístico no qual estava inserida normas morais, como também valores religiosos.

Para entendermos como esse movimento educacional se desenvolveu, e como a formação curricular da História foi formada, é necessário olharmos frente ao ensino que foi ofertado e para quais sujeitos foi direcionado a sua oferta. Sem deixar de pensar sobre que setores que foram destinados sua implantação, seja no religioso, social, e o financeiro faziam parte desse viés, de forma sistematizada. O ensino em sua trajetória nos remete a uma prática educativa que estava sendo composta no qual não se abrigaria a um povo que vivia socialmente silenciado, mas sua organização estava direcionada para indivíduos (elite) que viessem a ser capacitados para liderar o país que estava sendo descoberto, e, futuramente após sua independência.

Peres *et al* (1995) subscreve refletindo que ainda continuam produzindo uma educação pautadas para a elite, que mesmo algumas mudanças são irrelevantes, pois ainda continuam sendo privilegiados os mesmos grupos elitizados. Um ensino burocrático, porém, frágil, todavia os mais afetados continuam sendo os que estão a borda do corpo social. Nas palavras dos escritores, a instituição pública, a incitação para os estudos na atualidade ainda continuam sendo os beneficiados os da alta sociedade. Mudanças sim, porém mínima, sem muita significância, mas que não foram apropriadas para transformar o sistema hierárquico do corpo social.

Observar sobre os contextos educacionais, nos remete ao ensino nos quais muitos foram excluídos, referente a qualidade educacional. No tocante a segregação presente, levando ao entendimento as desigualdades reais do corpo social. Então a prática educativa foi firmada sob dois endereçamentos, uma ideologia em que esta não conseguiria por si só sobrelevar os segregados, no entanto a outra afirma que sua eficiência de transformar os padrões existentes seria necessária a união de diversas esferas, especialmente dos grupos sociais.

Para muitos estudiosos suas concepções estão atreladas na escola como um agente de ideologias advindas e pautadas nas camadas governamentais. Seu intuito estar aparelhado numa

reprodução intelectual criada dentro da esfera do poder maior (Estado), então sua ação se remete nas práticas educacionais, visto que o ambiente escolástico é usado para esses fins, idealizar e consolidar os pensamentos ideológicos do Estado.

Posteriormente a saída dos precursores do ensino (os Jesuítas), o então Ministro português Sebastião José de Carvalho e Mello, reforma a educação amparado em moldes franceses no intuito de alavancar a educação, ultrapassando o ensino que foi instituído pelos padres jesuíticos. O modelo francês adotado estava voltado para um conhecimento acerca da humanidade, nacionalismo, normas que amparavam a nação, assim como grandes feitos heroicos. Esse ensino já estava sendo abordado numa outra metodologia.

Bittencourt (2008), reafirma as palavras de Andrade (1978), onde retratam acerca das reformas do ministro Pombal no século XVIII, realçando a aprendizagem nas composições históricas, dentre outra vertente metodológico. Um período marcante devido uma serie de reformulações ocorrida na educação, além da exclusão dos padres jesuíticos a frente do ensino. A linguagem originaria no aprendizado, educadores sendo regidos pelo Governo. Sendo assim, as reformas alcançavam o reino, com inovações educativas e trazendo a autonomia da disciplina e seu ensino.

As transformações pombalinas contribuíram de forma contundente na educação, além de haver mudanças também no corpo docente, pois sua responsabilidade quanto a educação não estava mais nas mãos dos jesuíticos, mas sim do Governo, e como o Marques assumiu o setor educativo, então as intervenções foram imprescindíveis.

A educação nesse período se destaca, pois havia sido elaborada uma estrutura na organização da aprendizagem, além de ser considerada um momento marcante no ensino brasileiro. A escola de Pedro II foi fundada como um modelo da educação, tornando-se espelho para as demais que fossem construídas. A disciplina obedecia aos padrões positivistas, estando vinculada ao tema do originário nacionalismo, ou seja, a modelagem da disciplina sob os parâmetros analógicos civilizatório.

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. (BRASIL, 1998, p. 19).

Então nesse viés educacional e social que nos baseamos para entender o sistema curricular da disciplina de História, seja em sua periodização, os mecanismos utilizados para sua estruturação, os personagens e o desfecho de toda sua trajetória. Inicialmente a base para

percorrer sua formação, investiga-se na instituição de Pedro II, o colégio no qual dar-se início ao ensino mais estruturado.

Então com a institucionalização escolar, o programa do componente da disciplina é formado, estando esta dentro da programação curricular. Outra importante instituição que nasce também após a fundação da escola é o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Órgão responsável para criar os acontecimentos que formaram o povo brasileiro, sem deixar de mencionar que os integrantes do IHGB eram os eruditos que atuavam na área escolástica, visto que faziam parte do conjunto intelectual que redigiam os materiais referentes ao ensino do colégio Pedro II.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no mesmo ano do Colégio Pedro II, produziu uma série de trabalhos que gerou consequências para o ensino da História nacional. Seus membros lecionavam no colégio e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas. Nas escolas confessionais, mantinha-se o ensino da História Universal e da História Sagrada. (BRASIL, 1988, p. 20).

Pereira *et al.* (2009) destaca que o IHGB foi fundado nesse período, logo após a fundação do colégio, no qual seu contexto estava alicerçado na historicidade nacionalista. Delegado a produzir materiais que remetesse a história brasileira. Assegurando uma gama de conhecimento acerca da temática, assim como profissionais capacitados da área na produção desses conteúdos.

Sendo que para que existissem relatos sobre história brasileira, fazia-se necessário criar a historicidade nacional, pois os personagens que seriam colocados como evidência da “descoberta” seriam os europeus, com suas tradições culturais e intelectuais, sendo os privilegiados de tal procedimento devido seu aperfeiçoamento frente aos outros povos.

Santos e Araújo (2014) relatam a despeito do deslocamento da realeza de Portugal (XIX) tornou-se necessário qualificar pessoas para assumirem funções administrativas. Visto que, a capacitação destes indivíduos seria no colégio Pedro II, inaugurado no RJ (1837), pois a história como componente curricular estava prescrito e assumia a função de emancipadora. Os educadores que lecionavam no colégio, sua capacitação advinha do IHGB, sendo que nos anos de 1840 estariam responsáveis por redigir a historicidade da nação e sua constituição. No entanto sua ótica pairava numa imagem fantasiada criada pela política que dominava o país.

Segundo o PCN (1998):

A primeira proposta de História do Brasil elaborada pelo Instituto e que repercutiu no ensino de História destacava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição da população brasileira. Apesar de valorizar a ideia de miscigenação racial, ela defendia a hierarquização que resultava na ideia da superioridade da raça branca. Privilegiava o Estado como o principal agente da

história brasileira, enfatizando alguns fatos essenciais na constituição do processo histórico nacional as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado. A História era relatada sem transparecer a intervenção do narrador, apresentada como uma verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social no presente. (BRASIL, 1998, p. 20).

Para Farias Junior (2013) nos remete que o IHGB baseado nas pesquisas, inserem reflexões de alemão Von Martius, no qual apoiava que os acontecimentos que deveriam ser escritos, deveriam sair da convergência dos três povos, destacando-se *a priori* a emancipação do branco, seguidamente os cristãos (em evidência), enquanto aos demais (negro e índios) pertencentes a uma outra categoria, ou como coadjuvantes da construção da civilização advinda dos homens europeus.

Na datação (XIX), foram criados diversos mecanismos na iminência do estudo da História, pois as alternâncias curriculares continuavam. A sistematização escolar do qual foi implantada no sistema do Pedro II, acompanhava o percurso das reformulações advinda daquele momento.

A História em seu currículo acompanhava o ensejo dos momentos políticos e procedimentos manuseados pela historicidade do seu ensino. Sendo assim, muitas reflexões se criaram no intuito de trazer os saberes da história, assim como organizar de forma curricular a aquisição do conhecimento dela, com a finalidade que se consiga chegar a um saber no qual a proposta da História pudesse ser bem entendida e repassada dentro da realidade de cada discente.

Em diferentes contextos da história do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a educação básica. No caso específico da disciplina História, a partir do século XIX, identificam-se dezoito programas de Ensino relativos às reformas curriculares entre os anos de 1841 e 1951. Esses programas foram organizados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, de acordo com as diretrizes das várias reformas curriculares ocorridas naquele período. Os textos dos documentos curriculares "prescritos" são reveladores de objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar. [...] (SILVA; FONSECA, 2010).

Com o avanço das décadas, a História passa a dar passos lentos, conquistando seu espaço curricular, mas sua abordagem ainda permanece numa mesma lógica na questão do aprender, o ensino ainda está sendo explanado por eventos dos homens que fizeram feitos heroicos, mostrando os heróis nacionais que libertaram essa gente da “selvageria” em que viviam. O sistema da programação da história estava sendo montado na perspectiva nacionalista, porém

com bases advindo da Europa, com interferências eurocêntricas. Então a disciplina passa por dois momentos significativos:

De modo geral, o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência, com a preocupação de criar uma genealogia da nação, elaborou-se uma história nacional, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país. (BRASIL, 1998, p. 19).

Ainda em 1930, os assuntos que permeavam os ambientes educacionais estavam também pautados em temas relacionados a “democracia racial”, apresentadas nos projetos, assim como nos materiais pedagógicos da disciplina. Então na abordagem acima citada (democracia racial), a composição da sociedade imperava a mesclagem dos povos, inclusive a inexistência da intolerância acerca do racismo.

A análise que se fazia da população do país, que ela era composta na trilogia racial (branco, índio, negro). Nessa visão, os três povos relacionavam-se de forma proporcional, num contexto pluricultural, sem contendas ou hostilidades. Então, os povos que formavam a sociedade contribuíam segundo seu ofício e liberalidade com o propósito de prosperar sua nação.

Legitimando o discurso da “democracia racial”, o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do bom selvagem, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. E projetava os portugueses como aqueles que 23 descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam. (BRASIL, 1998, p. 22).

Santos e Araújo (2014) relatam acerca da construção da disciplina que ocorria na linearidade dos tempos, incessantemente num panorama nacionalista. Desta feita os materiais para o ensino se montavam no direcionamento da prática educativa. Todavia, esses materiais fundamentavam as questões identitária da constituição da população do país, solidificando a soberania política. Todavia a estruturação curricular escolástica é determinada pelo país, assim como pelos clérigos. Construindo uma história baseada no religioso ou elaborando uma educação firmados sobre os vieses imperiais.

No Governo de Getúlio Vargas, houve o surgimento do órgão responsável pela educação, sob a direção do Francisco Campos, idealizador de regulamentos que abrangia o

ensino acadêmico, o médio dentre outras áreas. A criação desse órgão de ensino abrangeu as esferas nacionais, no propósito de determinar as leis e organizar do estudo abordando vários campos, inclusive a qualidade educativa da nação. Como administrador, atuou para que fosse organizado a educação, de acordos com suas modalidades, suas contribuições em relação a estruturação do ensino se perpassou nos espaços acadêmicos, médio, além de propiciar os estudos acerca de questões religiosas como opcional nos colégios públicos e sistematizou as escolas particulares.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e o controle sobre o ensino. Com a criação das universidades inicia-se a formação do professor secundário. Ao mesmo tempo amplia-se e consolida-se, ainda que com dificuldades, um campo cultural autônomo com a expansão do cinema e do rádio. (BRASIL, 1998, p. 22).

Pereira *et al.* (2018) sobre a reflexão de Romanelli (1798) ainda em 1930, as discussões sobre a disciplina despertaram interesse em relação as inovações pedagógicas. Nesse período, o escolanovismo aparece provocando transformações, impactos, embora houvesse divergências tendenciais. Os seguidores desse movimento, receberam severas julgamentos ao crer que no cenário da leitura do passado conseguiria entender o corpo social. Sendo assim, o ensino deveria ser baseado em análise de comunidades da atualidade, pois criam que tal procedimento resultaria na superação do tradicionalismo educacional pontuada pedagogicamente no ato de memorizar, vinculada no militarismo e na tradição nacional.

O panorama do Estado Novo frente aos novos debates do ensino, também se destacou devido sua composição em ressaltar uma educação nacionalista, no qual alicerçava meios para formar pessoas conscientes, além de desenvolver futuramente o patriotismo dos indivíduos. Consideravelmente as aulas ministradas tiveram um aumento bem significativo, as exposições de História Geral/Brasil ganharam seu espaço de forma diferente. O Estado Novo de forma sistematizadas proporcionou aprendizagem que remetiam o enaltecimento ou as celebrações de eventos cívicos, assim como promoveu saberes sobre figuras notáveis que a escolanovista destacou.

Outro destaque dos anos 30:

Em meados dos anos 30, por inspiração da pedagogia norte-americana, a educação brasileira começou a adotar propostas do movimento escolanovista, entre as quais a que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais no currículo escolar, em substituição a História e Geografia, especialmente para o ensino elementar. A intenção era, com Estudos Sociais, superar o conteúdo livresco e decorativo que caracterizava o ensino das duas áreas. Apesar do movimento escolanovista propor abordagens e atividades diferenciadas, que foram adotadas por professores e por escolas que inovaram métodos e conteúdos, de modo geral permaneceram os procedimentos de

ensino até então vigentes. Nas salas de aula ainda era prática comum os alunos recitarem as lições de “cor”, com datas e nomes dos personagens considerados os mais significativos da História. (BRASIL, 1998, p. 23).

Então se observa uma disciplina que foram configurando conforme a periodização do momento. Se ver uma prática educacional que se espelhava no modelo americano, que por fim amparou-se na visão da escolanovista, conseqüentemente se direcionou de forma curricular a implantação dos Estudos Sociais em substituição de duas disciplinas (História/Geografia). A substituição numa proposta de ultrapassar as temáticas e a memorização, no qual elas foram caracterizadas.

Bittencourt (2018) também relata acerca das mudanças ocorridas nessa época, no qual trouxe modificações em seu currículo. As disciplinas (História/ Geografia), nesse momento deram espaço para outro componente, os Estudos Sociais. As licenciaturas inovaram nas formações acadêmicas, resumido seus períodos, então várias mudanças surgiram, dentre elas: a limitação em relação a habilitação do educador, tendo um distanciamento na exploração dos conteúdos ou das inovações da historiografia.

Sendo assim ainda destaca que devido as situações de cunho educativo ter se ampliado em inferência do poder do militarismo, a regressão da disciplina tornou-se desafiadora para os educadores das escolásticas, assim como nas academias até os dias atuais.

As transformações ocorridas nos anos 30 se seguiram adentrando-se nos anos seguintes, advindas de sugestões dos percussores do movimento do escolanovismo, difundida pelos docentes das funções públicas. Para Santos e Araújo (2014), afirmam sobre o ensino tendo ultrapassado patamares altos, no sentido geográfico, visto que, foi um momento em que ensejou a passagem na atualização processual da nação. Sendo assim nas palavras dos autores acerca da nacionalização educacional:

Com a nacionalização da educação, ocorreu a diminuição das liberdades regionais o ensino de história serviu como alicerce ideológico para a criação de vínculos nacionais. Através do estudo e da compreensão dos grandes episódios e dos grandes heróis nacionais, ambos oriundos do período republicano, o ensino de história passou a ser direcionado para o fortalecimento do civismo, os direitos e deveres da população para com a Pátria e a humanidade. (SANTOS; ARAÚJO, 2014).

As reformas (1942) curricular da História:

Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. (HISTEDBR, 2006).

As normas educacionais que foram difundidas pelo Ministro Capanema, separaram as modalidades da educação primária, ginásial, clássico ou científico, assim como também sistematizou o estudo industrial, comercial, destacando-se nesse período diversas mudanças.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a denominada Reforma Capanema: a) Lei orgânica do ensino secundário, de 1942; b) Lei orgânica do ensino comercial, de 1943; c) Leis orgânicas do ensino primário, de 1946. Nas leis orgânicas firmou-se o objetivo do ensino secundário de formar as elites condutoras do país, a par do ensino profissional, este mais voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana. (BRASIL, 2013, p. 153).

A disciplina regida no poder do militarismo:

A história tradicional focada no nacionalismo Pátrio perdura até o golpe de 1964, quando algumas disciplinas tiveram especial controle do regime militar, a História e a Geografia que perdem autonomia e passam a ser uma, a disciplina de Estudos Sociais, com isso ocorre o empobrecimento dos conteúdos escolares relativos a ambas as disciplinas. Como o objetivo do governo não era uma formação crítica dos profissionais de História, através de uma formação plena, a licenciatura curta em Estudos Sociais veio consentir inteiramente tal objetivo. (SANTOS; ARAÚJO, 2014).

Para tanto a intenção do órgão governamental era que a formação acadêmica dos profissionais educacionais se limitasse, um ensino superficial, com deficiências em caráter intelectual e exaurindo das questões científicas. O intuito deste órgão era impedir o espírito investigativo e crítico dos graduandos das licenciaturas.

Tirando seu olhar crítico e desfocando das eventualidades que estava sujeito. Outra questão era a substituição da disciplina por outra que era representante das ideologias patriotas, objetivava aguçar o sentimento do civismo, pois sua organização estava pautada em assuntos que continham os momentos da historicidade dos personagens de fatos heroicos.

Antonelli (2015) declara que militarismo implantado em 64, impossibilitou aquisição do conhecimento da história, ou seja, foi abolido e outras vertentes tomaram seu lugar. Substituído tanto a História quanto a Geografia, abriram espaço para outra disciplina, os Estudos Sociais. Os educadores eram capacitados pelo governo, eles teriam que aplicar aulas com materiais que fosse revisado e averiguado pelo filtro da censura, em decorrência desse ato, o aprendizado se tornava superficial, sem consistência.

Os educadores da época não estavam mais como docentes da disciplina, mas sim, dos Estudos Sociais. Contudo a disciplina apagava-se ou agregava-se uma na outra (Geografia), que com o passar do tempo foi abolida do currículo escolar nesse período.

No domínio do militarismo, a moral e cívico o ensino marcou sua época pela escoação dos cursos de Humanas, tendo como outro caminho de conhecimento baseado na moralidade e

no civismo, como introdução de outros saberes, um espírito ou um sentimento do nacionalismo ou submissão para com o Governo. Então sua conjuntura se refletia o poder do patriotismo, pois sua formação implicava em aplicar os conhecimentos adquiridos no campo universitário, pois sua instrução estava atrelada ao servilismo.

A historicidade da disciplina permeava por várias sistematizações, visto que suas mudanças continuavam de forma processual. Para tanto o militarismo atuante desse período provoca mais transformações, critérios para definir novamente sua conjuntura quanto o seu currículo. O despotismo da dominância militarista, com seu poder monopolizador ainda provocaria intervenções no século XX, assim como provocava pressões dos grupos da sociedade que estavam em desconformidade com as determinações socioeconômico que pairava no regime militar.

No entanto, mesmo com toda repressão, a década de 1960 termina com o clamor dos mais vastos segmentos sociais pela redemocratização das relações políticas no Brasil. Nesse momento a defesa da educação tomava novos contornos, devido ao maior enriquecimento e refinamento dos intelectuais do campo educacional brasileiro. Tem-se assim o florescimento de novas ideias que se constituiriam as bases da resistência contra o regime militar [...] O ensino de História passaria por medidas restritivas, tanto no âmbito da formação como também na atuação dos professores. Os programas curriculares seriam reorganizados no sentido de exercer controle ideológico e eliminar as possibilidades de resistência ao regime autoritário (PEREIRA, *et al.* 2009, p. 11044).

Pereira *et al.* (2009) ainda salienta que a composição dessa disciplina ia se modelando sobre as inclinações arbitrária imposta pelo Governo. Seus princípios alicerçavam nas esferas sociais constantemente bem-organizadas, visto que, seus parâmetros socioeconômicos no qual interviam no corpo social tornavam-se imprescindíveis.

Outra consideração que os autores abordam, é a questão que na visão do militarismo, pelo fato da sociedade não está munida de material didático ou conhecimento em virtude do esquema governamental, seus intuítos e movimentos ficariam restritos. Para tanto, a reestruturação da instrução da disciplina era necessária, assegurando as questões a serem apreendidas, visto que elas se distanciariam dos esquemas regenciais.

As inovações dos procedimentos, ou planejamento no estudo da disciplina só progrediu nos finais do ano de 1970, período que a ditadura foi refutada e as corporações políticas repressivas foram exauridas. Porém, os embates para o planejamento de instruções para aprendizagem capacitaram os educadores desenvolvessem suas metas curriculares, que no caso, advinham de orientações que já existiam, ou seja, apenas réplica do material. Então a despeito:

Em 1971, os conteúdos escolares foram reunidos em núcleos comuns concebidos de modo diferente para cada série, a partir do tratamento metodológico que deveriam

receber. O núcleo de Estudos Sociais visava, segundo resolução da época, ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento. Nas primeiras cinco séries do primeiro grau, o núcleo de Estudos Sociais assumia a forma de atividades de integração social, isto é, estudos das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando conteúdo das Ciências Humanas. No segundo grau, subdividia-se nas áreas de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). (BRASIL, 1998, p. 25).

Então os anos que se seguiam, a História era conduzida por ensinamentos relacionados à memorização ou datação de histórias heroicas de homens que estiveram como figuras ilustres na construção do país. Reformas continuavam a surgir na disciplina, dando ênfase na separação dos cursos, na formação dos educadores, os habilitando dentro da modalidade do magistério. A disciplina tinha por obrigação trazer conhecimento da pátria, esta deveria ter um ensino pautado na valorização nacional, emancipação etc. Seja a História Geral/Brasil, e uma disciplina construída no viés de significância de construção cidadã, esteve nos grandes debates para formação da programação curricular que viesse ser alicerçada como forma de conhecimento.

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, se um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegadas aos anos finais dos ginásios, com números ínfimos de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografia de homens ilustres, de datas e batalhas. (AUMEIRA, 1993, p. 146).

Segundo a mesma autora relata que os materiais usados dentro do currículo remetiam uma abordagem histórica, onde estava presente um viés do positivismo. O significado dos acontecimentos históricos, ou a neutralidade e objetividade em se tratando do educador (historiador) conforme debatiam acerca do coletivo, a função do herói em relação à concretização da Nação, o uso da fórmula do positivismo norteava a aquisição de aprendizado, ou a composição do conhecimento.

A qualificação de educadores, segundo o PCN (1998) ressalta sobre as formações das graduações influenciaram a aquisição de conhecimento de forma gradual. A capacitação nos cursos superiores dos discentes, seja no quesito intelectual ou específico estava vinculado aos programas do currículo, na formação pedagógica (História Nova), no ensino embasado na produtividade, na perspectiva do escritor Karl Marx, no qual remetiam as mudanças na economia e brigas de classes sociais.

Apesar do realce está direcionado às comunidades do corpo social que foram os intermediários nas questões de mudanças na história, prevaleceu na aprendizagem um esquema sistemático no qual a disciplina (História) foi vista em decorrência de períodos progressivos.

Outra questão, de ordem da constituição da história enquanto disciplina escolar no início dos anos 1980 diz respeito às discussões e críticas relativas aos problemas dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e da fraca formação das licenciaturas plenas em História e Geografia. Era um período marcado pelas propostas de reformas curriculares que imprimiam para história uma dimensão crítica, influenciadas pelo pensamento marxista ou pelas inovações trazidas pela historiografia francesa (Annales). (KNACK, FREDERICHIS, 2018, p. 86).

Farias Junior (2013) cita Fonseca (2003), no qual mencionam que devido o dinamismo da coletivização criou outras probabilidades no quesito de aprender história, devido as novas programações que almejavam uma História, segundo Fonseca (2003) “mais crítica, dinâmica, participativa, acabando assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista factual e heroica”. Demonstrando uma concepção que o indivíduo estava dentro do contexto histórico como autor em sua historicidade de forma particular. Ainda no século XX, os planejamentos disseminavam uma certa revolução na questão do estudo tradicional, ou seja, os materiais de ensino ordenado no panorama processual no qual frisava os conflitos de classes, tendo como suporte os ideais marxistas.

[...] apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista com o método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisas abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial [...] (AUMEIRA, 1993, p. 157).

Ainda sobre a reflexão de Farias Jr. e Fonseca, observam que descaso acerca do estudo da disciplina amparado no tempo sequencial, dentro de um contexto de aprendizagem pressionado por procedimentos em decorrência do crescimento da produtividade, de forma nenhuma atropelava as etapas ou os roteiros convencionais. A despeito disso, a atualização dos procedimentos contribuiu para refletir acerca dos fatos, levando em consideração a produção numa ótica fundamentalista no intuito de construir a criticidade na história.

Nos anos 80, a programação do currículo da disciplina nos colégios abrangeria uma clientela diversificada, uma prática de ensino complicada, ou educadores buscando um funcionamento que viesse trazer benefícios a sua categoria. Então nesse ambiente os conflitos, discussões e busca de direitos eram contínuos, pois a classe educadora exigia melhoramentos em seu espaço e buscava meios para uma remuneração mais elevada.

Todavia se fazia necessário incorporar outros materiais, para aguçar o entendimento dos educandos, e simultaneamente aderir novos projetos cuja introdução fosse baseada numa inovação dessa disciplina em que visava configurações socioculturais, assim também as atividades exercidas na sociedade. Salienta-se que dentro desses momentos também de mudanças, inicia que o avanço da disciplina, então fatos preocupantes surgem devido a redemocratização do currículo.

O currículo então proposto afinava-se com o momento histórico de redemocratização, vivido pelo país, valorizando as ações dos sujeitos em relação às estruturas em mudança que demarcam o processo histórico das sociedades, incluindo o estudo da produção do conhecimento histórico, das fontes e das temporalidades. Pela primeira vez contrariavam-se os pressupostos teóricos da História tradicional: eurocêntrica, factual, heroica e política, pautada na memorização, na realização de exercícios de fixação e no direcionamento dos livros didáticos. (PERES *et al.* 2015 p. 206).

Para Santos e Araújo (2014) resvala sobre esse momento de redemocratização no qual foi impactado por esse processo, embasado por escritores conhecidos nacionalmente, assim como autores universais. O ensino continuava em seu processo de transformações, ou seja, debates, didáticas, abordagens, tudo relacionado a sua aprendizagem e sua organização curricular. Sendo assim as modificações que se seguiam envolvia também outros contextos, corroborando para uma significativa mudança em diversos setores. Então esse processo foi contínuo e gradual.

Algumas mudanças:

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade. Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. Sobre isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico. Além das urgências provocadas por essas mudanças, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98), vigentes desde 1998, já vinham exigindo uma acurada revisão com vistas à sua atualização. No primeiro semestre de 2009, o Sr Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitou ao CNE que o Colegiado desse prioridade a esse esforço revisor e atualizador, incumbindo a Secretaria de Educação Básica do MEC de preparar um documento inicial de referência sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, destinado a subsidiar os estudos e debates que se seguiriam. Desde então, uma intensa jornada de trabalho foi organizada e implementada. (BRASIL, 2013, p. 103).

O momento vivido na educação demonstrava uma atualização no quesito de conhecimento, evoluções nas condições salariais, a busca constante por qualificação no qual refletisse o saber no ambiente escolástico. Nessas circunstâncias de lutas, conquistas e busca por uma formação continuada que essa década é marcada. Órgãos que surgiram para nortear e amparar os educadores e educandos, além de proporcionar debates sobre a educação, com

criação de propostas para o profissional da educação. Então seguiam as reformas no currículo abarcando vários lugares:

No processo de democratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares dos estados e municípios. Simultaneamente, as transformações da clientela composta por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também forçaram mudanças na educação. As novas gerações de alunos habituaram-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se expandiam como importantes canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal. Diversos agentes educacionais passaram a discutir e desenvolver novas possibilidades de ensino. Neste contexto, os professores tiveram papel importante na constituição do saber escolar, diminuindo o poder dos chamados técnicos educacionais. (BRASIL, 1998, p. 26).

No século XX, com a democratização, seguiam os caminhos de reestruturação no sentido social, cultural, sendo que os embates sobre os processos das reformulações educacionais, se tornaram relevantes, uma reflexão sobre as orientações referente ao saber nas questões da disciplina, produzindo conteúdos pedagógicos diversos, assim como novos caminhos de ensino dentro do currículo que envolvia a história. Então diante de tantas transformações, outras normativas entram nesse contexto:

Art. 20. Visando a alcançar unidade nacional, respeitadas as diversidades, o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio. [...] Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de: I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica; [...] II – avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; [...] III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior. (BRASIL, 2013, p. 201).

Para tanto no período de 90, o órgão educativo publicou em suas normas para norteamento do ensino básico, uma organização curricular dentro da estruturação de ensino/aprendizagem, abrangendo as esferas do saber referentes as áreas humanas e tecnológicas (Geografia, Sociologia, Filosofia e História). Dentro de sua área específica e particular, a composição curricular da disciplina manteve-se conservada, todavia foi agregado a transversalidade em consonância as outras ciências que foram destacadas acima.

As reformulações advindas através dos PCN foram notórias, pois a atualização nos programas do currículo procurou ultrapassar a aprendizagem conservadora. Muitas propostas

metodológicas foram integradas, numa sistematização enfatizadas em temáticas referentes a assuntos comportamentais, esquemas e em questões intelectuais, no qual favorecia o ensino básico, interpeladas psicologicamente, ou sociologicamente interligadas nos assuntos. Portanto as recomendações se inseriam numa complexidade, devido abordagem está referenciada a uma conexão de assuntos em subsídios na psicologia, na inovação historiográfica ou nas circunstâncias da realidade dos discentes.

Os modelos alterados frente a inovação referente aos educadores eram imprescindíveis questionar, o conhecimento em suas diversas formas, seja na graduação ou no contexto escolástico, visto que o espaço universitário deixou de ser agente singular no tocante a produção de conhecimento, passando a dividir espaço nos colégios, no qual abandonaram a imagem de cliente ou duplicador, e adotaram uma postura de fabricante ou cientista na esfera do saber. Leva-se em consideração no ambiente de aprendizagem, são as próprias experiências do educador, entendimentos, realidade individual, assim como suas experiências no recinto profissional. Portanto o educador é entendido como sujeito histórico, construtor de conhecimentos na prática educacional, visto que suas vivências percorrem suas práticas, refletindo nos espaços escolásticos.

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democrática. (BRASIL, 1998, p. 29).

A formação curricular da disciplina se perpassou por diversos caminhos até se chegar a uma aprendizagem que somasse o conhecimento no qual impactasse tanto discentes e docentes. Uma mistura de conhecimento que envolvesse as realidades sociais, educativas e culturais almejando também alcançar os novos sujeitos intelectuais. Para o PCN (1998), a historicidade escolástica fixou-se nas tradições, com reformulações, inovações, metodologias, e etc., e outros caminhos educativos e sociais. Então nesse cenário que a história é disseminada, consolidada, seja nos campos da religião, cultura, ou grupos sociais que estão dentro da sociedade.

A reconstrução dos relacionamentos entre educador e educando, ensino histórico, realidades sociais, no intuito de fortalecer a função histórica na composição social, despertando

a consciência e a reflexão de si, dos outros e de seu papel no corpo social, tornando-se responsáveis na comunidade em que estão inseridos, de forma homogenia ou democrática.

Desse modo PCN (1998) observa acerca da elaboração cidadã democrática. Tendo em vista a LDB/96, em relações as questões curriculares. As recomendações propostas pelos PCN (1998) alcançaram as modalidades de aprendizagem, assim como nas organizações das escolas, englobando os índios e negros. Para tanto se observa as grandes conquistas no tocante ao ingresso das novas abordagens, advindas de assuntos históricos engajados na constituição da cidadania democrática.

Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania [...] (BRASIL, 2013, p. 516).

Então o mesmo autor ainda vem mencionar acerca dos protestos coletivos cujo ingressaram os anais da África, assim com as descendências africanas e memórias dos autóctones, estas como parâmetros mediadores de normativas oficiais no seguimento educacional. A legislativa 10.639/03, tanto quanto a 11.645/08 no qual ainda estava (segundo o autor) seguindo de forma processual em anexação curricular, preso no fundamento eurocêntrico, contudo sua apresentação no campo político e cultural evidenciavam um desempenho da cidadania tencionando a convivência igualitária e integrada.

[...] § 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 133).

Para tanto, ainda está sendo retificadas as referências históricas, seja de forma progressiva, conseguindo apresentar uma História de antigas comunidades dos nativos, dentro de uma variedade histórica, frisando as questões financeiras, ou seja, a produção (lavoura), em outros termos, a historicidade escravocrata que desenvolveu um produtor de bens no qual amparava uma conjuntura milionária mercantilista, neoliberalista, advinda de comunidades antigas, constituídos de povos miscigenados.

De forma sequencial o ensino de história sempre esteve atrelado a um tempo nos quais acontecimentos estavam engajados no seu currículo. No viés econômico, a disciplina também passeou nessa direção, abordando temas de agricultura, indústria, minérios, a produção cafeeira,

assim como entrou em outros temas: história sagrada, idade média, moderna, contemporânea, civilizações, industrialização, confrontos mundiais, golpes, revoluções etc.

Os conteúdos abordados na historicidade da disciplina foram diversos, os materiais, mecanismos, assim como critérios para a instrução. Contudo em suas configurações de ensino evidenciavam na sua origem uma contemporaneidade, outros pela memorização ou tradicionalista.

Então no século XX, a autora Aumeira (1993) traz um questionamento acerca da aquisição de conhecimento que é ofertado nesse espaço de tempo, seu direcionamento enquanto disciplina, no qual traz alguns pontos relevantes para uma reflexão acerca de algumas polêmicas sobre os saberes da disciplina.

Para a autora, ainda existe uma conturbação circunstancial definida por: “crise da história historicista”, entretanto, existem planejamentos feito em conjunto com a membresia da docência, pois, tem criado um direcionamento acerca da História, numa concepção autônoma. A disciplina, sendo a mais destacada no âmbito político das ciências sociais vem reaparecendo, se consolidando.

Visto que há uma certa antipatia pela disciplina, devido estar atrelada a um conhecimento a nomes, datação, período etc., diante disso, pouco provável existir um desconhecimento acerca da História, na questão de conhecimento tanto de si quanto do outro, assim como nosso papel na sociedade ou na historicidade, assim frisa a autora.

Bittencourt (2008), escreve acerca da BNCC, sob a normativa da LDB pronunciado em 96, cujo seu desenlace havia um desempenho excepcional sobre prevalência de agentes mundiais, assim também de forma particular, um grande afastamento das escolas superiores, incumbindo a produção corporativas fundamentado a princípio pelo Banco Mundial. Sendo assim, nesse viés a programação da disciplina abriga-se dentro da investigação internacional, no qual estabelece os temas ou técnica referenciada num padrão estrangeiro.

O autor observa acerca dos padrões estrangeiros utilizados, acontece o descaminho do domínio dos educadores na questão da esquematização do ensino. Igualmente na sua atuação e sua habilidade na composição, didáticas ou até mesmo em transformar seus instrumentos pedagógicos perante uma educação diferente de condições culturais, grupais ou financeiros. O autor ainda frisa sobre as propostas educativas do país, a capacitação dos educadores e as ferramentas utilizadas na esfera do aprender, isto é, a educação sendo inserida no contexto tecnológico.

Bittencourt (2008) relata que a instrução educativa no Brasil levanta questões muito significativas acerca da aprendizagem, e a função dos educadores na atualidade, e uma gama

de material didático e as técnicas que se submetem as tecnologias, monitoradas pelo espaço midiático.

Então a BNCC se direciona na atualização pedagógicas, primando os futuros clientes educacionais que estão envolvidos nos ambientes midiáticos. Atenta para a realidade vinculada na economia, sobre a ótica da globalização no tocante as inovações tecnológicas. Nesse sentido a autora também reflete que a disciplina pode regressar, tornando-se uma disciplina curricular disseminado na religiosidade, numa internalização capitalista segundo Weber (1967), Benjamin (2013), que já anunciavam tal situação.

O programa da educação engloba um tipo dependência ao mundo tecnológico, ou seja, uma tendência de um controle das mídias eletrônicas. Sob uma metodologia padronizada que visa prender os educadores nesse modelo, então a BNCC direciona para umas temáticas e técnicas advindo do mundo tecnológico que já fazem parte desse contexto, visando um particularismo do indivíduo no qual busca fazer parte do cenário capitalista, sendo submisso das transformações tecnológicas. O autor se norteia na questão curricular da disciplina, no qual insere a religiosidade e internaliza o viés capitalista.

Então dentro de uma perspectiva atualizada, as recomendações segundo a ótica estrangeira, alguns conteúdos havia uma recusa, pois os viam com um olhar anacrônico. Devido a capitalização o ensino deveria ser inserido sobre as ações que estão acontecendo no universo tecnológico, fluidificando a multiplicidade. E no viés igualitário proporciona-se maneiras de examinar as aspirações no manuseio de temáticas, artifícios de cunho mundial.

Para tanto, a tecnologia deve ser incluída na esfera do saber, colocada como parâmetro, no qual requer uma reestruturação metodológica. Para tal a monitorização curricular em coerência com a esfera tecnológica, serve de critério, em aquisição do saber, ou seja, acrescentando um manejo temporal tanto na atualidade quanto no porvir, ponto estratégico na formação do educando. “[...] VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes” (BRASIL, 2013, p. 178).

O trajeto histórico da disciplina no princípio da colonização, e a época atual se situou em diversas formas e circunstâncias mediante a periodização da formação ou independência do país. Participante com conteúdos similares a composição da nação, seja no sociocultural e econômico, atravessando fronteiras mesmo sem ter uma direção adequada, muitas vezes confusas. Técnicas de memorizações, percepções de diversas nacionalidades, industrialização, assuntos relacionados a produção, escravidão entre outras, percorrendo uma diversidade de temáticas que se somavam apenas o contexto do mundo em que estava envolvido.

Abrangeu os diversos patamares, andou na diversidade e multiplicidade cultural da constituição do Brasil. Através das normativas alcançou se espaço curricular, com métodos, técnicas e treinamentos de educadores para melhor ser entendida pelos educandos, tirando todo o fantasma que assolavam seus receptores. Uma disciplina mais atrativa, explorando diversos ambientes e podendo sair das quatro paredes colegial. Com suas formas e olhares no mundo diversos e contemplando ínfimos espaços.

A redemocratização foi um caminho para que estas conquistas pudessem surgir, pois aqueles que historicamente não tinham uma história para ser contada, aparecem nesse cenário como povos que merecem um olhar contemplativo. A educação começa a mostrar a cultura, suas identidades, suas lutas, direitos conquistados e sua história como participante da Nação. Respaldados na Lei educacional no qual insere obrigatoriamente na constituição curricular da história, povos afrodescendentes e indígenas para serem adicionados no ensino, sendo reconhecidos como povos também estão inclusos no contexto da disciplina.

A partir da redemocratização, ocorre uma mudança nesse panorama, possibilitando a emergência de sujeitos antes ignorados pela historiografia e pelo ensino, ou, se não ignorados, sujeitos destituídos de capacidade de ação e de decisão histórica, aliçados de sua própria historicidade. Os movimentos de cultura afro e de afrodescendentes, os povos indígenas, por exemplo, começam a conquistar espaço e progressivamente alcançam vitórias (já no século XXI) com sua introdução obrigatória no ensino (com a lei 10.639/2003 e depois a lei 11.645/2008). Com isso, o ensino de história, bem como sua pesquisa, adquire novas dimensões sob a luz de uma discussão sobre a memória e a identidade de sujeitos até então ignorados, ou colocados em um segundo plano da história. Pensar esses atores em toda sua complexidade, sua historicidade e cultura possibilita um momento para repensar o papel da história na educação. (KNACK; FRIDERICH, 2018, p. 102).

A visto dessa lei, a disciplina está pautada e norteada no sentido memorial e identitário, colocando os povos silenciados ao viés do conhecimento, aqueles que foram deixados de lado, ou simplesmente foram expostos de forma esporádica, ou folclorizados. O reconhecimento destes indivíduos e sua historicidade, oportuniza uma reflexão acerca da função da história na esfera educativa.

Silva (2014) destaca a Lei 11.645/08, no qual trouxe a obrigatoriedade no programa da disciplina de história, colocando em ênfase o ensino acerca dos povos afros-descendentes e indígenas, foi posto como Lei educacional devido as grandes lideranças que ocupavam cargos influentes na sociedade que lutaram para terem reconhecimentos nos espaços do corpo social. Legalmente amparados por normativas em que suas identidades são preservadas e inseridos na multiplicidade populacional do país.

Então observa-se que diante da implantação da lei, muitos processos precisam alavancar, pois é interesse uma normativa que coloquem em inclusão estes povos (índios) como

participantes da composição brasileira, porém necessário se faz, as escolas estarem munidas de material didático no qual esses personagens venham aparecer com mais veemência.

O livro didático ainda deixa a desejar, muitos conteúdos ainda relatam sobre as civilizações europeias, poucas páginas ou apenas trechos referentes a população indígena. Tendo uma normativa no qual traz a obrigatoriedade de inclusão destes povos, visto que os materiais que são disponibilizados não haver conteúdos no qual esses personagens aparecem esporadicamente, nos leva a uma contramão do ensino. Desta feita seria imprescindível a parceria na teoria e na prática dos órgãos educativos para que de fato a implantação da normativa se torne real.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo analisaremos os elementos que compõe o livro didático- a capa, ficha catalográfica, informações sobre os autores, apresentação do livro didático, linguagens, imagens, representações, propostas teórico-metodológica, atividades e aspecto gerais do livro.

O livro selecionado foi História: Escola e Democracia dos autores Flavio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff. O livro é composto por quatro volumes, que correspondem as quatro séries do fundamental maior, 6º, 7º, 8º e 9º ano. Nossas análises se concentraram no ensino de História Indígena desse livro.

1ª ANÁLISE: LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 6º ANO.

AUTORES: Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff.

EDITORA MODERNA.

ANOS PARA SEREM REUTILIZADOS: PNLD, 2020, 2021, 2022, 2023 (FNDE – Ministério da Educação).

COMPONENTE CURRICULAR: História. 6º ano.

CAPA:

O livro didático do 6º ano, em sua capa traz informações contendo o ano, os autores, o componente curricular (História), o tema (História Escola e Democracia), além de apresentar uma capa com indivíduos que estão representando algum tipo de conhecimento. A imagem que se observa reflete um povo de origem nativa que está aprendendo uma um artesanato praticado pelos seus ancestrais.

O selo do PNLD com anos de 2020, 2021, 2022, 2023. As imagens na capa mostram pequenos aprendizes juntamente com seu mestre transmitindo uma forma de conhecimento. No verso contém uma mensagem para os estudantes explicando o material que está sendo recebido, que ele foi avaliado pelo PNLD, pelo Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Confirmando a reutilização do livro, sendo que ao final de cada ano letivo será devolvida à escola e sempre em suas páginas uma advertência para não escrever no livro. Repetindo essa ordem até o cumprimento dos anos que o PNLD determinou para serem usados, para que siga o ciclo proposto. Posteriormente segue endereços eletrônicos e contatos telefônicos para que

aqueles que identificarem qualquer incoerência deverá entrar em contato pelos endereços disponibilizados.

FICHA CATALOGRÁFICA:

Campos, Flávio de. História: escola e democracia/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2018. – (História: escola e democracia).

SOBRE OS AUTORES:

Flávio de Campos: Bacharel e licenciado em História Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCC-SP). Mestre em História na área de História Social e doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor doutor do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP). Coordenador científico do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Futebol e Modalidades Lúdicas (Ludens-USP). Autor dos livros didáticos e paradidáticos.

Regina Claro: Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Desenvolve projetos de capacitação para professores da rede pública na temática História e Cultura Africana e Afro-americana, em atendimento à Lei nº 10.639/03. Autora de livros didáticos e paradidáticos.

Miriam Dolhnikoff: Bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Ciências na área de História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). Professora doutora do Departamento de História e do curso de relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Centro Brasileiro de análise e planejamento (Cebrap). Autora de livros didáticos e paradidáticos.

APRESENTAÇÃO:

Sintetiza a história com muitos significados. Abordagens acerca do indivíduo, abarcando o passado e o presente, demonstrando uma articulação variada, definições e relações. Os autores apresentam o recinto escolástico que se interliga juntamente ao ambiente familiar e outros grupos sociais. Apresenta a proposta do livro, no qual perpassa por ambientes que fazem parte do convívio do discente.

LINGUAGENS:

Nas páginas de leitura complementar, sempre aparecem poemas, letras de músicas, espaço que contém imagens de filmes, indicações de filmes e pequenos textos sobre determinados assuntos com seus respectivos autores, editora e ano.

REPRESENTAÇÕES (cartografia e gráficos)

Unidades repletas de imagens cartográficas.

PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICA:

O aprendizado está pautado sobre diferentes panoramas, pois suas propostas pedagógicas estão sempre alinhadas com diversas formas. Trabalhando sempre com imagem cartográficas, leituras de imagens, a transversalidade sempre presente, a internet como ferramenta para uso de ensino, assim como endereços de sites para melhoramento da pesquisa. Uma vasta informação seja por conteúdos disponibilizados através do livro ou em materiais proposto pelo livro didático.

ATIVIDADES:

As propostas de atividades estão sempre dinamizadas através de algum jogo, quebra-cabeça, bate bola, olho no lance, uma leitura complementar, um tema que envolve a transversalidade. Permanências e ruptura, salto triplo, indicações de filmes etc. Assim sendo, segue a proposta da coleção da Editora Moderna, apenas aplicando de acordo com a faixa etária no qual os alunos estão inseridos.

ASPECTOS GERAIS DO LIVRO:

O livro didático do 6º ano da editora Moderna, traz o tema História, Escola e Democracia. Um exemplar que é ofertado para o educador e outro para o educando. Seus conteúdos nas unidades traz uma abordagem sobre o conhecimento da História, seus significados, os personagens estão por detrás da História. No sentido amplo, tudo que faz referência a História, tempo, periodização, historiadores etc.

As sociedades, arte, cultura, arqueologia, governos, política, religião. Na primeira unidade observa-se duas páginas com imagens acerca dos povos indígenas, no qual é exposto um conteúdo sobre jogos e celebrações, segunda unidade, um capítulo que mostra acerca dos povos sambaquis, com imagens da construção de um sambaqui.

Atividades com curiosidades acerca deles. As unidades que se seguem voltam para povos ou sociedades de outros lugares. Na 3ª unidade mais uma pincelada sobre os povos originários do Brasil, no qual os indígenas estão presentes.

ANÁLISE DE COMO O LIVRO ABORDA A HISTÓRIA INDÍGENA

O encerramento das unidades enfoca em aspectos históricos sobre povos como o Egito, a Grécia, povos cristãos, sumérios, fenícios, em guerras, conflitos de sociedades, assim por diante. Observa-se que o livro dá mais ênfase a civilizações europeias, enquanto as civilizações não europeias, como os indígenas que habitavam o continente sul-americano, não são descritos ou representados com a mesma riqueza de detalhes sobre sua história e cultura.

2ª ANÁLISE: LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 7º ANO.

AUTORES: Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff. **EDITORA MODERNA.**

ANOS PARA SEREM REUTILIZADOS: PNLD, 2020, 2021, 2022, 2023 (FNDE – Ministério da Educação).

COMPONENTE CURRICULAR: História. 7º ano.

CAPA:

O livro didático do 7º ano, em sua capa informações contendo o ano, os autores, o componente curricular (História), o tema (História Escola e Democracia), além de apresentar uma capa com estudantes que estão representando algum tipo de conhecimento utilizando vários meios. O selo do PNLD com anos de 2020, 2021, 2022, 2023. Ainda sobre a capa, em seu verso contém uma mensagem para os estudantes explicando o material que está sendo recebido, que o mesmo foi avaliado pelo PNLD, pelo Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Confirmando a reutilização do livro, sendo que ao final de cada ano letivo será devolvida à escola. Repetindo essa ordem até o cumprimento dos anos que o PNLD determinou para serem usados. Aconselhando cada estudante a utilizar o material com cuidado, para que se siga o ciclo que foi proposto. Posteriormente segue endereços eletrônicos e contatos telefônicos para que aqueles que identificarem qualquer incoerência deverá entrar em contato pelos endereços disponibilizados.

FICHA CATALOGRÁFICA:

Campos, Flávio de. História: escola e democracia/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2018. – (História: escola e democracia).

SOBRE OS AUTORES:

Flávio de Campos: Bacharel e licenciado em História Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCC-SP). Mestre em História na área de História Social e doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor doutor do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP). Coordenador científico do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Futebol e Modalidades Lúdicas (Ludens-USP). Autor dos livros didáticos e paradidáticos.

Regina Claro: Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Desenvolve projetos de capacitação para professores da rede pública na temática História e Cultura Africana e Afro-americana, em atendimento à Lei nº 10.639/03. Autora de livros didáticos e paradidáticos.

Miriam Dolhnikoff: Bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Ciências na área de História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). Professora doutora do Departamento de História e do curso de relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Centro Brasileiro de análise e planejamento (Cebrap). Autora de livros didáticos e paradidáticos.

APRESENTAÇÃO:

Os autores apresentam o livro a partir do conceito acerca da história, suas várias definições, sob o olhar centrado no indivíduo no curso do tempo. Remetendo um panorama que ocupa uma triplidade de tempo, ou seja, pautados no passado, presente e também no futuro, absorvendo conceitos e conexões. Demonstra a história como viés temporal, em vínculos com a escola que serve como ponte entre a família e o corpo social. Uma transitoriedade no qual estão inseridos, num referente pluralidade de períodos, a escola que oportuniza a amplitude de conhecimento atrelados a ciência, organizada no contexto social.

Dessa forma, reafirmam seu projeto para que os educandos adquiram conhecimentos em todas as áreas em que este indivíduo faz parte, para melhor trazer o conhecimento de acordo com a realidade dos alunos. Dentro dessa ótica, ofertam um material recriador dentro dos assuntos e do corpo social que foram estudados. Para tanto as informações e atividades propostas estão dinamizadas por leituras de conteúdos, atividades, jogos etc., buscando reunir todo um conjunto de fatores que visam ensinar sobre os diversos assuntos que uma sociedade vivencia, demonstrando o poder democrático que cada um possui.

LINGUAGENS:

Nas atividades propostas como “Permanência e Rupturas”, a letra de músicas que define o assunto de determinado tema da unidade. Em leitura Complementar também encontra-se textos poéticos, gravuras de personagens, cartazes com propagandas, textos de jornais com os endereços eletrônicos.

IMAGENS:

No 7º ano observa em cada unidade mais textos e menos imagens, porém ainda com muito colorido. Para cada explicação de determinado assunto, os autores colocam pequenas imagens, com datação local e ano que aconteceu os eventos.

REPRESENTAÇÕES (cartografia e gráficos)

Neste livro se percebe vários mapas, várias imagens cartográficas.

PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICA:

A princípio logo após a apresentação, observa-se um título “Por dentro do Livro”. Com mecanismos usados para atrair o olhar do discente: jogo aberto, texto básico, bate bola, quadros complementares, olho no lance, leitura complementar, quebra-cabeça, permanência e ruptura e salto triplo. Outra página interessante é a Passo a passo, com roteiros para analisar os assuntos, leituras com textos, mapas e pesquisas em internet.

Os assuntos aqui abordados nas unidades vêm acompanhados por atividades quem vem destacado numa tarja com a interrogação “tá ligado”? E que de acordo com o assunto, vem com uma, duas etc., perguntas. Sempre com um dicionário quando aparece no texto uma palavra um pouco diferente. Outra forma de informar mais a respeito do assunto, utiliza-se mais uma dinâmica: “Tá na rede! Colocando o endereço eletrônico, e um QRCode para melhor explicar a temática.

ATIVIDADES:

Bate bola, quebra-cabeça, Leitura complementar, olho no lance (de acordo com a temática), Permanências e rupturas (Tempo cotidiano), Salto triplo (indicação de filmes referente ao tema da unidade).

ASPECTOS GERAIS DO LIVRO:

Os temas das unidades nos remetem um conhecimento acerca de sociedades que viviam de acordo com cada período, mostrando suas faces frente a economia, cultura, relações humanas, religião, e povos que estavam perpassando de uma era para outra. Outro aspecto

significativo é a questão educacional dentro desse tempo, ou seja, a forma como era o ensino. Visto que envolvia tanto a escrita, a fé e o exercício físico. Todavia as formas de governos também estão relatadas nessas unidades, no tocante o tipo de governo que se estabelecia.

Assuntos relacionados ao comércio europeu, cartografias marítimas, terrestres em que as relações comerciais se vinculavam. Sociedades, vivências, acordos, negociações dentro de um contexto pautados em povos europeus, que são mais destacados, isto é, unidades que relatam conquistas de povos que eram aptos para todo tipo de empreendimento.

Então o que se observa que a maioria das unidades estão sempre pautadas em sociedades europeias, sua forma de negociação, suas conquistas, economia, e outras sociedades que estava sendo formada ou que encontraram em algum local por onde passaram. Sendo assim, pode-se dizer que em questões metodológicas, o livro está cheio de proposta para enriquecimento intelectual do aluno, pois suas dinâmicas não foram insuficientes.

ANÁLISE DE COMO O LIVRO ABORDA A HISTÓRIA INDÍGENA

Na unidade 7 em que já traz um conhecimento numa perspectiva mais pautadas para os portugueses que entraram na nova terra, e de forma superficial ainda relatam acerca dos indígenas, mas pequenos trechos (guerras, escravidão, canibalismo, Jesuítas, missões). No entanto posteriormente o seu olhar estar novamente sobre os acontecimentos que estavam envolvendo os homens europeus, ou seja, sua economia, negociações, confrontos etc.

Então o que se observa, nos remete a um assunto bem resumido e que para que se tenha uma extensão maior é preciso um olhar mais profundo no conteúdo e com um dinamismo por parte do docente. Se aprofundar e despertar no receptor uma curiosidade acerca do assunto abordado (indígenas).

3ª ANÁLISE: LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 8º ANO.

AUTORES: Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff. **EDITORA MODERNA.**

ANOS PARA SEREM REUTILIZADOS: PNLD, 2020, 2021, 2022, 2023 (FNDE – Ministério da Educação).

COMPONENTE CURRICULAR: História. 8º ano

CAPA:

O livro didático do 8º ano, em sua capa informações contendo o ano, os autores, o componente curricular (História), o tema (História Escola e Democracia) e a editora. A capa nos mostra um homem numa lousa escrevendo e em outra mão um papel representando uma aprendizagem. Uma sociedade ilustrada através desse indivíduo, onde o conhecimento abriu fronteiras para que se pudesse conhecer a despeito desses povos. O selo do PNLD com anos de 2020, 2021, 2022, 2023. Ainda sobre a capa, em seu verso contém uma mensagem para os estudantes explicando o material que está sendo recebido, que o mesmo foi avaliado pelo PNLD, pelo Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Confirmando a reutilização do livro, sendo que ao final de cada ano letivo será devolvida à escola. Repetindo essa ordem até o cumprimento dos anos que o PNLD determinou para serem usados. Aconselhando cada estudante a utilizar o material com cuidado, para que se siga o ciclo que foi proposto. Posteriormente segue endereços eletrônicos e contatos telefônicos para que aqueles que identificarem qualquer incoerência deverá entrar em contato pelos endereços disponibilizados. (Assim como nos outros livros).

FICHA CATALOGRÁFICA:

Campos, Flávio de. História: escola e democracia/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2018. – (História: escola e democracia).

SOBRE OS AUTORES:

Flávio de Campos: Bacharel e licenciado em História Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em História na área de História Social e doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor doutor do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP). Coordenador científico do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Futebol e Modalidades Lúdicas (Ludens-USP). Autor dos livros didáticos e paradidáticos.

Regina Claro: Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Desenvolve projetos de capacitação para professores da rede pública na temática História e Cultura Africana e Afro-americana, em atendimento à Lei nº 10.639/03. Autora de livros didáticos e paradidáticos.

Miriam Dolhnikoff: Bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Ciências na área de História Econômica pela Universidade

de São Paulo (USP). Professora Doutora, do Departamento de História e do curso de relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Centro Brasileiro de análise e planejamento (Cebrap). Autora de livros didáticos e paradidáticos.

APRESENTAÇÃO:

Assim como livro do 7º ano, que são os mesmos autores, trazem uma apresentação do material. Visto que segue a mesma conotação, ou seja, a mesma mensagem está apresentada no livro do 8º ano. Logo abaixo da escrita dos autores, uma imagem de uma partida de futebol representando dois times (Oxford versus Cambridge), com o ano (1895) e o artista é um anônimo.

LINGUAGENS:

As linguagens expressas no livro remetem a análise de imagens e textos (documentos visuais), leitura de textos, leitura de mapas, pesquisa em internet. Observa uma quantidade maior de mapas nas lições de cada unidade. Em Leitura Complementar, apresenta textos de dissertação. Não foram encontradas nenhuma linguagem poética, músicas ou textos de jornais.

IMAGENS:

As imagens complementam os conteúdos de forma que tenta prender os alunos ao conhecimento, de suas mais variadas formas. Utilizando as imagens, atividades com jogos, quebra-cabeça, jogos, cartografia, informações com temas que despertam o interesse do aluno. O colorido sempre presente nas unidades.

REPRESENTAÇÕES (cartografia e gráficos):

As unidades estão sempre com imagens cartográficas.

PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICA:

A metodologia utilizada para melhor atrair a atenção do aluno e transformar em conhecimento, estão norteadas por leituras com imagens, escritas, cartografia, temas acerca da transversalidade, atividades relacionadas ao Enem, recomendações de sites no intuito de promover o desenvolvimento intelectual dos discentes, além de proporcionar um ensino mais criativo e dinâmico.

ATIVIDADES:

Estão relacionadas com os seguintes temas: Jogo aberto, tá ligado? bate-bola, radicais, quebra-cabeça, leitura complementar, olho no lance, permanências e rupturas, salto triplo, quadro do capítulo, teoria e experiência, pôquer (apostas e blefes).

ASPECTOS GERAIS DO LIVRO:

A metodologia utilizada para somar com a aprendizagem, traz uma significância em relação aos conteúdos. Seguindo a mesma proposta dos outros livros didáticos analisados, pois a editora corresponde com ela. As propostas de atividades estão sempre interagindo com assuntos citados em provas do Enem. Os assuntos abordados trazem referências a temas transversais, atiza a criticidade do aluno e sempre complementa o ensino com sites de pesquisas para melhor compreensão. Os assuntos permeiam por Revoluções, guerras, religiões, grupos sociais, e muitos assuntos referentes ao mundo europeu. Outros assuntos no qual aparecem grupos marginalizados (negros, índios), trabalho escravo, artes de povos diversos, ensino jesuítico e expulsão deles.

ANÁLISE DE COMO O LIVRO ABORDA A HISTÓRIA INDÍGENA

Nas páginas 105 e 106 observamos um conteúdo relatando sobre os indígenas e os jesuítas. As informações do livro didático relatam a entrada dos párocos, conflitos entre colonos, exploração dos índios, expulsão dos jesuítas e as reformas do ensino. Uma pequena atividade contendo três perguntas.

Então os assuntos que são referidos aos povos nativos estão de forma muito sucinta, encerrando os assuntos com essas informações. Nas páginas seguintes continuam com as temáticas voltadas para os acontecimentos na história de outros povos (revoltas, guerras, conspirações etc.)

4ª ANÁLISE: LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 9º ANO.

AUTORES: Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff. **EDITORIA MODERNA.**

ANOS PARA SEREM REUTILIZADOS: PNLD, 2020, 2021, 2022, 2023 (FNDE – Ministério da Educação).

COMPONENTE CURRICULAR: História. 9º ano

CAPA:

O livro didático do 9º ano, em sua capa informações contendo o ano, os autores, o componente curricular (História), o tema (História Escola e Democracia) e a editora. A capa do livro está numa imagem representando uma sala de aula, com um professor e seus alunos, socializando uma aprendizagem de forma espontânea e participativa.

O selo do PNLD com anos de 2020, 2021, 2022, 2023. Ainda sobre a capa, em seu verso contém uma mensagem para os estudantes explicando o material que está sendo recebido, que ele foi avaliado pelo PNLD, pelo Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Confirmando a reutilização do livro, sendo que ao final de cada ano letivo será devolvida à escola. Repetindo essa ordem até o cumprimento dos anos que o PNLD determinou para serem usados. Aconselhando cada estudante a utilizar o material com cuidado, para que se siga o ciclo que foi proposto. Posteriormente segue endereços eletrônicos e contatos telefônicos para que aqueles que identificarem qualquer incoerência deverá entrar em contato pelos endereços disponibilizados. (Assim como nos outros livros).

FICHA CATALOGRÁFICA:

Campos, Flávio de. História: escola e democracia/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhnikoff. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2018. – (História: escola e democracia).

SOBRE OS AUTORES:

Flávio de Campos: Bacharel e licenciado em História Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em História na área de História Social e doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor doutor do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP). Coordenador científico do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Futebol e Modalidades Lúdicas (Ludens-USP). Autor dos livros didáticos e paradidáticos.

Regina Claro: Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Desenvolve projetos de capacitação para professores da rede pública na temática História e Cultura Africana e Afro-americana, em atendimento à Lei nº 10.639/03. Autora de livros didáticos e paradidáticos.

Miriam Dolhnikoff: Bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Ciências na área de História Econômica pela Universidade

de São Paulo (USP). Professora doutora do Departamento de História e do curso de relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Centro Brasileiro de análise e planejamento (Cebrap). Autora de livros didáticos e paradidáticos.

APRESENTAÇÃO:

A apresentação se dar por uma mensagem dos autores no qual traz a mesma dos livros didáticos do 6º, 7º, 8º e 9º ano. Sendo a mensagem no qual os autores apresentam o livro na perspectiva de o ensino ser dinâmico e a aprendizagem contribuir na formação intelectual do discente. Demonstrando que o saber está dentro de uma dinâmica com várias propostas para que o conhecimento seja maior e mais aproveitado. Posteriormente uma imagem de uma partida de futebol da seleção brasileira na conquista do pentacampeonato no Estádio de Yokohama no Japão em 2002.

LINGUAGENS:

Nos textos sempre acompanhados por imagens, cartazes com propaganda, notícias, cartazes com propagandas de filmes, imagens de livros de poesias e trechos, revistas.

IMAGENS:

Os conteúdos estão divididos entre imagens e textos, os autores colocaram informações com imagens coloridas que representam o assunto, para complementar o texto. Com muitas charges, pinturas em quadros, letras de música, notícias de jornais e revistas, propagandas, muitos cartazes e sempre com o autor, data, local dos acontecimentos.

REPRESENTAÇÕES (cartografia e gráficos)

Em cada unidade imagens cartográficas.

PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICA:

A metodologia se aplica da mesma forma dos outros livros citados acima, pois é a coleção da Editora Moderna, então segue o mesmo caminho. A aprendizagem se norteia através de textos, complementando com imagens cartográficas, análise de documentação visual, leitura de mapas, letras de músicas, pesquisas em internet, indicações de livros e filmes. Uma série de informações com ferramentas para atrair a visão do aluno, no intuito de despertar o interesse pelo assunto abordado.

Uma proposta bem dinamizada com atrativos de acordo com o ano e faixa etária dos alunos que usam o livro, pois os autores diversificaram os assuntos, utilizando mecanismos na viabilização de mais aprimorado e alcançasse o leitor na sua intelectualidade.

ATIVIDADES:

As atividades estão sempre dentro de um tema bem atual para atrair a atenção dos educandos. São estes: jogo aberto, bate-bola, tá ligado? tá na rede, quadros complementares, olho no lance, quebra-cabeça, leitura complementar, permanências e rupturas, salto triplo, quadrinhos, jogos.

ASPECTOS GERAIS DO LIVRO:

O livro apresenta propostas pedagógicas relevantes, uma capa colorida que chama a atenção, autores com formação intelectual muito rica e uns assuntos pertinentes a História. Assuntos sobre os principais acontecimentos mundiais, sejam guerras, governos, política, governantes, industrialização, economia, civilizações etc. observa-se que os conteúdos estão sempre pautados no viés político, suas formas e seus atores.

Assuntos relacionado com a temática indígena, e sobre os povos negros faz referência, no entanto sua maior abordagem se atem nos acontecimentos marcantes da história de outros povos. Então o livro didático de História do 9º ano em seus ensinamentos traz uma proposta pedagógica bastante significativa, com ferramentas que somam na aprendizagem.

O livro corresponde de forma positiva na questão metodológica, pois está com temas nas atividades que prendem o aluno ao conhecimento. Com textos complementares, e uma série de proposta relevantes que adicionam aprendizagem de forma atrativa.

Para tanto, a análise que faz do livro didático nos remete um material bastante interessante, pois sua abordagem de aplicação referente a aprendizagem nos transmite uma dinâmica que contextualiza os assuntos. Conforme as informações expostas, vemos um material riquíssimo, o livro apresenta linguagens de fácil entendimento de acordo com a faixa etária, atividades, dinâmicas, jogos, curiosidades e endereços eletrônicos para complementações de conhecimento.

Contudo, ainda há uma predominância eurocêntrica nos assuntos interpelados nos livros, verificamos ainda pouca contextualização sobre a história e cultura indígena, ou seja, assuntos resumidos.

Assim como pouca referência de atividades indígenas atualmente, por exemplo: como as tribos indígenas vivem atualmente, e como elas se modificaram ao longo dos tempos, os

territórios onde ainda há tribos indígenas, as línguas que foram perdidas e as que ainda permanecem. Então as informações ainda são muito substanciais, sendo que estes indivíduos são elementos que fizeram parte e fazem, da construção do nosso país.

ANÁLISE DE COMO O LIVRO ABORDA A HISTÓRIA INDÍGENA

A unidade 8 vem relatar assuntos de guerras, revoluções, ditaduras etc., um pequeno trecho no qual está mencionado Evo Morales e as tradições indígenas. Analisa-se um conteúdo muito superficial, sem muita ênfase ao conhecimento sobre quem foi Evo Morales, o que representou, e uma falta de aprofundamento a despeito das tradições indígenas. Então essas populações são retratadas de forma muito simplória, sem abrir muito o espaço para pesquisa sobre o trecho. Os professores que de fato tiverem o conhecimento da obrigatoriedade de inserir essas culturas (indígenas) na questão do aprendizado, terão que usar de estratégias e pesquisas para levar o assunto mais adiante.

A editora moderna traz exemplares de livros didáticos (6º, 7º, 8º e 9º ano), aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Os autores partícipes da escolha dos conteúdos estão habilitados na área de história em licenciatura, bacharelado e são Doutores e Mestres. Para tanto, não entendemos o porquê que as temáticas indígenas não estão inseridas com mais espaços e conteúdo. Sendo que os autores são da área e ocupam cargos em universidades conceituadas, tendo em vista que a Lei 11.645/08 já traz essa obrigatoriedade no currículo da disciplina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas, as legislações e as discussões realizadas neste TCC evidenciam alguns avanços no ensino de História Indígena, no tocante as legislações brasileiras. Ao compararmos, por exemplo, as Constituições de 1934 e 1988 vemos uma clara evolução no modo como os indígenas são compreendidos, bem como, o papel social atribuído a eles.

A constituição de 1937, “a polaca”, elaborada durante o governo de Getúlio Vargas, prevê a necessidade de integração dos territórios indígenas ao território brasileiro nacional. No texto, os indígenas são referenciados como silvícolas, “aqueles que nascem ou vivem nas selvas”.

Tal concepção sobre os indígenas revela-se inadequada, pois muitos indígenas trabalham e vivem nas cidades e ainda assim, mantem seus traços culturais identitários. Além disso, as pesquisas aqui reunidas e discutidas destacam que a Constituição de 1937 visava a integração dos territórios dos silvícolas para atender aos interesses do Estado e não por compreendê-los como cidadão brasileiros.

A Constituição de 1988, por sua vez, traz aspectos mais pertinentes e coerentes sobre os povos indígenas. Ao longo do texto vemos regulamentações para a integração, econômica, social e cultural dos indígenas, bem como disposições que garantem o direito as suas manifestações culturais.

A promulgação da lei 11.645/2008 representa outro avanço, pois estabelece a obrigatoriedade sobre o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas públicas e privadas brasileiras, uma forma de garantir aos estudantes acesso aos aspectos históricos que fazem parte da nação brasileira.

Outro importante avanço consta na BNCC e suas disposições sobre o ensino de História para o ensino Fundamental, anos finais, (ensino fundamental maior) que prevê uma educação pautada na diversidade, para que os estudantes compreendam que nossa nação é constituída por diferentes sujeitos- negros, indígenas, povos oriundos de outros países etc.

A BNCC também prevê uma educação que destaque as contribuições linguísticas, culturais e sociais dos diferentes povos, entre eles os indígenas para a formação da identidade brasileira nacional.

Apesar dos avanços no âmbito legislativo e nas diretrizes educacionais, as análises dos livros didáticos demonstram um contexto pouco interessante para a abordagem da História Indígena, pois os conteúdos sobre o assunto são abordados de forma ínfima, com ênfase nas características dos povos indígenas no período do Brasil Colônia.

Acreditamos ser importante o ensino dos aspectos históricos sobre os indígenas, permite aos estudantes terem uma perspectiva sobre como esses povos vem sendo tratados ao longo da história em nosso país.

No entanto, acreditamos ser igualmente importante a necessidade de uma abordagem contextualizada, na qual os estudantes possam desconstruir a concepção arcaica sobre os indígenas como pessoas que vivem nas florestas, sem roupas, com os corpos pintados, que vivem em ocas, falam línguas desconhecidas e possuem costumes estranhos.

As análises das pesquisas reunidas neste TCC argumentam que esses preconceitos são provenientes das concepções dos portugueses e dos padres jesuítas sobre os indígenas, nos quais sua cultura e religião eram estigmatizadas, considerada inferior. Nesse sentido, para alcançar desenvolvimento e serem “civilizados” os indígenas deveriam abandonar seus traços culturais em prol da cultura majoritária.

É necessário que os estudantes tenham acesso a uma abordagem histórica que contextualize a forma como os indígenas vem interagindo com a sociedade majoritária nas últimas décadas. Temos muitos indígenas que exercem diferentes profissões-médicos, engenheiros, advogados, professores, cabeleireiros, enfermeiros, caminhoneiros, autônomos entre outras.

Muitos deles vivem em centros urbanos e ainda assim vivenciam os traços culturais de seus ancestrais. O fato deles comungarem de aspectos da sociedade majoritária não os torna menos indígenas. Sua construção identitária perpassa pelos elementos linguísticos, culturais, as tradições, as datas comemorativas e outros aspectos culturais de seus povos.

Essa realidade acerca dos indígenas atualmente nem sempre é compreendida. Daí a importância de uma formação educacional que possibilite contato e reflexão sobre tais aspectos. No entanto, os livros didáticos empregados no ensino fundamental maior da escola Pedro Lobato apresentam os conteúdos sobre História Indígena de forma superficial e descontextualizada e não contribuem para uma reflexão do estudante sobre esses povos atualmente.

É importante frisar que os livros didáticos analisados apresentam recursos interessantes para a construção do conhecimento- informações adicionais, sugestões de atividades, sugestões de filmes, documentários, letras de músicas, dinâmicas, imagens, mapas etc. Esses recursos visam complementar os conteúdos abordados em sala de aula.

Apesar disso, o tema História Indígena é abordado de forma reduzida. Assim, cabe aos professores de história buscarem outras fontes e recursos didáticos para abordar o assunto de forma mais extensa e contextualizada. O Livro didático representa um dos principais

instrumentos para acesso e construção do conhecimento dos estudantes. O fato de um determinado assunto ser abordado de forma incipiente contribui para um ensino e uma formação incipiente.

Dessa forma, compreendemos que os livros didáticos empregados no ensino fundamental maior da escola Pedro Lobato não têm contribuído de forma efetiva para o ensino promissor sobre História Indígena dos estudantes matriculados nesse período. Sugerimos uma revisão da forma como o assunto é abordado nos livros didáticos ou o emprego de outros livros didático com alinhamento as propostas da BNCC sobre o ensino de História no ensino fundamental maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA Adilson Gonçalves de. **EDUCAÇÃO E EVANGELIZAÇÃO: A convivência de Jesuítas e índios no século XVI no Brasil**. 2016 (Tese) Doutorado UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Disponível: iepapp.unimep.br Acesso em: 03 jul 2021

AMANTINO Márcia. <https://www.scielo.br> › **Artigos Varia** hist. 22 (35) • Jun 2006 • <https://doi.org/10.1590/S0104-87752006000100011> Disponível: old.scielo.br Acesso em: 02 ago 2021.

AUMEIRA Rogima. Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. de Hist.** São Paulo. V.13 nº 25/26 pp. 143- 162 set. 92/ agos/93. Disponível: www.anpuh.org Acesso em: 02 jul 2021.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarilio. Educação jesuítica no Brasil colonial. **Serie- Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da Ucdb**, Campo Grande, n. 12, p.135-143, jul. 2001.disponivel: www.servidores.ufscar.br Acesso em: 12 jul 2021.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. RIO DE JANEIRO, 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. RIO DE JANEIRO, 24 fev. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. RIO DE JANEIRO, 16 de jul 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. RIO DE JANEIRO, 10 de dez de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. RIO DE JANEIRO, 18 de set 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. BRASÍLIA, 17 out de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. BRASÍLIA, 05 out de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao88.htm. Acesso em: 03 dez 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. disponível: portal.mec.gov.br Acesso em: 03 dez 2021.

BITTENCOURT Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados** 32 (93), 2018. Disponível: <https://www.scielo.br> Acesso em 02 ago 2021.

CARVALHO Ieda Marques de. Tellus, ano 2, n. 2, p. 137-151, abr. 2002 Campo Grande – MS. Disponível: <http://www.gpec.ucdb.br> Acesso em 02 jul 2021.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História: escola e democracia**. São Paulo: Moderna, 2018.

CATÃO, L. P. **As andanças dos jesuítas pelas Minas Gerais: uma análise da presença e atuação da Companhia de Jesus até sua expulsão (1759)**. Tese de doutorado – Departamento de história da Faculdade de filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

COHN, Clarice. **São Paulo perspect** ; 15(2): 36-42, abr. 2001. Disponível: <https://pesquisa.bvsalud.org> Acesso em: 16 nov 2021.

CASIMIRO Ana Paula Bittencourt Santos. Cartilhas e catecismos usados no Brasil colônia. **Revista Educação em Questão**, v. 22, n. 8, p. 182-205, jan./abr. 2005. disponível: <https://periodicos.ufrn.br> Acesso em: 02 ago 2021.

CORRER Adilson Roberto. A Filosofia na *Ratio Studiorum*. 2006. (Tese) Doutorado- UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Disponível: www.livrosgratis.com.br Acesso em: 02 ago 2021.

SILVA, Giovani Jose da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F.M da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editoras, 2018. (Coleção Práticas Docentes).

CRUZ Teresa Almeida. **Revista SURES**: ojs.unila.edu.br Ano: 2017, fev, Número: 9, pág. 145-163. Acesso em: 02 jul 2021.

DAHER, Andréa. Escrita e conversão - A gramática tupi e os catecismos bilíngües no Brasil do século XVI. **In Revista Brasileira de Educação**. nº 8. 1998. Disponível: educa.fcc.org.br Acesso em: 02 jul 2021.

FARIAS JÚNIOR, José Petrócio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. **Acta Scientiarum**. <http://www.uem.br/acta> ISSN printed: 1679-7361 ISSN on-line: 1807-8656. DOI: 10.4025/actascihumansoc.v35i1.17663.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio, BITTAR, Marisa. A gênese das Instituições Escolares no Brasil, os jesuítas e as casas de Bê-á-bá no século XV. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 35-54, jan/dez 2005. <https://revista.an.gov.br> Acesso em: 16 nov 2021.

FRIDERICHES, Lidiane; KNACK, Eduardo Roberto Jordão. História do ensino de História no Brasil: tendências, continuidades, rupturas. Disponível: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/>

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HERNANDES. Paulo Romualdo. A COMPANHIA DE JESUS NO SÉCULO XVI E O BRASIL PAULO ROMUALDO. Campinas: **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, N.40, P. 222-244, Dez.2010. Disponível: www.periodicos.sbu.unicamp.br Acesso 15 set 2021.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. Disponível: www.scielo.br Acesso em: 02 ago 2021.

LEDESMA Tomás Henrique Welter, RODRIGUES Maria Lúcia de Barros. **Revista Jurídica** vol. 02, nº. 43, Curitiba, 2016. pp 114-141 DOI: 10.6084/m9.figshare.3363517. Disponível: revista.unicuritiba.edu.br Acesso em: 16 set 2021.

KNACK Eduardo Roberto Jordão. FRIDERICHES Lidiane. História do ensino de História no Brasil: tendências, continuidades, rupturas. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá-MT, vol. 5, n. 1, jan./jul., 2018. Disponível: <https://periodicoscientificos.ufmt.br> Acesso em: 12 jul 2021.

LEITE, Serafim. 1939. Capítulo II: Fundação da linguística nacional. **In História da companhia de Jesus no Brasil Tomo II (século XVI – A Obra)**, p. 545-568. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Disponível: biblio.wdfiles.com Acesso em: 15 nov 2021.

LOPES, Danielle Bastos. O direito dos índios no Brasil **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 83-108, jan./jun. 2014. Disponível em: [seer. Ufrgs.br](http://seer.ufrgs.br) Acesso em 02 ago 2021.

LOPES, Márcia Helena. Regime tutelar indígena. **Revista Jurídica**, n. 9, p. 83 – 108 Jan. – Jun. - 2004, Anápolis/GO, Unievangelica. Disponível em: periodicos.unievangelica.edu.br Acesso em: 02 set 2021.

MELO, Jéssica Cristine. Os jesuítas e a pedagogia Brasília: Forma de lidar com a realidade das matas nas terras da América portuguesa. Campinas: **Revista Histedbr On-Line**, 2016. Disponível em: www.fe.unicamp.br Acesso em 02 set 2021

MOURA, Laercio Dias de. **Educação católica no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2000

NEGRÃO Melo, Ana Maria. Resenha de "O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum" de Leonel Franca S.J. **Revista Brasileira de Educação**, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 154-157 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

NETO Alexandre Shigunov e MACIEL Lizete Shizue Bomurar O ensino jesuítico no período colonial. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: revistas.ufpr.br. Acesso em: 02 set 2021.

OLIVEIRA João Pacheco de, FREIRE Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-17-6 268 p. – (Coleção Educação para Todos; 13.

PARAISO Maria Hilda B. **Revista CLIO** – Revista de Pesquisa Histórica. Volume 28.2 ISSN 0102-9487. Disponível em: peiodicos.ufpe.br Acesso em: 02 agos 2021.

PERES Marilen Fagundes. SCHIRMER Janete. RITTER Tatiane Souza. O ensino de História no Brasil Suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.3, vol.2, p. 193-209, jul/dez. 2015. Disponível em: seer.ufrgs.br Acesso em 02 set 2021.

PEREIRA, Rosimeire França de Assis Rodrigues. **A literatura de Jose de Anchieta**. 2006. 181 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PEREIRA Danielle Krislaine. MIOTO Luis Henrique. NODA Marisa. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, p. 41-62, 2018. Disponível em: rhhj.anpuh.org. Acesso em 02 ago 2021.

PIÑÓN, Pedro Paulo Funari e Ana. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Contexto, 2016.

RESENDE, Maria Ruiz. **A constituição de 1937 – a “Polaca”**. 2015. Disponível em: <https://www.politize.com.br/constituicao-de-1937-a-polaca/>. Acesso em: 08 out 2021.

ROSÁRIO Maria José Aviz de e MELO. Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. Campinas: **Revista Histedbr On-Line, Campinas**, Nº 61, P. 379-389, Mar 2015 – Issn: 1676-2584, 2015. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br Acesso em: 02 set 2021.

RUSSO Kelly, PALADINO Mariana. Reflexões sobre a Lei11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na Escola. ISSN: 1982-3916. **ITABAIANA: GEPIADDE**, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014. Disponível em: www.academia.edu.br Acesso em: 02 set 2021.

SANTOS, Fernanda Cristina. Missionação e prática evangelizadora da Companhia de Jesus na América portuguesa. São Paulo: **Revista Eletrônica Correlatio** V. 16, N. 2, 2017. Disponível: www.metodista.br. Acesso em: 02 ago 2021

SANTOS, Fernanda. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano IV, n. 12, janeiro 2012 - ISSN 1983-2850 Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/index.html>. Acesso em: 02 out. 2021.

SANTOS, Alexandra Maria dos. Araújo Bruno Melo de. **Educon, Aracaju**, Volume 08, n. 01, p.1-6, set/2014 | www.educonse.com.br/viiiixcoloqui. Acesso em: 02 out. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Fernanda Cristina. **Revista Eletrônica Correlatio** v. 16, n. 2 p. 448-460. Dezembro de 2017. Disponível em: www.metodista.br. Acesso em: 02 out. 2021.

SILVA, Aldemir Barbosa da e CARMINATI Celso João. **O RATIO STUDIORUM: INDÍCIOS NOS MANUAIS ESCOLARES DE FILOSOFIA DE 1934 A 1944**. Santos: Rev. Eletrônica Pesquiseduca. 2019. ISSN: 2177-1626. Disponível em: periodicos.unisantos.br. Acesso em: 12 jul 2021.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, [S.L.], v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01882010000200002>. Disponível: www.scielo.br. Acesso em: 02ago 2021.

SILVA, Edson. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº2, p. 213-223, 2012. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. Disponível em: rhj.anpuh.org. Acesso em: 04 set. 2021.

SILVA, Edson. Caicó v. 15, n.35, p. 21-37, jul/dez.2014. **Dossiê Histórias Indígenas. Mneme – Revista de Humanidades**. ISSN 1518-3394. Disponível em: periodicos.ufrn.br. Acesso em: 02 agost 2021.

VILLAS BOAS, Luciana. Línguas da pregação, os meninos da terra e as missões jesuíticas no Brasil (1549-1555). São Paulo: **Revista Usp, São Paulo**, N.81, P. 161-172, Março/Maio 2009. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: 02 ago 2021

WITTMANN, Luisa Tombini. **Ensino de história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.