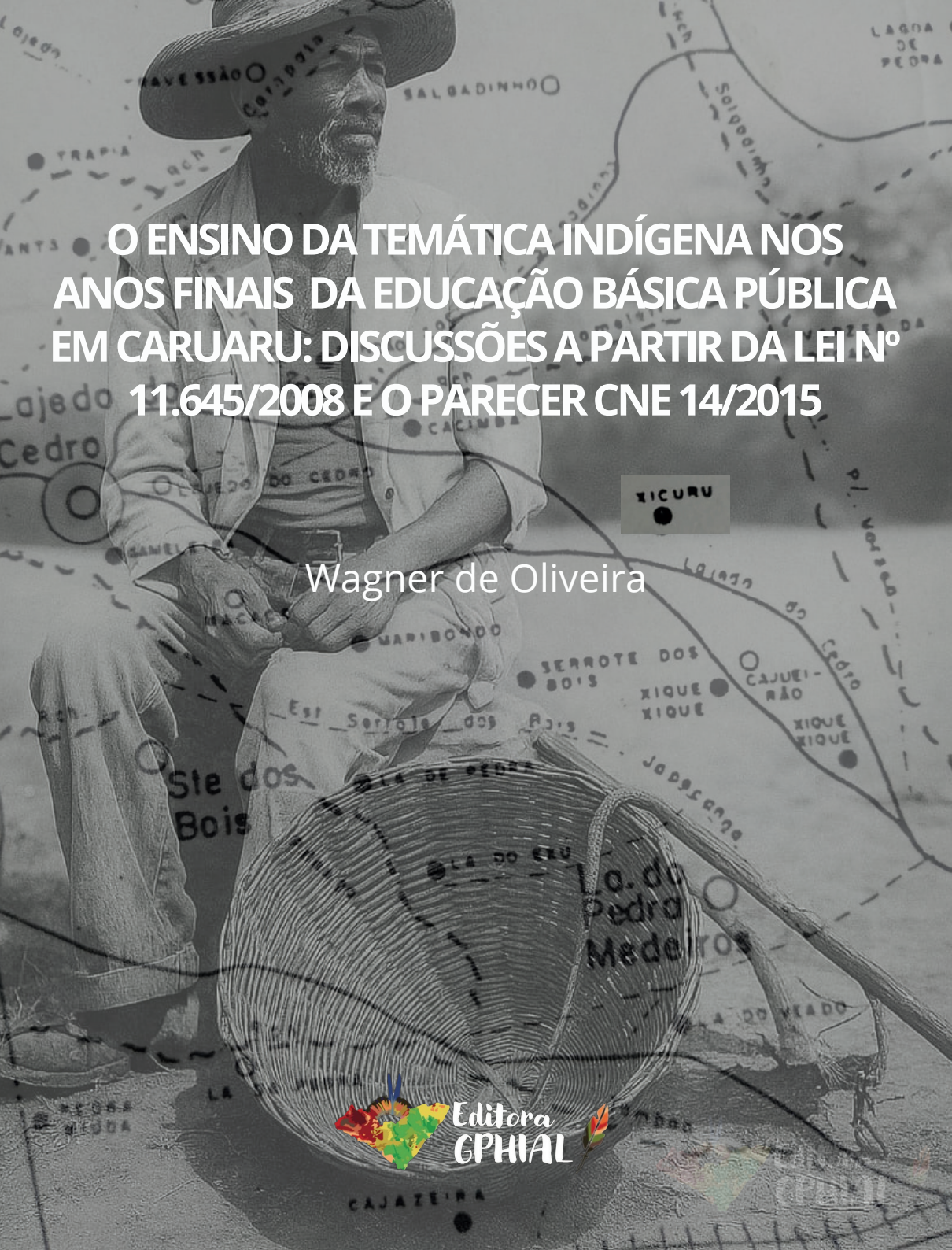




O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM CARUARU: DISCUSSÕES A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008 E O PARECER CNE 14/2015

Wagner de Oliveira



Editora
CPHIAL



**O ENSINO DA TEMÁTICA
INDÍGENA NOS ANOS FINAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM
CARUARU:**

**discussões a partir da Lei nº 11.645/2008
e o parecer CNE 14/2015**

Wagner de Oliveira

**O ENSINO DA TEMÁTICA
INDÍGENA NOS ANOS FINAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM
CARUARU:**

**discussões a partir da Lei nº 11.645/2008
e o parecer CNE 14/2015**



Palmeira dos Índios – AL

2025

GRUPO DE PESQUISAS EM HISTÓRIA INDÍGENA DE ALAGOAS

Coordenador: José Adelson Lopes Peixoto.

Endereço: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Rodovia Eduardo Alves da Silva, km 3, CEP: 55.600-000, Graciliano Ramos, Palmeira dos Índios-AL.

Contatos: Tel: (82) 3421-5678. E-mail: gphial@uneal.edu.br. Site: www.gphial-uneal.com.br

COMISSÃO EDITORIAL

Presidentes: Adauto Santos da Rocha; José Adelson Lopes Peixoto.

Titulares: Adauto Santos da Rocha; Brunemberg da Silva Soares; Vinícius Alves de Mendonça.

Editores executivos: Adauto Santos da Rocha; Brunemberg da Silva Soares; Vinícius Alves de Mendonça.

Direção editorial: Adauto Santos da Rocha; José Adelson Lopes Peixoto.

Diagramação: Brunemberg da Silva Soares.

Capa: Vinícius Alves de Mendonça.

Design gráfico: Vinícius Alves de Mendonça.

Revisão de diagramação: Adauto Santos da Rocha.

Secretaria: Williane Antônia Soares dos Santos.

CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandre Ferraz Herbetta (UFG)
Cristiano César Gomes da Silva (UNEAL)

Edson Hely Silva (UFPE/UFRPE)

Francisca Maria Neta (UNEAL)

Gilberto Geraldo Ferreira (SEE/AL)

Iraci Nobre da Silva (UNEAL)

João M. Braga de Mendonça (UFPB)

Karina M. Ribeiro da Silva e Melo (UPE)

Lucas Gama Lima (UFS)

Maria da Penha da Silva (UFPE)

Ricardo José Lima Bezerra (UPE)

Rubens Pessoa de Barros (UNEAL)

Samara Cavalcanti da Silva (UNEAL)

Siloé Soares de Amorim (UFAL)

Suzana Santos Libardi (UFAL)

Zuleica D. Pereira Campos (UNICAP)

Imagem da capa: “Caboclo cariri Sucuru de Caruaru”. Fotografia: Pissica (Pedro Pereira da Silva Filho) In: Dias, João de Deus de Oliveira. *Caruaru: Subsídios para sua História*. Caruaru, 1971, p. 136.

Observação: todos os conteúdos (textuais e imagéticos), bem como os usos ortográficos publicados neste livro, são de inteira responsabilidade do autor, não cabendo à Editora GPHIAL responder por quaisquer implicações jurídicas.

Este livro foi avaliado e aprovado às cegas por mais de dois pareceristas *ad hoc*.

A publicação foi custeada integralmente com recursos do autor.

Bibliotecária: Elisângela Dias de Carvalho - CRB/4 nº 2072

O48 Oliveira, Wagner de

O ensino da temática indígena nos anos finais da educação básica pública em Caruaru: discussões a partir da Lei n. 11.645/2008 e o parecer CNE 14/2015. [recurso eletrônico] / Wagner de Oliveira. – Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2025.

247 p.: il.

ISBN digital – 978-65-01-61752-7

1. Ensino da temática indígena. 2. Educação formal. 3. Protagonismo. 4. Resistência. I. Título.

CDU: 397



AGRADECIMENTOS

A publicação deste livro é fruto de muitas horas de esforços, agradeço quem compreende minha ausência! Sou cria da Educação Pública e de professores/as que acreditaram em mim. E ninguém colaborou tanto na publicação deste material e em minha vida acadêmica como o professor Edson Silva. Ao que afirmo a minha eterna gratidão! É preciso reconhecer a importância do professor na sociedade e o professor Edson Silva fez/faz a diferença na vida de muitos/as estudantes.

Toda jornada com pessoas especiais se torna suave. Sendo assim, meu amigo Jonath Tavares, Mestre em Geografia, muito colaborou na elaboração deste material, pois além de todas nossas conversas sobre produções acadêmicas, ainda contribuiu de forma considerável ao construir pontes entre a elaboração desta pesquisa e as unidades de ensino em Caruaru-PE. Muito obrigado, meu amigo! Você é referência!

Sou professor também, nunca esqueço quem acreditou em mim no início da docência. Minha primeira oportunidade de emprego como professor ocorreu em 2008 (ano de aprovação da Lei nº 11.645) marcando toda minha trajetória acadêmica e profissional. Duas professoras acreditaram em mim no início: Dona Alita, diretora mais marcante, sendo a sua escola (Colégio Cristo Rei) a mais especial até o momento. Lembro-me frequentemente do CCR com enorme saudade, respeito e admiração. Não obstante, Edlane Suely, minha irmã e primeira professora da família, servindo assim de inspiração. Tenho uma gratidão enorme por vocês duas.

Agradeço ainda ao senhor Subeleus por tudo que representa para mim. A UFPE *campus* Recife e ao CFCH, meu total respeito e agradecimento. Por fim, aos meus pais Maria José de Paula e Eraldo Anacleto de Oliveira. Ao meu pai falecido em 2025, dedico este livro.

Boa leitura!

SUMÁRIO

PREFÁCIO

As (des)continuidades indígenas em Caruaru e o ensino	
Edson Silva.....	10

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
------------------------------------	-----------

CAPÍTULO I

A legislação e o ensino da temática indígena na Educação Básica	29
1.1 Os fundamentos legais para mudanças da abordagem sobre os/as indígenas no ensino.....	33
1.2 A Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015: as diretrizes para implementação da história e culturas dos povos indígenas no ensino	44

CAPÍTULO II

A temática indígena na Educação Básica pública municipal em Caruaru: discutindo as práticas docentes	64
2.1 Formação do profissional na educação pública municipal pensando na efetivação da Lei nº 11.645/2008 e com o Parecer CNE 14/2015	89
2.2 Analisando os/as indígenas no livro didático de História utilizado nos anos finais do Ensino Fundamental na Educação Básica pública municipal em Caruaru.....	108

CAPÍTULO III

Conhecimentos acerca dos povos indígenas em Pernambuco: possibilidades para o ensino da temática em Caruaru	136
3.1 Os/As indígenas em Pernambuco e as expressões socioculturais	142

3.2 Indígenas em contexto urbano em Caruaru: invisibilidade nas escolas e confundidos/as com a massa estudantil.....187

3.3 Produto pedagógico: buscando um horizonte de possibilidades .. 200

CONSIDERAÇÕES FINAIS 215

ÍNDICE REMISSIVO.....220

REFERÊNCIAS..... 221

APÊNDICE 232

ANEXOS 233

PREFÁCIO

AS (DES)CONTINUIDADES INDÍGENAS EM CARUARU E O ENSINO

“...
Num ponto equidistante entre o Atlântico e o
Pacífico Do objeto-sim resplandecente
descerá o índio E as coisas que eu sei que
ele dirá, fará
Não sei dizer assim de um modo explícito
...
E aquilo que nesse momento se revelará aos
povos Surpreenderá a todos não por
ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio...”
Um índio, Caetano Veloso

A imagem do indígena na letra da música do conhecido cantor Caetano Veloso, no Álbum “Bicho” de 1977, por mais que o autor pareça afirmar o contrário, remete a mitificação, ao romantismo, a ideia transcendental. Observando os trechos da música citados acima, imaginemos Caruaru “Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico”, após o “extermínio” de todos os povos nativos, com um indígena descendo de “uma estrela colorida, brilhante”. Para além da liberdade poética do reconhecido artista, a letra da música provoca, exige, suscita discussões.

E assim, “um índio”, para Caetano, “Apaixonadamente como Peri” o herói do romance *O Guarani* publicado em 1857 no Rio de Janeiro, a capital do Império do Brasil, pelo cearense José de Alencar. No romance idealizado por Alencar o belo indígena Peri também vinculado a Natureza, representando as raízes do Brasil, onde o nativo é fascinado pela Ceci a filha do português colonizador. A trama remetendo ao

passado das supostas origens do Brasil e escrita durante a construção da ideia de nação/identidade do país nos anos seguintes após a Independência.¹

O escritor José de Alencar nos livros *O Guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*, a trilogia dos romances de fundação idealizou um indígena belo, forte e guerreiro, mas diante da exaltada colonização portuguesa submisso, fiel e até deslumbrado pelo colonizador. Uma narrativa enaltecendo a mestiçagem, de forma mais explícita no romance *Iracema* a indígena abandonada e grávida do português Martim. Morrendo depois de parir Moacir, “o primeiro brasileiro” nascido do sofrimento. Assim, para nascer o Brasil sendo necessária a morte dos indígenas.

Para Caetano Veloso de forma “resplandecente” vindo de uma estrela “Um índio preservado em pleno corpo físico”. Uma imagem congelada exaltando o nativo de forma romantizada. E caracterizado em outro trecho da música “Em gesto, em cheiro, em sombra, em luz, em som magnífico”, embora ao autor afirmando que “Surpreenderá a todos não por ser exótico”. Com o músico também em diversas ocasiões,² como muitos artistas e pensadores da mesma geração, defendendo a “mistura de raças”, a mestiçagem para a construção do Brasil.³

¹SILVA, Edson. O indígena na construção da nacionalidade no Brasil pós Independência. In: SILVA, Augusto César Acioly Paz; CARVALHO, Simone Salvador de (orgs.). *Cadernos de pesquisas em História, Cultura Política, Educação e Diferença*. Palmeira dos Índios, AL: GPHIAL, 2023, v. 2, p. 9-37.

²Velho baiano, novo pernambucano. *Continente Multicultural*. Recife, janeiro de 2001; VELOSO, Caetano. Democracia racial rima com homem cordial. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 de jun. 2006; VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2017.

³SILVA, Edson. História e diversidades: os direitos às diferenças. Questionando Chico Buarque, Tom Zé, Lenine... In: MOREIRA, Harley Abrantes (org.). *Africanidades: repensando identidades, discursos e ensino de História da África*. Recife: Livro Rápido/UPE, 2012, p. 11-37.

O ensino da temática indígena nos anos finais da Educação Básica... O fim dos indígenas foi discurso explicitado desde o início da colonização do Brasil. Seja com propostas violentas das chamadas “guerras justas” ou de extermínio como defendeu o historiador Francisco Varnhagen quando no Século XIX discutiu as ideias de nação/civilização para o Brasil, ou retomadas nos anos 1970, época da música do Caetano Veloso, período mais repressivo da Ditadura Civil-Militar, ocorrendo a expansão colonial na Amazônia com várias denúncias de violências e mortes de indígenas naquela região. Situações constatadas por um antropólogo estadunidense que esteve no Brasil avaliando financiamentos de projetos do Banco Mundial na Amazônia.⁴

Ou ainda o desaparecimento dos indígenas pensado de forma supostamente “pacífica” com a catequese religiosa, o indigenismo de Rondon e o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), onde a “proteção” significava a assimilação “fraternalmente” a nacionalidade por meio dos postos do SPI instalados em vários territórios indígenas em todo o país.⁵ Significava a “aculturação” como também pensou Darcy Ribeiro, a incorporação gradativa e sem violências dos indígenas a chamada sociedade nacional, ao Brasil moderno, formando assim o “povo brasileiro”.⁶

Como citados no livro *Os índios e a civilização*, o antropólogo Darcy Ribeiro elaborou critérios definidores do grau de contatos dos indígenas com os “civilizados”, as fases de integração dos chamados “índios”: isolados, em contato intermitente, em contato permanente e

⁴DAVIS, Shelton H. *Vítimas do milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

⁵LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz*. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁶RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

integrados.⁷ Critérios esses estabelecidos no Estatuto do Índios (Lei nº 6001/1973) e amplamente utilizados pela FUNAI para definir as relações com os indígenas, os quais nas áreas mais antigas da colonização portuguesa, a exemplo do Nordeste, supostamente vivenciavam um processo de “caboclicização”. E logo não havendo sentido a demarcação de terras legitimando as invasões de terceiros nos territórios indígenas.

A concepção de caboclicização dos indígenas surgiu nos antigos aldeamentos jesuítas coloniais⁸ na costa brasileira, onde os genericamente denominados Tupi, catequizados e supostamente dóceis, foram considerados “caboclos”. Nomeação retomada após a Lei de Terras de 1850, por autoridades públicas e latifundiários invasores nas terras indígenas para legitimarem os registros de esbulhos dos territórios nativos. As expressões “caboclos” e a afirmação “confundidos com a massa da população”, utilizadas como negação da identidade indígena, o direito as terras e para a extinção dos aldeamentos.⁹ E com essa atribuição de “caboclos” negando a identidade dos indígenas, permeando o senso comum e ainda em

⁷RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 4ª ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 1982 (a primeira edição brasileira é de 1970). Observar o subtítulo do livro!

⁸Para uma compreensão das muitas identidades coloniais e outros termos para designar os índios ver: PAIVA, Eduardo França. *Dar nome ao novo: uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII* (as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho). Belo Horizonte: Autêntica, 2015.; Ver também ALMEIDA, Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

⁹SILVA, Edson. Povos indígenas e educação para as relações étnico-raciais. In: SILVA, Ana Cláudia Rodrigues da; REIS, Maria da Conceição dos (orgs.). *As práticas educativas da formação e ação do grupos étnico-raciais*. Recife: Editora da UFPE, 2021, p. 54-64.

A mestiçagem então sendo um discurso sedutor que além de dissimular as violências colônias, omitindo o racismo contra indígenas e negros, negando as desigualdades sociais. Todavia, é necessário e muito importante ressaltar a exigência da legislação do combate ao racismo contra os indígenas, no âmbito da Educação para a Relações Étnico Raciais/ERER, na perspectiva do reconhecimento de um país pluricultural, pluriétnico e plurilinguístico. A partir das sociodiversidades indígenas em uma “nova moldura da nação”¹¹ como apontado e garantido na Constituição Federal de 1988 e em vigor.

As ideias para capa desse livro foram discutidas coletivamente com dois conhecidos caruaruenses, os colegas professores e pesquisadores Josué Ferreira e João Domingos. A imagem principal, uma fotografia em preto e branco bastante expressiva do “Caboclo cariri Sucuru de Caruaru”, do fotógrafo Pissica, disponível no livro *Caruaru: subsídios para sua História* publicado em 1971 pelo Prof. João de Deus de Oliveira Dias. Sobre o autor do livro, o Prof. Josué reconhecido professor, conhecedor e pesquisador sobre a história de Caruaru e municípios vizinhos,¹² informou que João de Deus era formado em Geografia e esteve a serviço da Prefeitura de Caruru realizando levantamentos topográficos, sendo o livro dele patrocinado pela Prefeitura Municipal.

¹⁰PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Departamento de Cultura. *Os nossos índios caboclos*. Recife, 1986.

¹¹OLIVEIRA, João Pacheco de. Sem tutela, a nova moldura da nação. In: OLIVEIRA, João P. de. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016, p.289-316.

¹²FERREIRA, Euzébio Josué. *Ocupação humana do agreste pernambucano: uma abordagem antropológica para a história de Caruaru*. 2. ed. ver. Maceió, AL: Olyver, 2021.

Sobre Pissica, o autor da foto na capa deste livro prefaciado, os professores pesquisadores Josué Ferreira e João Domingos foram unânimes em ressaltar a qualidade, sensibilidade e importância do trabalho do fotógrafo, falecido em 1982. Também muito conhecido por protagonizar várias situações de humor sarcástico na cidade, Pedro Pereira da Silva Filho, o Pissica, realizou importantes registros fotográficos legando um acervo como contribuição inestimável para história de Caruaru. A foto na capa deste livro ora prefaciado, evidencia a importância do trabalho realizado pelo fotógrafo Pissica.

A publicação *Caruaru: subsídios para sua História* foi ilustrada com muitas fotografias, como a de uma “Criança cariri Sucuru de Caruaru” e ainda o desenho de um “Cachimbo Cariri da Tribo Sucuru”. Imagens possivelmente resultado das andanças do autor pelo município. A imagem secundária, de fundo na capa do livro ora prefaciado, é um recorte do mapa de Caruaru publicado pelo IBGE em 1984, destacando o povoado Xicuru. O referido mapa disponível no livro Prof. Josué, citado aqui nesse prefácio em nota de rodapé.

Nas memórias orais, os atuais Xukuru do Ororubá habitando nos municípios de Pesqueira e Poção, relatam que o território indígena habitado pelos antepassados se estendia desde Caruaru até Arcoverde, uma vasta extensão no Semiárido pernambucano e na Paraíba.¹³ Registros apontam o rio “Sucuru” percorrendo os municípios de Monteiro, Ouro Velho, Prata, Sumé, Serra Branca e Coxixola no Cariri paraibano. E uma pesquisa identificou os “caboclos da Serra”, várias famílias indígenas vinculadas por parentescos ao atual território Xukuru do Ororubá, habitando no Sítio Serra de Moça em São João

¹³SILVA, Edson. *Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/ PE), 1950-1988*. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2017.

Considerando ainda que com as invasões coloniais e posteriormente de grandes latifundiários, esse território foi reduzido com os indígenas permanecendo trabalhando nele para os invasores ou migrando em busca de melhores condições de vida. O grande território Xukuru do Ororubá, seja o habitado na atualidade, seja o pela dispersão, foi mapeado em várias localidades, também próximas a Caruaru, como o Distrito de Xucuru um povoado na zona rural do vizinho município de Belo Jardim.¹⁵ Portanto, não sendo estranho os registros fotográficos em Caruaru de indígenas Xukuru, um adulto e uma criança, publicados em 1971. Ou a existência do povoado Xicuru na zona rural caruaruense.

O prefácio para este livro foi pensado então nas perspectivas das sociodiversidades nativas, a partir das discussões sobre a capa e acerca das imagens, discursos e lugares dos indígenas na História, na sociedade. Eis porque a provocação com o texto da citada música de Caetano Veloso, pensando ainda no trecho sobre conhecer o indígena: “Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto. Quando terá sido o óbvio”. Portanto, a capa deste livro situada nesse paradoxo entre o explícito, o “oculto” e o “óbvio”, o evidente. Nas (des)continuidades indígenas em Caruaru e as relações com o ensino, como foi explicitado na pesquisa que originou essa publicação.

O Censo/IBGE 2022 contabilizou que dos quase 1,7 milhões de

¹⁴SILVA, Elenilda Sinésio Alexandre da. *Subindo a Serra de Moça e encontrando os caboclos*: os desafios para a constituição e manutenção de uma unidade social baseada no parentesco e na territorialidade (São João do Tigre-PB). Campina Grande, PB: UFCG, 2019 (Dissertação Mestrado em Ciências Sociais).

¹⁵CAMPOS, Lindoaldo. *Maracá, gibão e viola*: poetas Xukuru criando o Sertão da Poesia. João Pessoa: Ideia, 2024.

indígenas no Brasil, mais da metade habitando em contextos urbanos. Essa constatação, se por um lado questiona as ideias em pensarmos comumente os indígenas vinculados apenas as aldeias/territórios no mundo rural, por outro lado denuncia a falência das políticas indigenistas governamentais em não demarcar as terras indígenas. A demarcação e garantia das terras indígenas contra invasões, em muito mitigaria os deslocamentos para as cidades. Os indígenas em contextos urbanos, preconceituosamente chamados “desaldeados”, são um desafio para os estudos e as pesquisas, em um esforço teórico na busca da compreensão sobre como se reinventam em um novo ambiente.¹⁶

Os registros do Censo/IBGE 2022 também contabilizaram 599 indígenas no município de Caruaru. Onde habitam esses indígenas nas zonas urbanas e rurais? São estudantes nas redes públicas de ensino? Quais os conteúdos e como é discutida a temática indígena em salas de aulas na Educação Básica em Caruaru? Os/as docentes estão atualizados/as para o ensino da temática indígena? O ensino da temática indígena ocorre de acordo com às exigências da Lei n.º 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015, para uma abordagem crítica superando o racismo, desinformações e preconceitos contra os povos indígenas, especificamente em Pernambuco?

Este livro é uma considerável contribuição buscando responder essas questões. Além de ser a publicação da pesquisa realizada, um importante significado na trajetória pessoal e profissional do autor Wagner de Oliveira, um pesquisador com bastante empenho,

¹⁶SILVA, Edson. Povos indígenas: aculturados, “desaldeados”, extintos pelo genocídio e o etnocídio? In: SILVA, Eduardo José da; GOMES, Gustavo Manuel da Silva; SOUZA, Rosely Tavares de Souza. (orgs.). *Educação, diversidades e territórios: experiências e desafios contemporâneos*. Palmas, TO: Unitins, 2025, p. 85-96.

O ensino da temática indígena nos anos finais da Educação Básica... dedicação e seriedade nos estudos. Que dialogando com a bibliografia pertinente, observando a legislação determinando o ensino da temática indígena, realizou entrevistas com docentes atuando nos anos finais na rede pública municipal na Educação Básica em Caruaru, analisou o Plano Municipal de Educação, o Currículo de Caruaru e o livro didático de História adotado para os anos finais do Ensino Fundamental. E como produto didático, apresentando a proposta de uma gincana com jogos e atividades lúdicas/pedagógicas sobre os povos indígenas em Pernambuco.

A leitura deste livro, portanto, afora apontar as lacunas no ensino da temática indígena em Caruaru, evidenciou a ausência de formação docente específica, os equívocos no livro didático e a inexistência de subsídios sobre os povos indígenas em Pernambuco para discussões em sala de aula. É também uma publicação contribuindo para o reconhecimento dos indígenas em Caruaru, a efetivação da legislação sobre o ensino da temática indígena com uma abordagem crítica, no âmbito da Educação para as Relações Étnico Raciais/ERER. Para questionamentos a explicação simplista da mestiçagem na superação do racismo contra os povos indígenas, pensando o Brasil como um país pluriétnico, pluricultural e plurilinguístico a partir do (re)conhecimento e respeito as sociodiversidades indígenas.

Em terras do Rio Goitá (Glória do Goitá), Zona da Mata
pernambucana.
Setembro de 2025
Edson Silva
Professor Titular de História da UFPE

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da temática indígena na Educação Básica é um assunto bastante discutido, no entanto, com uma aparente distância entre o vivenciar e o silenciar. É de se estranhar a contínua invisibilidade dos/as indígenas nas unidades de ensino no Brasil, pois além de primeiros/as habitantes no lugar, ocorreu o aumento populacional nos últimos Censos demográficos, afastando assim as infundadas teorias sobre o desaparecimento. Contudo, quais conhecimentos sobre o tema o/a estudante expressa ao término da jornada no ensino básico? A resposta para o questionamento provavelmente não expressaria otimismo, existindo uma dívida enorme nos sistemas de ensino em relação aos povos indígenas, necessitando urgentemente de profundas reparações pedagógicas e historiográficas.

Nas palavras do pesquisador Edson Silva (2024), as sociodiversidades indígenas não são contempladas no ensino, mesmo após os 16 anos de publicação da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015, ainda ocorrem diversos empecilhos pensando na efetivação da legislação. Entre os entraves, as constantes interpretações equivocadas por agentes públicos, bem como em documentos administrativos sobre diferenças e significados dos termos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Todo o cenário de confusões e equívocos tem se refletido na continuidade dos desconhecimentos, racismo, preconceitos, generalizações e desinformações sobre os/as indígenas. A legislação de 2008 versa no tocante ao ensino da temática indígena na Educação Básica nas escolas não indígenas, não contemplando assim nem a Educação Superior nem às escolas localizadas em territórios indígenas, fator desconhecido por muitos órgãos educacionais. Embora o Parecer CNE 14/2015 aponte as necessárias responsabilidades nos diferentes

âmbitos educacionais, inclusive, no Ensino Superior com a formação docente.

Questionei inicialmente a ausência da abordagem da temática indígena no curso de Licenciatura em História, quando não debatemos o mínimo sobre o assunto, ao imaginar uma formação de professores/as para realizar discussões qualificadas em sala de aula. No decorrer do curso, fizemos uma visita ao Território Indígena Xukuru do Ororubá, no município de Pesqueira-PE. Como estudantes de História, naquele dia, agimos de forma semelhante ao que a maioria da população brasileira faria ao visitar um território indígena. Voltamos indignados/as pela situação “assustadora” provocada por aquela visita com novas reflexões e “decepções”, em pleno domingo (dia de grandes euforias), descobrimos um capítulo totalmente excêntrico em nosso imaginário como típicos cidadãos/ãs brasileiros/as. Os/As indígenas visitados/as usavam roupas como as nossas, artigos do mundo globalizado e até faziam uso de bebidas alcoólicas, fator de muito desagrado para todos/as nós naquele dia!

Perceber os/as indígenas como pessoas “iguais a nós”, de “carne e osso”, com “casas de tijolos” e até com parabólica na residência, evidentemente não foi uma compreensão fácil. O/A indígena naquele lugar era tudo que não queríamos ver, porque tínhamos criado a imagem de um “índio” somente existente em nosso perverso projeto de redução e inferiorização, situação tão constante na história: o covarde e perigoso desejo de “diminuir para crescer/explorar”. Segundo Alfredo Bosi (1992, p.175) um dos pontos centrais do nosso romantismo, o alencariano, “mostrou-se receoso de qualquer tipo de mudança social, parecendo esgotar os seus sentimentos de rebeldia ao jugo colonial nas comoções políticas da Independência”.

Aprendemos exclusivamente sobre o *bom selvagem*, pensado na

Europa, idealizado pela literatura brasileira de outrora tão bem representado pelo escritor José de Alencar no esforço de uma possível construção da suposta identidade nacional sem espaço para a pluralidade étnica. Em síntese, compreender o/a indígena em Pernambuco não era algo perceptível aos nossos olhos tão turvados e superficiais. A vida não nos preparou para aquele dia. A escola ensinou sobre um “índio” que sumiu nos conduzindo para o caminho da folclorização. Como assim, bebem cachaça? Foram as perguntas frequentes em meio a risos desnecessários durante aquela visita. Isso parece insignificante, mas não é. Éramos o reflexo da população brasileira de modo geral, tratando os/as indígenas com racismo e na maioria das vezes, a partir de estereótipos.

O ocorrido depois daquele dia foi algo no mínimo inusitado, tornei-me professor na Educação Básica pública e privada em 2008, ano marcado pela aprovação da Lei nº 11.645. Naquele ano, ocorreram debates relevantes acerca da temática indígena, pois havia a preocupação das escolas em se adequarem as exigências legais, pois se tratava de algo obrigatório e desafiador. A partir de 2008, mesmo sem a formação adequada e qualificada, buscamos informações sobre como discutir a temática indígena em sala de aula, após os anos subsequentes a aprovação da citada Lei. Todavia, o compromisso aparentemente firmado no início das discussões sobre a vivência da temática na Educação Básica vem sendo esquecido, provocando preocupação em quem se mobiliza por um país sem racismo e preconceitos, com respeito as diferentes expressões socioculturais.

Esse debate, depois de 16 anos da aprovação da Lei nº 11.645/2008 vem ocorrendo de maneira quase restrita na academia. Não por acaso, sobre o ensino da temática indígena existe uma quantidade considerável de dissertações no Mestrado Profissional

em Ensino de História, algo extremamente relevante. Porém, o horizonte ideal a seguir seria criar uma ponte entre essas produções e debates acadêmicos com às práticas pedagógicas e a atuação em sala nas unidades de ensino em cada cidade. A partir dessas inquietações, buscamos compreender como vem ocorrendo a vivência da temática indígena nos anos finais na Educação Básica pública em Caruaru- PE, observando a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 com o Parecer CNE 14/2015.

Não obstante, entender como a SEDUC/Caruaru lida com a temática pensando na formação de professores/as e apontando possíveis lacunas na rede municipal de educação. Por fim, elaboramos um material pedagógico (atividades lúdicas), apresentando conhecimentos acerca da história e culturas dos povos indígenas em Pernambuco, buscando contribuir com o ensino da temática. Somente com discussões específicas ocorrerá uma ampliação dos conhecimentos acerca dos povos indígenas no país e a educação será considerada primordial no caminho de respeito as sociodiversidades. O Censo IBGE/2022 contabilizou em Pernambuco aproximadamente 106 mil indígenas. Em Caruaru, 599 pessoas se autodeclararam do mesmo grupo populacional.

Portanto, é imprescindível uma escola acolhedora e inclusiva, para além do currículo na perspectiva eurocêntrica. Aprofundar os conhecimentos sobre a temática representa dialogar com escolas plurais, com espaços para as diferenças, atentas às questões étnico-raciais. Para a indígena Rita Gomes do Nascimento (2019), Doutora em Educação, um dos maiores desafios para vivenciar a temática indígena seria o desconhecimento sobre como vivem atualmente e quem são esses povos. Sendo assim, a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 possibilita superar o racismo e diversos preconceitos geralmente oriundos de visões estereotipadas. Essas concepções

redutivas projetam os/as indígenas em um passado remoto nos confins florestais, isolados/as, incapazes de viver outros contextos.

A realização de cada etapa desta pesquisa ocorreu em contínuos diálogos com relevantes referenciais teóricos e na perspectiva da chamada “nova história indígena”, bem como com a Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015. No primeiro capítulo, discorremos sobre a legislação e o ensino da temática indígena na Educação Básica, buscando aprofundar as reflexões sobre os desafios provocados com a aprovação da citada Lei em 2008 e os fundamentos legais para mudanças da abordagem sobre os/as indígenas no ensino. Neste trabalho traçamos diálogos relevantes com a pesquisadora indígena Rita Gomes do Nascimento (2021) e o texto “O ensino da história e culturas indígenas: uma questão de direito”. E outros/as pesquisadores/as como Edson Silva (2012; 2017), Flávia Eloisa Caimi (2015), Ana Valéria Araújo (2006), Jonh Manuel Monteiro (1992), Maria Regina Celestino de Almeida (2012), entre outros/as. Avaliamos também neste capítulo de forma aprofundada a Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015.

No segundo capítulo trouxemos discussões sobre a temática indígena na Educação Básica pública em Caruaru. Inicialmente foi analisado o Plano Municipal de Educação de Caruaru (2015) e o Currículo Municipal de Caruaru (2023) buscando compreender o lugar da temática indígena nesses documentos norteadores da educação no município. Observando também, por meio de entrevistas realizadas com oito professores/as da Educação Básica pública no município, como vem ocorrendo, ao longo dos anos, a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008. As contribuições dos/as professores/as foram extremamente relevantes ao aproximarem os debates teóricos a prática de sala de aula, enriquecendo não somente o capítulo, mas todo o percurso da pesquisa. Ainda no capítulo II, foi avaliado o livro

didático de História para os anos finais do Ensino Fundamental público em Caruaru, observando como os/as indígenas são apresentados na coleção didática *Jovem Sapiens*.

Além das legislações municipais elaboramos as entrevistas com os/as professores/as e analisamos o material didático para o ensino de História do 6º ao 9º ano. O capítulo dialogou com os autores Euzébio Josué Ferreira (2021), Rebecca Tarlau; Kathryn Moeller (2020), Adriana Maria Paulo da Silva; Lucas Victor Silva (2021), Rogéria Moreira Rezende Isobe; Neide Borges Pedrosa (2018), Circe Bittencourt (2013), Sandor Bringmann (2021). Não obstante, destacam-se os frequentes diálogos com o livro organizado por Edson Silva e Maria da Penha da Silva (2020) *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. O terceiro capítulo abordou conhecimentos acerca dos/as indígenas em Pernambuco buscando construir possibilidades para o ensino da temática indígena em Caruaru. Na oportunidade, evidenciamos informações históricas sobre os povos indígenas em Pernambuco e expressões socioculturais, para novas reflexões sobre o tema. Dialogamos com Mariana Albuquerque Dantas (2015), Edson Silva (2006), Dantas; Silva, (2023), José Maurício Arruti (1995), entre outros/as pesquisadores/as. Trouxemos o Plano Distrital de Saúde Indígena (2024- 2027), os sites do Centro de Cultura Luiz Freire e do Instituto Socioambiental – ISA, da Universidade Federal de Pernambuco – NEPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Etnicidade) e informações do Censo Demográfico do IBGE/2022 sobre os/as indígenas em Pernambuco.

Neste capítulo também discutimos os/as indígenas em contexto urbano na cidade de Caruaru, observando principalmente se são percebidos/as ou invisibilizados/as nas escolas onde estudam. Sabendo dos constantes silenciamentos enfrentados por indígenas

nesses espaços, muitas vezes tendo as identidades ocultadas por projetos e currículos ainda na perspectiva eurocêntricas. Os/As pesquisadores/as Eduardo Soares Nunes (2010), Thais Elisa Silva da Silveira (2017), Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque (2015), Carlos Magno Naglis Vieira (2016) nortearam as reflexões. Por fim, foi produzido um material pedagógico buscando contribuir para o ensino da temática indígena em Caruaru e em outras cidades de Pernambuco. Trata-se da “Gincana Indígenas em Pernambuco” idealizada com quatro atividades lúdicas/pedagógicas. Para elaboração do chamado produto pedagógico dialogamos com Lucas Victor Silva *et al* (2020), Eugênio Tadeu Pereira (2023) e Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto (2023).

Para esta pesquisa, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico na perspectiva de conhecer à produção acadêmica e o debate historiográfico, buscando relacioná-lo com o ensino de História nas unidades escolares públicas em Caruaru e com a abordagem da temática indígena nesses espaços. Partindo da Lei nº 11.645/2008 e do Parecer CNE 14/2015, observando as discussões em livros, teses, dissertações, artigos e outros textos que serviram como base na elaboração deste estudo. Além da pesquisa bibliográfica, analisamos o Plano Municipal de Educação de Caruaru e o Currículo Municipal de Caruaru, documentos responsáveis por guiar o ensino de História na rede pública municipal.

Buscando aproximar os debates teóricos as práticas em sala de aula entrevistamos oito professores/as lecionando nos anos finais da Educação Básica pública deste município. As contribuições dos/as citados/as profissionais foram muito significativas ao externarem por meio de relatos o lugar da temática indígena nas unidades de ensino onde atuam. No percurso de um estudo aprofundado, o objetivo do/a pesquisador/a é conseguir informações ou coletar dados não

possibilitados somente por meio de pesquisas bibliográficas ou observações, pois, “Uma das formas que complementaríamos estas coletas de dados seria a entrevista” (Boni; Quaresma, 2005, p. 70- 72).

Analisamos também os subsídios didáticos utilizados na referida rede de ensino, observando se são eficazes para efetivação da legislação de 2008 e 2015 sobre o ensino da temática indígena. Todos/as que colaboraram com a pesquisa tiveram a garantia do anonimato. Com os resultados das entrevistas organizamos tabelas e gráficos possibilitando um diagnóstico acerca da abordagem da temática indígena nas escolas onde trabalham os/as docentes entrevistados/as. Foram 25 perguntas em cada entrevista, de forma presencial, gravadas em áudio, com profissionais de vários componentes curriculares e não exclusivamente História, por entendermos que os debates sobre o ensino da temática indígena fazem parte de uma discussão mais ampla no âmbito da Educação.

Esta pesquisa dialogou com considerados/as pesquisadores/as sobre a temática indígena, analisando também as legislações federais, estaduais e municipais, tal como o livro didático de História da coleção *Jovem Sapiens* destinado aos anos finais do Ensino Fundamental público municipal em Caruaru-PE. Buscamos aproximar os debates teóricos de questões acerca de práticas pedagógicas, ao entrevistar docentes atuando na Educação Básica pública em diversos componentes curriculares. Apresentamos dados históricos e as sociodiversidades dos povos indígenas em Pernambuco, observando principalmente as informações do Censo IBGE/2022 que nos possibilita um olhar sobre os/as indígenas em contexto urbano, condição frequentemente invisibilizada. Para a materialização dos debates teóricos, elaboramos um produto pedagógico buscando dinamizar o ensino público municipal sobre a

temática indígena em Caruaru, ou em qualquer outro município de Pernambuco. Conforme o anunciado, nas linhas subsequentes apresentaremos reflexões sobre a abordagem da temática indígena no ensino, especificamente de História.

CAPÍTULO I

A LEGISLAÇÃO E O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas duas últimas décadas, com a publicação da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015, a Educação Básica brasileira foi desafiada a incluir vivências letivas sobre a temática indígena. “A publicação da Lei 11.645/2008 tem desafiado gestores/as das redes de ensino e professores/as a incluírem em seus projetos educativos a história e a cultura dos povos indígenas” (Nascimento¹⁷, 2021, p.13). Nesses pressupostos, as escolas são obrigadas a incluir nas suas práticas a história e culturas dos povos afro-brasileiros e indígenas, fazendo parte de todos os componentes curriculares. Isso seria um reflexo da luta de diversos movimentos sociais que ganharam força a partir dos anos 1980 e com a posterior aprovação da Constituição de 1988 presidida por Ulysses Guimarães.

Esse contexto histórico envolvendo o fim da Ditadura Civil-Militar e o início da chamada Nova República foi marcado pela exposição de demandas necessárias ao país visando um lugar mais justo para todos os grupos sociais buscando o caminho da equidade. Não bastava uma constituição como as anteriores, insensíveis às demandas sociais, desrespeitando o direito às diferenças. Pelo contrário, a chamada Constituição Cidadã trouxe um olhar atento para cada grupo em sua particularidade percebendo idiossincrasias. Portanto, as mobilizações dos povos indígenas nos últimos anos

¹⁷Rita Gomes do Nascimento (Rita Potiguara) é uma indígena do povo Potiguara do Ceará. Doutora em Educação, foi relatora do Parecer CNE 14/2015. A atuação de Rita evidencia os protagonismos da mulher indígena na sociedade brasileira. As pesquisas dela contribuíram de forma significativa na elaboração desta Dissertação.

trouxeram visibilidade para esse cenário colocando-os como atores sociopolíticos. Essas mobilizações indígenas em torno dos debates para elaboração da Constituição de 1988 e as conquistas dos direitos deles 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).

A legislação e principalmente a vivência efetiva dela é de suma importância visando apresentar ao Brasil o lugar do/a indígena na história, todo o seu protagonismo, bem como contribuir na exclusão dos preconceitos e desinformações da população não indígena. Atenuando significativamente a visão reduitiva direcionada a esses povos, responsável por os/as perceberem como eternos/as moradores/as das florestas, consequentemente proibidos/as de adentrar outros espaços “civilizados”. A efetivação possibilita diminuir preconceitos iniciados no passado com a chegada do/a branco/a colonizador/a e continuados pela maioria da população atual. Na colonização, existia a justificativa da salvação nos preceitos católicos como único e acertado caminho a seguir, nos dias presentes, são diversos discursos de estranhamento mantendo sempre uma distância entre os/as indígenas e a “humanidade”. A inserção da Legislação sobre a temática indígena tem esse papel fundamental na reconstrução de um olhar respeitando as culturas originárias.

A escola se coloca nesses pressupostos como uma instituição relevante na condução social brasileira, tornando nossa gente respeitosa e capacitada a dialogar com a diversidade étnica. No entanto, nos currículos de cursos direcionados à formação de professores/as, bem como nos materiais didáticos e no cotidiano das unidades de ensino da Educação Básica, vem se percebendo uma irrelevância quanto à legislação de 2008. As informações

relacionadas à história e as culturas indígenas são basicamente inexistentes, “escassas ou insuficientes e desatualizadas, refletindo o lugar atribuído aos povos indígenas no projeto de Nação que vinha sendo promovido nas escolas” (Nascimento, 2021, p.14).

Embora tenham ocorrido avanços nos últimos anos, pensando na qualidade e quantidade de informações sobre os/as indígenas de forma geral, seja na mídia ou nas escolas, ainda prevalece um acentuado desconhecimento sobre quem são. Esses avanços são reflexo da histórica luta travada por esses povos no contexto da Carta Magna de 1988, bem como no desenvolver posterior de uma legislação pensando na temática indígena nas unidades de ensino do país. Entretanto, seja em termos de conhecimentos da academia, ou até na difusão de informações nos grandes grupos não indígenas, percebe-se desinformações constantes acompanhadas de preconceitos. Isso exige das instituições educacionais do Brasil um esforço contínuo para superar desinformações, pois a diversidade étnica e cultural deve deixar de ser percebida como obstáculo no tocante ao desenvolvimento mundial.

Nas colocações de Silva (2017, p. 41) dialogando com as linhas anteriores, pode-se constatar a superação de visões exóticas para abordagens críticas como um dos maiores desafios quanto a uma melhor percepção sobre as culturas desses povos, “aprofundadas sobre a história, as sociodiversidades indígenas e as relações dos povos indígenas com e na sociedade em nosso país”. As palavras do pesquisador estão alinhadas com Caimi (2015, p. 112) “O primeiro pressuposto para ensinar História é dominar os saberes a ensinar, pois não se ensina aquilo que não se tem”. Pensando por esse caminho, percebe-se o quanto a formação continuada é imprescindível na busca por melhores resultados sobre a vivência efetiva da temática indígena, porque nenhum profissional na educação pode ensinar

aquilo ainda distante de seu conhecimento.

Conhecer as sociodiversidades dos povos originários é fundamental na construção de currículos escolares que ressaltem as diversidades culturais da população no Brasil, com boas estratégias pedagógicas na formação dos/as profissionais da educação e de materiais didáticos. É preciso deixar no passado a forma estereotipada e as representações equivocadas desses povos ao longo dos anos na Educação Básica. “as imagens comumente associadas aos povos indígenas nos currículos da Educação Básica e mesmo nos cursos de formação de professores têm feito referência apenas ao passado colonial [...]” (Nascimento, 2021, p.15). A vivência efetiva da temática indígena conduzida por uma renovada dinâmica pedagógica criará elementos inclusivos diante das “novas” demandas sociais.

A pergunta que deve continuar existindo até o ponto de uma resposta é por quais motivos, o ensino da temática indígena sendo legalizado e regulamentado, continua tão distante? É como uma linha no horizonte, e, aparentemente, assim como o horizonte, a sensação é de que quanto mais nos aproximamos, mais nos afastamos. Persiste uma discrepância imensurável quando observamos as leis e a prática escolar nesse contexto. Se a Legislação atual reconhece o Brasil como um país diverso e multicultural, essencialmente formado por indígenas, europeus e africanos, o estudo de todas essas matrizes é imprescindível para um combate ao preconceito e as históricas discriminações, pois a falta de conhecimento sobre as culturas indígenas gera conflitos e tensões envolvendo a população brasileira.

1.1 Os fundamentos legais para mudanças da abordagem sobre os/as indígenas no ensino

A História do contato entre indígenas e não indígenas, com a chegada dos/as europeus/ias ao Brasil em 1500 e com a subsequente colonização, é marcada pela resistência. Os/As primeiros/as começaram a perder seus territórios, pois o “progresso” anunciado era e continua sendo incompatível com as suas culturas. Esse processo de mobilização é marcado por vários capítulos até chegar no momento de extrema relevância pensando no ensino da temática indígena, a aprovação da Lei nº11.645/2008. Conhecer um pouco sobre esses capítulos revela a legalidade existente na busca por direitos dos povos indígenas atualmente. Nos dois primeiros séculos após a chegada dos/as brancos/as, basicamente não foram feitas considerações sobre a necessidade de assegurar aos povos indígenas seus direitos territoriais.

Tratava-se dos tempos das arrojadas e arrogantes “conquistas”, e aos “conquistados”, nenhum direito. “Só com o Alvará Régio de 1º de abril de 1680 é que Portugal reconheceu que se deveria respeitar a posse dos índios sobre suas terras, por serem eles os seus primeiros ocupantes e donos naturais” (Araújo, 2006, p. 24). Teoricamente, o Alvará estabeleceu direitos aos/as indígenas ao considerá-los/las naturais e primários senhores do território por estarem aqui antes do processo colonial. No entanto, não foi respeitado como deveria, e suas terras foram sistematicamente esbulhadas¹⁸ pelos colonos,

¹⁸Esbulho é uma forma de espoliação do direito de posse ou propriedade. Ocorrendo quando alguém toma posse de um bem ou impede que o possuidor exerça os direitos sobre o mesmo. Essa prática ocorre por meio de violência, clandestinidade ou abuso de confiança. Disponível

contando com o apoio e até o estímulo das autoridades da época entusiasmados/as com possíveis lucros advindos da exploração.

Outra prática conhecida foi o aldeamento, visando reunir grandes grupos de indígenas para serem administrados por ordens religiosas, geralmente jesuítas, seguindo o chamado Regime das Missões do século XVII. Essa ação visava facilitar o trabalho de catequese e assistência religiosa. O aldeamento foi sucedido pelo “Diretório dos Índios”, de Marquês de Pombal, criado em 1757 e extinto no final do século XVIII “marcando o processo de secularização dos aldeamentos com o início da sua administração por laicos” (Araújo, 2006, p. 25). O legado dessa prática se estendeu por praticamente todo Império brasileiro e parte significativa da República, buscando confinar os/as nativos/as em pequenos territórios ao redor de seus aldeamentos. Essa prática política transformou as outras terras em devolutas¹⁹, e com isso, estimulou a titulação a terceiros, gerando mais prejuízos.

A Lei de Terras (1850) foi a primeira na qual se almejou regulamentar a propriedade privada no Brasil, assegurando o direito territorial aos/as indígenas, e com isso, reservou terras para a sua colonização. Todavia, de forma negativa, o Império brasileiro expediu subsequentemente instruções considerando devolutas terras de aldeias abandonadas pelos nativos, gerando novas práticas

em: Esbulho: entendendo o conceito e os aspectos jurídicos (advocaciareis.adv.br). Acesso em: 06 set. 2024.

¹⁹Terras devolutas são terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse. O termo “devoluta” relaciona-se ao conceito de terra devolvida ou a ser devolvida ao Estado.

Fonte: O que são terras devolutas. Dicionário Ambiental. ((o)) eco, Rio de Janeiro, ago. 2013. Disponível em: <https://www.oceo.org.br/dicionario-ambiental/27510-o-que-sao-terras-devolutas/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

desonestas e abusivas, nas quais os presidentes das províncias atestavam o abandono de terras indígenas mesmo muitas vezes, sem diálogo com os povos originários. Consequentemente, essa prática gerou esbulhos de terras, passando para mãos de terceiros, geralmente pessoas das elites locais. Além dos atestados de abandono de terras, surgiram as certidões negativas expedidas pelo Serviço de Proteção aos Índios visando atestar que uma determinada terra não era indígena. Essas certidões provocaram muitos abusos, “gerando para os/as índios/as, em alguns casos e ainda hoje, a tarefa descomunal de ter que provar que existem ou que sempre estiveram lá” (Araújo, 2006, p. 26).

Nos primeiros anos do Brasil republicano as províncias quase não tinham autonomia, e como resultado disso, com a constituição de 1891, o artigo 64 transferiu aos estados as terras devolutas dentro de suas fronteiras. Se nos períodos colonial e imperial fatias significativas dos territórios indígenas foram consideradas devolutas, os estados não hesitaram e tomaram posse dessas terras. “Exemplo disso ocorreu quando o estado do Amazonas concedeu a particulares boa parte das terras ocupadas pelos índios Ticuna[...]” (Araújo, 2006, p. 27). Vale ressaltar o fato de a Constituição de 1891 não fazer nenhuma menção aos/as indígenas e seus direitos pela terra. Com isso, o Serviço de Proteção aos Índios (1910) não tinha força suficiente para reconhecer as terras indígenas. Debater as demarcações territoriais com municípios e estados contribuiu para agravar ainda mais toda essa situação provocando uma política de confinamento. Demasiadamente, as terras eram demarcadas em extensão diminuta provocando a liberação de territórios em volta para serem administrados pelos governos.

Exemplo dessa prática destacada anteriormente foi o ocorrido com os povos Guarani- Kaiowá, no Mato Grosso do Sul. Por meio

da política de aldeamento da SPI, diversas comunidades foram agrupadas formando uma única aldeia liberando assim mais terras para titulação de terceiros. Sem condições de preservar seus costumes tradicionais, os/as indígenas viraram trabalhadores/as nas fazendas dos seus antigos territórios, enfrentando condições desgastantes, mas buscando resistir para se manterem ligados às suas terras de origem. “Num segundo momento, estes mesmos fazendeiros passaram a ver os índios como invasores e, não raro, foram ao judiciário para obter ordens de despejo sob a alegação de esbulho à propriedade privada” (Araújo, 2006, p. 28). E não demorou para comunidades inteiras serem expulsas por ordem da justiça local.

No governo do então presidente Jânio Quadros, em 1961, ocorreu a criação do Parque Nacional do Xingu trazendo um novo paradigma de demarcação das terras indígenas. Almejando preservar diversos povos nativos da região do Xingu e o meio ambiente, fruto da luta dos irmãos Villas-Boas, tratava-se de uma tentativa de preservar uma parte do Brasil onde os/as indígenas mantinham as suas culturas de forma harmoniosa com a natureza e longe da “civilização”. O Parque do Xingu trouxe uma ruptura na visão predominante desde o final do Oitocentos, a ideia da extinção inevitável dos/as nativos/as por meio da assimilação. Os/As indígenas do Parque, teoricamente, teriam proteção estatal, com o propósito de manutenção de seus modelos de vida. Anos depois de criado, o parque foi renomeado de Parque Indígena do Xingu.

Com a chegada dos militares ao poder no Brasil, em meados dos anos 1960, ocorreram várias violações dos direitos indígenas. A política militar foi direcionada principalmente à exploração econômica dos recursos naturais, e consequentemente, as terras indígenas sofreram violações. A política militar visava integrar os

povos nativos à sociedade nacional suprimindo as discrepâncias culturais e “forçando” uma homogeneização. Foi uma época de repressão, com diversos casos de massacres e assassinatos aos/as indígenas opositores/as do projeto de desenvolvimento. Comunidades foram deslocadas de terras tradicionais resultando em perdas irreparáveis. Em 1967, depois de denúncias de corrupção e irregularidades administrativas, o SPI foi extinto, surgindo assim, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, objetivando exercer o papel de tutora dos/as indígenas, garantindo a posse permanente das suas terras, bem como o direito de usufruir exclusivamente dos recursos naturais oriundos delas.

Na prática o surgimento da FUNAI basicamente não inovou em relação ao SPI, “a FUNAI ergueu-se sobre os escombros do SPI, aproveitando inclusive a sua estrutura de pessoal, recursos etc” (Araújo, 2006, p. 31). Por causa das críticas direcionadas ao governo federal em relação à política indigenista naquele contexto, foi elaborada uma nova legislação pensando nos povos indígenas, e, em 1973, entrou em vigor a Lei 6.001, o famoso Estatuto do Índio, trazendo logo no seu primeiro artigo, o seu severo propósito: integrar os/as índios/as à sociedade brasileira, assimilando-os/as de forma progressiva e harmoniosa. A intenção era promover de maneira gradual a inexistência desses povos, em outras palavras, deixassem de ser indígena. O saldo dos governos militares, como visto, não agradou. Basicamente o que ocorreu foi mais um processo de negação dos direitos de forma sistemática por meio do Plano de Integração Nacional (PIN) objetivando abrir estradas e construir hidrelétricas, ocasionando em novas invasões de territórios indígenas, causando mortes e destruição.

Todavia, depois de anos de uma tentativa evidente do Estado Brasileiro de acabar com esses povos, aconteceu a partir dos anos de

1980, uma nova articulação indígena buscando direitos que foram negados por muitos séculos. Essa mobilização ganhou força principalmente com a Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento da pluralidade em nosso país. A constituição teve um papel muito importante ao entender demandas históricas, como o direito originário às terras habitadas e o direito à diferença, algo que pode ser observado no Artigo 231 da Constituição Federal.

A Constituição de 1988 trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena, incorporando a mais moderna concepção de igualdade e indicando novos parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios (Araújo, 2006, p. 38). A Constituição Cidadã é um grande marco na garantia de direitos desses povos, pois estabeleceu avanços para as relações entre eles, o Estado Brasileiro e a sociedade de modo geral. Se O Estatuto do Índio (Lei 6.001) de 1973 previa de forma prioritária a integração das populações nativas ao restante da população, processo semelhante aos vividos em séculos anteriores, a Constituição de 1988 passou a garantir a proteção e o respeito as culturas indígenas, tendo o direito de buscar maior integração com outras culturas, bem como se manterem intactos em seus costumes e modos de vida, isolados, se esse for o desejo. A Carta Magna discorre sobre outro assunto de extrema relevância: os direitos dos/as indígenas sobre suas terras são definidos como originários, anteriores, inclusive, ao projeto tão cruel de Nação.

Figura 1- O progresso dos direitos indígenas no Brasil

1570	Primeira lei contra o cativo indígena	Esta lei só permitia a escravização dos indígenas com a alegação de "guerra justa"
1609	Lei que reafirmou a liberdade dos índios do Brasil	Importante lei que tentou garantir novamente a liberdade dos índios, ameaçada pelos interesses dos colonos
1686	Decretação do "Regimento das Missões"	Estabeleceu a base de regulamentação do trabalho missionário e do fornecimento de mão-de-obra indígena no Estado do Maranhão e Grão-Pará
1755	Aprovado o Directorio, que visava, através de medidas específicas, à integração do índio na vida da colônia.	Proibia definitivamente a escravidão indígena
1758	Fim da escravidão indígena: Directorio foi estendido a toda a América Portuguesa.	Secularização da administração dos aldeamentos indígenas: abolida a escravidão, a tutela das ordens religiosas das aldeias e proclamados os nativos vassalos da Coroa.
1798	Abolido o Directorio	O espírito "integrador" desse Directorio conservaria a sua força na legislação do Império Brasileiro
1845	Aprovado o Regulamento das Missões	Renova o objetivo do Directorio, e visava, portanto, à "completa assimilação dos índios"
1910	Criação do Serviço de Proteção aos Índios - SPI	O Estado republicano tutelou os indígenas
1952	Rondon criou o projeto do Parque Nacional do Xingu	Objetivo era criar uma área de proteção aos indígenas
1967	Criação da Fundação Nacional do Índio - FUNAI	Substituiu o extinto SPI na administração das questões indígenas
1979	Criação da União das Nações Indígenas	Primeira tentativa de defesa da cultura indígena, importante para a consagração dos direitos dos índios na Constituição de 1988

Disponível em: Quais os direitos dos indígenas no Brasil?
(JusBrasil). Acesso em: 25 de jan. 2024.

Outra determinação da Carta é a obrigação da União em proteger as terras desses povos, fixando-se inicialmente como prazo para demarcação o período de cinco anos, todavia isso não foi cumprido, e recentemente, os debates sobre o Marco Temporal se revelaram como verdadeira ameaça aos/as nativos/as. Não obstante, expressam uma face continuada e por muitas vezes “oculta” do Estado Brasileiro: o projeto avassalador capitalista promovendo o esbulho das terras indígenas e a posterior exploração, negando direitos históricos e deixando de lado a manutenção da biodiversidade brasileira e o consequente equilíbrio climático. A figura 1 apresentou um gráfico elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrando o progresso dos direitos desses povos ao longo dos séculos.

Como observado, baseado principalmente na resistência, tanto na colonização como na construção do Estado Nacional, a figura indígena é marca constante e isso evidencia o protagonismo desses povos em todas as etapas da história do Brasil. Mesmo essas leis atendendo na maioria das vezes mais ao/a explorador/a do que propriamente aos citados povos, é válido perceber diversas pesquisas dando conta do papel decisivo deles/as no processo de formação deste país. Esse protagonismo foi observado por Almeida (2017, p. 24), no seu trabalho denominado *A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas*. A citada autora apresentou instigantes questionamentos acerca do protagonismo indígena ao longo dos séculos, pois,

Os líderes indígenas, por sua vez, sabedores da importância do seu papel, negociavam suas alianças em troca de benefícios que iam além dos ganhos materiais. Suas importantes funções, principalmente nas guerras, abriam espaço para certa ascensão social que, embora limitada, foi por eles bastante valorizada.

Essas conquistas do movimento indígena no Brasil são reflexos também de um contexto de mobilizações internacionais pela afirmação do direito de grupos de minorias excluídos. Nas colocações de Nascimento (2021, p. 17), “reflete um contexto de lutas internacionais pela afirmação dos direitos de minorias e grupos historicamente marginalizados”. Essas mobilizações foram essenciais para um reconhecimento das diversidades culturais, raciais, de gênero, étnicas, de pessoas com deficiência, em um contexto global desejando orientar as relações entre as nações por meio de acordos assinados, convenções internacionais e decretos. Os Estados Nacionais e a comunidade internacional foram orientados a promover e valorizar a diversidade, e pensando na Lei nº 11.645/2008 o contexto internacional foi fundamental para sua criação por trazer um quantitativo relevante de documentos legais e políticos que oferecem respaldo.

Sobre os documentos legais internacionais vale destacar a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos Indígenas e Tribais e a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho da OIT aprovada em 1989 buscou superar práticas discriminatórias que historicamente os afetam, e ainda, assegurar a participação deles na tomada de decisões impactantes para suas vidas. Trata-se da situação de aproximadamente 5.000 povos, de uma população estimada de 370 milhões de pessoas vivendo em mais de 70 países e em todas as regiões do mundo. Esses povos carregam traços diversificados, línguas, práticas de subsistência, sistemas de conhecimento e culturas diferentes. Quando a Convenção foi adotada pela Conferência Internacional do Trabalho em 1989, tinha conhecimento sobre as

histórias dos povos indígenas sendo marcadas por processos discriminatórios e marginalizações.

Portanto, têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais assim como todos os outros seres humanos. Prevê também, medidas especiais para garantir uma igualdade efetiva a eles e a todos os outros da sociedade, contudo, isso não significa dizer que receberão privilégios especiais em relação ao restante da população. Avaliando o artigo 31 da supracitada Convenção, Nascimento (2021) destacou o fato dessa legislação não atribuir somente a escola a tarefa de educar para as relações étnico-raciais ou para uma educação em direitos humanos tendo a diversidade em seus princípios, mas sim a todos os setores da comunidade. Não obstante, esse artigo faz uma chamada para forma de tratamento equitativo do conteúdo de história e das culturas dos povos tratados pela convenção, “com vistas à superação de situações de preconceito em suas relações intersocietárias” (Nascimento, 2021, p.18).

A Declaração da ONU de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas, a qual o Brasil é signatário, influenciando significativamente na definição da Lei nº 11.645/2008, é uma resolução acerca dos compromissos estabelecidos pelos Estados direcionados pelos ideais estabelecidos na Carta das Nações Unidas. Proposta pelo Conselho dos Direitos Humanos em junho de 2006 e aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 2007, reconhece a importância do respeito para todos os povos, ao perceber doutrinas baseadas em superioridade racial, étnica, cultural ou religiosa como racistas e condenáveis. Buscando-se assim, a reafirmação do direito dos povos indígenas de serem livres de discriminação, como também destacando a preocupação com injustiças históricas vividas nos processos coloniais, formulando acordos e políticas que visem diminuir os problemas oriundos da

colonização.

E ainda, ressalta a contribuição deles/as pensando no desenvolvimento sustentável e o uso adequado do meio ambiente. Essa declaração tem um impacto fundamental nas mobilizações desses povos, legitimando-a perante as instituições internacionais, Direito Internacional e Estados, e com essa aprovação se tornando parte constituinte do todo, deixando de ser “o/a outro/a”, “o/a distante/a”. Os países passam a ser obrigados a dar atenção às demandas indígenas, mesmo frequentemente descumprindo regras de forma oculta, como o Brasil, por exemplo, na demarcação de terras. Ainda há muito para se conquistar, todavia, a declaração viabilizou espaços negados anteriormente, ampliando oportunidades de voz ativa dos povos originários.

Este conjunto de documentos internacionais, ao lado da Constituição Federal de 1988, que reconhece o Brasil como um país pluriétnico e multicultural, fundamenta e ajuda a garantir os direitos dos povos indígenas de serem representados, nos currículos escolares, em suas diversidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas (Nascimento, 2021, p.20).

Pensando mais especificamente na educação brasileira, foi reconhecido o direito de utilização de línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, percebido no Artigo 210 da Carta Magna de 1988. Entretanto, as relações sociais mesmo depois desse ano continuaram marcadas por preconceitos, exigindo olhar para essa temática com bastante cuidado. Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96) trouxe outro significativo avanço no tocante à diversidade étnica na legislação educacional, podendo ser observado no Artigo 26 ao caracterizar a sociedade brasileira como produto de uma matriz multiétnica e o ensino nos ambientes escolares deve acontecer

levando isso em consideração. Contudo, esses fatores não foram suficientes para uma efetiva abordagem da temática como deveria acontecer, e a Lei nº 11.645 de 2008 foi promulgada com esse objetivo, o de estabelecer de forma obrigatória o ensino da história e das culturas dos povos indígenas no currículo das escolas de Educação Básica no Brasil.

1.2 A Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015: as diretrizes para implementação da história e culturas dos povos indígenas no ensino

Nas linhas subsequentes, iniciar-se-á um debate sobre a Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015 de forma minuciosa. Como abordado em parágrafos passados, a Lei de 2008 além de revolucionária, expressa uma explícita manifestação nacional de reparação historiográfica. Trabalhar a temática indígena na Educação Básica é uma ferramenta imprescindível pensando na possibilidade da população brasileira não pertencente a essa etnia conhecê-la melhor, bem como excluir de vossa mente, um/a indígena semelhante ao vos apresentados nos livros didáticos e em outros materiais pedagógicos de outrora/atuais, onde abordam esses povos sempre de forma genérica e redutiva. É preciso expulsar o/a “índio/a” idealizado/a no imaginário popular para nascer o/a novo/a, com acertos e defeitos, globalizado/a ou isolado/a, enfim, singular na essência, humano/a como toda humanidade.

Em primeiro lugar, destaca-se a Lei nº 10.639/2003 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) tornando obrigatório nos estabelecimentos de ensino do Brasil, o estudo da história e cultura dos povos afro-brasileiros na Educação Básica. Percebendo a importância de a temática indígena também ser

abordada nas escolas do país, depois de cinco anos nasce a Lei nº 11.645, alterando o artigo 26-A da LDB. Por meio dessa mudança, esse artigo passou a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). A partir desse momento, discutir essa temática se torna obrigatório, em outras palavras, o não cumprimento da legislação poderá/deverá levar a cabíveis punições.

Mesmo assim, com mais de 16 anos da aprovação, existe algum caso de punição jurídica provocada pela inoperância dessa legislação? Se é obrigatória, por que não obriga? Qual a punição aplicada as escolas por não vivenciarem a temática indígena? Não há nenhuma dúvida na leitura e interpretação do artigo 26-A, nem em sua criação, bem como a alteração de 2008. Todavia, da teoria para prática existe um continuado caminho de mobilização e resistência desgastante e cansativo. A própria demarcação territorial indígena neste país revela isso. No entanto, o “combate” deve continuar, pois acontecendo o avanço devido quanto a efetivação da Lei, será uma sublime virada de página na história brasileira rumo ao progresso relevante: respeito à diversidade e construção cidadã da alteridade.

Outro fator evidente quando se pensa na leitura do artigo 26-A da Lei de 2008 é a determinação da vivência da história e culturas dos povos afro-brasileiros e indígenas acontecer no ensino fundamental e médio, e na educação pública e privada. Se para o sistema de ensino público denota um esforço imensurável, para a rede privada não será diferente. A última, tem feito quase de forma exclusiva uma pedagogia capitalista visando lucro, e essa pedagogia pensa mais no “progresso” do que na inclusão. Entretanto, essa exigência acertada de incluir a temática indígena em toda Educação Básica, busca consonância com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 209,

“O ensino é livre à iniciativa privada, atendida as seguintes condições: I cumprimento das normas gerais da educação nacional” (Brasil, 1988).

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo sétimo, trata da mesma questão. “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I- cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino” (Brasil, 1996). Como observado nos artigos pregressos, o 26-A em harmonia com a norma vigente responsabiliza tanto a educação pública quanto a privada. Partindo desse pressuposto, não há, do ponto de vista legal, a possibilidade de não trabalhar com essa temática na Educação Básica. Seguindo os questionamentos, buscar-se-á a partir dessas linhas posteriores, discorrer de forma provocativa sobre o primeiro parágrafo da Lei em destaque. Almejando o desencadeamento necessário para essas discussões, é imprescindível a leitura atenciosa do texto legislativo.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Por meio do exposto, o texto direciona e orienta os estabelecimentos de ensino da Educação Básica na abordagem da temática afro-brasileira e indígena na sala de aula. Os questionamentos a seguir serão delimitados a partir disso. Diante do

exposto, o conteúdo trabalhado deverá trazer diversos aspectos das culturas e história dos povos indígenas visando compreender os processos de formação da população brasileira. Esse processo de formação populacional, em vários momentos, atendia ao projeto da elite preocupada com a assimilação desses povos almejando o esbulho de vossas terras por meio da não aceitação da pluralidade étnica. Assim, não existia espaço para uma cultura “atrasada e primitiva”.

O segundo parágrafo destaca também que a vivência da temática acontecerá percebendo as mobilizações deles no Brasil, resgatando suas sublimes contribuições na área social, econômica e política, relativos à história desse país. É de suma relevância isso ser lembrado, porque ao compreender esses elementos dessa sublime história, seria uma grande oportunidade de viajar em vários capítulos desconhecidos do povo brasileiro frequentemente induzido a pensar pela própria historiografia aqui criada, em um/a “índio/a” não reativo/a. Falando do lugar desses povos na história, Almeida (2012, p. 22) em seu texto *Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo*, salientou:

No palco da história, os índios vão, lentamente, passando da invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI por movimentos políticos e intelectuais nos quais eles próprios têm tido intensa participação. Sendo assim, a resistência sempre acompanhou as jornadas indígenas no decorrer do tempo. Alianças feitas com eles/as foram essenciais para garantir sucesso no devastador projeto de colonização, e um exemplo perceptível disso pode ser evidenciado em Pernambuco e São Vicente. Ambas as capitanias hereditárias mais prósperas, em grande parte, pelas alianças entre donatários e chefes nativos, prevalecendo entre eles, em muitos casos, laços

fraternos. “As pesquisas atuais demonstram como as escolhas e ações indígenas foram decisivas para vitórias ou derrotas, embora eles próprios tenham sido sempre os maiores prejudicados” (Almeida, 2017, p. 23).

Nessa perspectiva, a Lei nº 11.645/2008, mais especificamente na devida compreensão do Primeiro Parágrafo, é uma ferramenta eficaz na construção e recolocação dos povos indígenas no lugar mais cabível, marcado fortemente por vivências, resistência e protagonismo. Esses povos foram e são norteadores dos próprios destinos, nunca omissos ou passivos, tampouco selvagens. Nestes pressupostos, um curioso debate foi tratado por Dantas (2018, p.20) em seu relevante livro vencedor do Prêmio Arquivo Nacional de Pesquisa de 2015. Na ocasião, a autora discorre sobre a participação ativa dos/as indígenas de Alagoas e Pernambuco em várias revoltas marcantes do século XIX, trazendo assim uma nova visão do espaço ocupado por eles/as, não percebidos nesse livro como meros/as coadjuvantes.

Indígenas aldeados das províncias de Pernambuco e Alagoas participaram ativamente das principais revoltas ocorridas no início do século XIX na região: a Insurreição de 1817, a Confederação do Equador (1824), a Guerra dos Cabanos ou Cabanada (1832- 1835) e a Praieira (1848). O conteúdo abordado trata do protagonismo indígena em nossa história. Conhecer as mobilizações, como orientado pelo parágrafo da Lei, é acima de tudo não homogeneizar as experiências e os processos vividos. Compreender esses processos proporciona aos/as professores/as informações significativas para atender ao abordado no primeiro parágrafo da Lei. Seguindo com a leitura e a interpretação da legislação de 2008, a discussão agora será sobre o segundo parágrafo, pois é de grande pertinência ao buscar um adequado aprofundamento das demandas trazidas por meio da

11.645. Essas demandas não vêm sendo atendidas, são raras exceções onde essa temática é efetivamente vivenciada. “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008).

O parágrafo se inicia destacando algo de fácil entendimento ao trazer como orientação trabalhar os conteúdos da história e culturas dos povos indígenas no Brasil em todo currículo escolar, mas posteriormente direciona as áreas de Educação Artística, História do Brasil e Literatura uma maior responsabilização na abordagem. Cabe nesse momento uma importante reflexão: em primeiro lugar, quando a legislação fala de trabalhar em todo currículo, deixa uma lacuna imensurável ao não dizer como trabalhar. Qual profissional pode se direcionar para um lugar desconhecido sem uma orientação de como chegar? Se basicamente nem formação acontece visando preencher esses espaços hesitosos oriundos da Lei, os corpos docentes continuam sem caminhar nessa jornada rumo ao cumprimento da legislação.

Em segundo lugar, ao responsabilizar alguns componentes curriculares (História, Artes, Literatura) em detrimento de outros (Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Língua Inglesa...) trouxe como consequência o aspecto dos menos responsabilizados praticamente “desistirem dessa batalha antes de começar a guerra”. Demasiadas coisas poderiam ser trabalhadas em cada um desses componentes curriculares que figuram em segundo plano. Como não mencionar a contribuição notória dos povos indígenas nas Ciências? Uma rica cultura medicinal presente em cada canto desse país. Conhecer o cultivo de centenas de espécies como batata-doce, cará, milho, amendoim, abacaxi, entre outros, seria uma

tarrafa mais fácil para professores/as de Geografia e de Ciências.

A Matemática desses povos também participa de suas ações por toda caminhada nos séculos, utilizando-se de conceitos matemáticos para resolver problemas frequentes e interpretar seu espaço ambiental. Quantas palavras da Língua Portuguesa são de matriz indígena? Essas indagações revelam o quanto é possível trabalhar a temática em todo o currículo, isso deixaria a vivência mais dinâmica e completa possibilitando ao corpo discente das escolas compreender todo protagonismo dessa rica cultura que continua crescendo tanto em quantidade populacional quanto em expressões socioculturais. Silva (2012), apontando caminhos para uma efetiva vivência da temática, destacou ser fundamental no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores/as inserir a inclusão de forma obrigatória do ensino da temática indígena, ministrada por especialistas. As secretarias municipais e estaduais devem também incluir a temática nas capacitações periódicas e na formação continuada “e a abordagem deve se dar na perspectiva da sociodiversidade historicamente existente no Brasil [...]” (Silva, 2012, p. 220).

Por último, nem nos componentes curriculares responsabilizados de forma mais objetiva quanto a vivência efetiva da Lei nº11.645/2008 isso vem ocorrendo. A Literatura, por exemplo, ainda hoje é constantemente deixada de lado, muitas escolas estão preocupadas com os resultados das provas externas (SAEB²⁰,

²⁰ O Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: Saeb - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 26 jan. 2024.

SAEPE²¹), basicamente, relevam essa área do conhecimento quase invisibilizada anualmente. Se nem a abordagem da Literatura acontece como deveria, imagina como ocorrerá a indígena levando esse aspecto em consideração. Seria a vivência da temática esquecida em uma área quase invisível?

Outra situação preocupante pensando na vivência da temática indígena na Literatura é perceber como por séculos esse componente criou um/a indígena selvagem, submisso/a e, extremamente passivo/a. Moniz, (2009, p. 18), em *A trilogia indianista de Alencar – Identidade e Miscigenação* observou características da literatura de José de Alencar (talvez o mais renomado do século XIX) em romances indianistas, trazendo as seguintes considerações: “Três romances indianistas, três figuras nucleares da brasilidade, juntamente com as respectivas companheiras com as quais indiciam um novo país, a partir do processo transformador da miscigenação”. Não obstante, Bosi (1992, p. 179/180), afirmou:

A concepção que Alencar tem do processo colonizador impede que os valores atribuídos romanticamente ao nosso índio – o heroísmo, a beleza, a naturalidade – brilhem em si e para si; eles se cons- telam em torno de um íma, o conquistador, dotado de um poder in-fuso de atraí-los e incorporá-los.

Portanto, a Literatura brasileira criou uma percepção indígena

²¹ O SAEPE é o **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco**. Foi criado em 2000 com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos da rede pública e fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado. O SAEPE possui escala de proficiência comum ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB. Além disso, o SAEPE também apura os índices anuais de aprovação, reprovação e abandono. Disponível em: significado SAEPE - Pesquisar (bing.com) . Acesso em: 26 jan. 2024.

surreal e esses projetos nacionalistas retratando-os/as com homogeneização objetivava atender ao “progresso” por meio da mestiçagem. A História também não saiu ilesa desse processo, e, sobre esse componente curricular será feito um debate mais aprofundado. Monteiro (1995, p. 221) destacou no texto *O desafio da história indígena no Brasil*, que a historiografia brasileira, ao longo das últimas décadas, busca incorporar grupos sociais anteriormente ignorados pela bibliografia. Aparentemente, as produções historiográficas deixaram os/as indígenas em segundo plano por muito tempo, tendo um olhar mais profundo a partir das últimas décadas do século XX, algo considerado tardio na visão do autor, sendo de se estranhar a pouca atenção direcionada aos povos indígenas por historiadores/as.

As primeiras reproduções historiográficas sobre os/as indígenas no Brasil se dedicaram a matá-los/las e misturá-los/las resultando na máxima tão reproduzida por anos do desaparecimento. É o observado nos textos de Francisco Adolfo de Varnhagem, considerado no campo da historiografia como o autor das mais importantes obras do Brasil no século XIX, os dois volumes de História Geral do Brasil, publicados em meados do Oitocentos. Ele foi enfático ao conceituá-los nas linhas da redução, representando a história desse país numa visão conservadora, eurocêntrica. É o que podemos observar na relevante pesquisa realizada por Circe Bittencourt (2013) nomeada de *História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos*.

Na ocasião, a autora discorreu sobre a presença/ausência das populações indígenas no ensino de história no Brasil do século XIX ao final do século XX. Não obstante, destaca a inserção e representações deles/as em estudos e materiais didáticos escolares. A seleção dos/as autores/as de livros de história pesquisados/as por

Bittencourt se fez dentre os/as mais difundidos/as na rede escolar, constatando-se que foram obras com múltiplas edições. Com base nos levantamentos, a problemática direciona-se nas relações entre a produção didática desse componente curricular e a historiografia no tocante à construção de uma visão etnocêntrica de matriz europeia responsável por compor memórias e, mais ainda, “esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma história do Brasil” (Bittencourt, 2013, p. 106).

Vale destacar ainda a sobrecarga enfrentada por professores/as de História ao decorrer do ano letivo. Várias são as demandas da direção visando discorrer sobre datas anuais da história positivista nacional. É o dia de Tiradentes, Independência, Proclamação da República, enfim, isso acaba dificultando a vivência da temática indígena, uma vez consumindo boa parte do tempo do/a profissional. Frequentemente, encontra-se resistência nos estabelecimentos de ensino ao vivenciar a temática, membros/as das equipes pedagógicas não renunciam a uma representação do/a indígena como visualizados/as nos livros didáticos, genéricos/as, impossibilitados/as do acesso aos recursos atuais, exclusivamente “seres das matas”. Aparentemente, só com essas características, muitos/as profissionais na educação acreditam conseguir uma foto perfeita do “congelado selvagem” para encher as redes sociais das escolas nas quais trabalham de imagens com potencial para *likes* em quantidade.

A qualidade, ou seja, a vivência da temática em todos os componentes ao longo do ano letivo, desconstruindo os estereótipos presentes na comunidade escolar, visando acabar com os preconceitos oriundos da falta de conhecimento da população brasileira em relação aos povos indígenas, não gera tanto *like*. Não há, prioritariamente, um calendário para tratar desse tema elaborado pelos sistemas de ensino nacionais. Concentrando-se assim, nas

unidades escolares, exclusivamente, o mês de abril para tal finalidade, enfraquecendo com isso, as orientações tanto da Lei de 2008 quanto do Parecer CNE 14/2015. Todos os fatores levantados somados a outros dificultam consideravelmente a efetivação da vivência da temática indígena no componente de História na Educação Básica pública. Embora com melhorias perceptíveis nos últimos anos, ainda há muito para avançar pensando na Lei nº 11.645/2008. Mesmo sendo o componente que mais caminhou quanto a efetivação da legislação, lacunas ainda são visíveis.

Em Arte (Educação Artística), a efetivação da temática também vem encontrando dificuldades semelhantes a Literatura e História. Não são raros os casos, onde em quase todo ano letivo o único momento de vivência da cultura indígena é no 19 de abril e no Dia do Folclore, em 22 de agosto. Na oportunidade, os/as estudantes são convidados/as a produzir adereços dessa cultura, vestir-se como “índio/a”, reproduzindo até a famosa dança da chuva. Ao produzir esses adereços, retornam para casa com suas criações artísticas, difundindo essa ideia de um/a “índio/a” de penas, folclorizado/a, genérico/a, em suas residências e nas comunidades onde moram. E essas coisas vão se cristalizando no imaginário popular, como *fake-news* constantes, e não deixam de ser, gerando conseqüentemente uma visão deturpada do congelamento de suas culturas, e, conseqüentemente, os/as não indígenas não conseguem imaginá-los/las em contextos globais, colocando-os/as sempre em uma bolha de isolamento.

Fator semelhante foi observado pela pesquisadora Silva, M.P. (2018, p.99), no texto *Para além do dia 19 de abril: a temática indígena na escola, entre limites e possibilidades*. Analisando a vivência da temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Pesqueira-PE (município com maior população indígena no estado

de Pernambuco) pontuou as dificuldades encontradas pelos profissionais da Educação. Para ela, Embora exista esforço de superação por parte das professoras, a exemplo de não tratar sobre a temática indígena apenas no dia 19 de abril, outras ações seriam fundamentais pensando nessa vivência, como políticas públicas eficazes pensando na formação de professores/as atentos/as para uma educação das relações étnico-raciais possibilitando a participação de lideranças indígenas nesse processo de expressão de vossas narrativas históricas, e até visitas a territórios demarcados poderiam contribuir de forma significativa.

Ainda segundo a pesquisadora, um planejamento institucional incluindo a vivência da temática em debate como conteúdo curricular sistemático e contínuo, bem como subsídios didáticos coerentes com o contexto local, possibilitar aos/as profissionais na educação um bom acesso às referências metodológicas e teóricas adequadas com as produções acadêmicas atuais significariam melhorias. Todos esses fatores mencionados revelam o quanto é preciso investir na efetivação da Lei. Esse investimento deve ser continuado, por meio de formações específicas, não basta simplesmente abordar a temática, o essencial é, além de fazer isso, fazer com qualidade. Caso contrário, o pouco vivenciado não ajudará a trazer de forma digna uma história e culturas dos povos indígenas.

Outro documento fundamental para entender o ensino da temática indígena no Brasil é o Parecer CNE 14/2015, relatado por Rita Gomes do Nascimento. Trata-se de um importante documento, onde se estabelecem as diretrizes operacionais visando a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica brasileira. Se a Lei nº 11.645/2008 alterou o artigo 26-A da LDB quando incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena nas redes privadas e públicas da educação

básica, o Parecer CNE 14/2015 além de trazer as diretrizes para implementação da Lei de 2008, traz como objetivo orientações para a temática ser abordada de forma regular, dentro da adequação. Nas linhas iniciais, o Parecer discorreu sobre as finalidades.

A temática da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência do que preceitua a Lei nº 11.645/2008, que altera a redação do art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), recebeu particular tratamento neste Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Indicação CNE/CEB nº 1/2011, proposta em 7 de julho de 2011, em reunião ordinária da Câmara de Educação Básica (CEB). Para desenvolver esses estudos, a presidência da CEB, por meio do Ofício Circular CEB/CNE/MEC nº 2/2012, solicitou informações sobre o desenvolvimento de ações referentes à implementação da referida Lei por parte das Secretarias Estaduais de Educação, bem como dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Brasil, 2015).

Com a aprovação da Lei nº 11.645/2008 os sistemas de ensino foram obrigados a trazer essa temática para suas vivências letivas. “O que não tem ocorrido sem tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras” (Brasil, 2015). Não obstante, as formas equivocadas da efetivação dessa lei têm provocado debates sobre a importância de repensar os processos relacionados com as formações de educadores/as e estudantes. Para alargar a concepção de cidadania é preciso reconhecer a participação desses povos na formação da sociedade brasileira. É fundamental valorizar as diversas origens culturais da população, bem como criar um espaço escolar permitindo as manifestações da diversidade superando situações de discriminações étnico-raciais e possíveis preconceitos.

Com uma adequada inclusão da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica teremos importantes repercussões na formação de professores/as e na elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história desses povos, efetivando o reconhecimento da diversidade da sociedade do Brasil. Ao ampliar o conhecimento sobre as culturas indígenas se possibilita apresentar ao país essas diversidades e superar representações redutivas dos/as não indígenas tão constantes cotidianamente nas unidades de ensino e fora delas. “Esse mesmo preconceito ainda se faz presente com amplas ramificações em toda a sociedade brasileira, o que exige grande esforço interinstitucional para superar essa desinformação” (Brasil, 2015).

O Parecer CNE 14/2015 destaca também lacunas e problemas relacionados às representações desses povos nos ambientes escolares. Entre essas lacunas, a reificação da imagem do/a indígena como um ser do passado e em função do/a colonizador/a, como se esses povos tivessem desaparecido, algo tão difundido em nossa sociedade. As próprias representações escolares fantasiando estudantes em eventos letivos, como o 19 de abril, ou até em desfiles cívicos colaboram para essa visão. É preciso acabar com esse discurso de genocídio, pois os/as nativos/as estão em todos os lugares e o Censo 2022 confirma esse crescimento. “A extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver os mais hediondos atentados contra sua existência” (Monteiro, 1995, p. 228).

É recorrente também apresentar esses povos pela negação de traços culturais, sem escrita, sem governo ou tecnologia. Omitir, simplificar e reduzir o seu papel na história do país. Sendo assim, percebidos/as pelo olhar perigoso do “progresso” e subjugados/as ao capitalismo. Outra prática observada nos ambientes escolares

nacionais é adotar uma visão de índio/a genérico/a, “esquecendo” a diversidade desses povos, generalizando traços culturais de um único povo para todos/as os/as indígenas. Reduzir a importância de comunidades nativas de outras regiões brasileiras quando comparadas com as do Norte, um processo que coloca grupos como puros (Norte) e outros como misturados, e, portanto, não deveriam ser vistos como tal, nem lutar por direitos.

Evidenciar somente características folclóricas e pitorescas quando se trata dos/as indígenas é bastante negativo. Assim como toda cultura, a indígena está em constante transformação. Outra prática consiste em ocultar a existência real e concreta de povos indígenas particulares, generalizando-os. E ainda, enfatizar o “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas, como se a riqueza fosse algo singular e uniforme em todas as culturas. O que poderia expressar mais riqueza do que viver em harmonia com a natureza? Por meio do destacado, o Parecer CNE 14/2015 entende ser essencial avançar em várias questões.

Para que seja efetivo o tratamento correto da temática indígena, os sistemas de ensino, em especial seus professores e todos os responsáveis pela elaboração, aquisição e distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos devem conhecer e superar os principais problemas retro evidenciados, os quais somente reforçam preconceitos e produzem desinformações sobre os povos indígenas (Brasil, 2015).

Sabendo dessas lacunas, o movimento indígena, também conhecedor da importância da Lei nº 11.645/2008 tem reivindicado a efetiva implementação da Legislação. Algo defendido por esses povos é o direito de assumir o protagonismo de falar sobre suas culturas e história. Os sistemas de ensino devem fomentar a elaboração e publicação de material pedagógico e didático baseado

em temáticas de autores/as indígenas contando, inclusive, com a presença de lideranças desses povos nos estabelecimentos de ensino atuando como palestrantes ou formadores, e ainda, promovendo outras formas de reconhecer os seus saberes e conhecimentos. O acolhimento da diversidade cultural pelas escolas constrói um pacto social fraterno, democrático e promove o respeito e a alteridade.

Essas orientações determinadas pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação trazem como obrigação entender os fenômenos sociais e modos de vida como frutos históricos de uma longa duração, sujeitos às dinâmicas de interação social da atualidade. Exige compreender os processos de formação social de desigualdades como produtos históricos de vivências de interações socioculturais do mundo contemporâneo transformadores de diferenças em desigualdades. Sabe-se que os conceitos de identidade nacional foram construídos a partir de uma etnia, língua, religião, cultura, raça, “invisibilizando diversos povos e culturas, o que requer uma compreensão de que o ensino de história brasileira tem sido historicamente eurocêntrico, ignorando processos, personagens e histórias indígenas e afro-brasileiras” (Brasil, 2015).

O estudo da temática indígena na Educação Básica, segundo o Parecer CNE 14/2015, ocorrerá por meio de conteúdos, competências, atitudes, saberes e valores permitindo aos/as estudantes uma série de fatores essenciais no melhor convívio em uma sociedade pluricultural e pluriétnica, e assim, estimulando uma dinâmica mais pautada na fraternidade dentro das diferenças, com respeito e solidariedade. É preciso reconhecer as sociodiversidades dos povos indígenas brasileiros: são várias culturas, com organizações sociais próprias, línguas e diferentes visões de mundo. Eles têm direitos originários sobre suas terras, estando aqui muito antes da formação do Estado brasileiro, desenvolvendo uma relação

coletiva com seus territórios e os recursos. É fundamental também reconhecer as principais características dos/as indígenas de modo positivo, com foco na oralidade, subsistência, relação com a mãe natureza, divisão do trabalho por sexo, fazendo a contextualização das especificidades socioculturais, não cometendo o erro de pensar esses povos sempre pela negatividade de seus traços culturais.

O Parecer ainda discorreu sobre outras questões de extrema relevância quando pensando nos conhecimentos adquiridos por estudantes no tocante à vivência da temática indígena. Compreender a contribuição deles para História, cultura, onomástica, literatura, objetos, culinária do Brasil e artes, faz perceber o quanto essa cultura é fundamental e está presente no modo de vida brasileiro. Reconhecer que os povos indígenas têm direito a manter suas línguas, modos de vida e visão de mundo, culturas, de acordo com a Constituição de 1988, cabendo ao Estado protegê-los e respeitá-los. A Constituição Cidadã trouxe o respeito à diferença quando percebeu o país como pluriétnico, formado por diferentes tradições e origens.

Não obstante, reconhecer a dinâmica dos processos históricos e culturais responsáveis pelas transformações que os povos indígenas passaram em contato com diferentes segmentos da sociedade nacional, e, por fim, e não menos relevante, cabe aos/as brasileiros/as reconhecê-los/las como povos presentes no Brasil contemporâneo, excluindo os discursos de desaparecimento, tendo futuro como cidadãos/ãs deste país. Nessa perspectiva, precisam ser respeitados/as e ter o direito de continuarem suas jornadas com tradições próprias.

A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil. O que exige, em

termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas (Brasil, 2015).

Portanto, as unidades de ensino com o enfoque metodológico usarão a comparação, seja entre indígenas distintos, nomeando-os/as, caracterizando-os/as, trazendo a contextualização dos aspectos abordados, entre esses povos e outros segmentos da sociedade, para evidenciar proximidades e diferenças. Deverão ser trabalhados também os conceitos antropológicos de diferença, diversidade, identidade, cultura, interculturalidade, etnocentrismo, sob diferentes perspectivas metodológicas e teóricas, sendo assim, fundamental na abordagem da temática. Visando construir um lugar mais digno para os povos indígenas brasileiros, os sistemas de ensino deverão se articular para uma vivência efetiva dos objetivos previstos na Lei nº 11.645/2008. Toda sociedade brasileira precisa se conscientizar da relevância da promoção desse salto qualitativo trazido pela aplicação da legislação. Com essa finalidade, segundo o Parecer CNE 14/2015, os sistemas de ensino deverão:

1. Elaborar ou reformular, com a participação de toda a comunidade escolar, o seu projeto pedagógico e cultural, incorporando em seu currículo o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituintes da sociedade brasileira, em uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao longo do ano letivo.
2. Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais constituintes da sociedade brasileira, proporcionando

condições para que os professores, gestores e demais funcionários participem de atividades de formação continuada promovidas na própria escola. 3. Estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento adequado da temática dos povos indígenas no âmbito escolar. 4. Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa, com a finalidade de realizar atividades científico- culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial e cultural. 5. Criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, que sejam adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção de autoria indígena. 6. Diagnosticar e enfrentar, por meio de diferentes ações e procedimentos, os casos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância existentes em suas dependências, procurando dar-lhes o devido encaminhamento na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade brasileira mais justa, solidária e igualitária (Brasil, 2015).

Perante o exposto, os Conselhos de Educação formadores de todas as instâncias do sistema nacional de educação devem orientar por meio de atos normativos, os diversos órgãos executivos, sistemas de ensino e instituições formadoras de professores/as para organizar e reorganizar seus projetos. Propostas curriculares e pedagógicas visando se adequar ao proposto na legislação, acompanhando sua implementação e articulando com ações e instrumentos permitindo o correto tratamento da temática em questão. E ainda, promover uma grande divulgação deste Parecer em atividades periódicas, com todas

as redes de ensino presente (públicas e privadas), expondo, avaliando e divulgando os avanços e as dificuldades de ensino e de aprendizagem da temática indígena.

CAPÍTULO II

A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA MUNICIPAL EM CARUARU: DISCUTINDO AS PRÁTICAS DOCENTES

A partir de agora, faremos algumas considerações quanto a abordagem dessa temática em sala de aula ou até quem sabe a inexplicável falta dela no município. A Lei nº 11.645/2008 completou mais de 16 anos e sua efetivação ainda é algo distante nos anos finais da Educação Básica pública em quase todo estado de Pernambuco, assim como vem ocorrendo em quase todo território brasileiro. “A implementação e a consolidação da referida Lei vêm ocorrendo muito lentamente” (Nascimento, 2021, p.13). Entender como anda o cumprimento da legislação em Caruaru é no mínimo desafiador e merece uma análise bem esclarecedora e instigante, uma vez envolvendo a vivência da temática indígena nas escolas em um município importante no cenário nacional. Lugar famoso por acreditar produzir o maior São João do mundo e ser a terra do Alto do Moura e do artista consagrado Mestre Vitalino.

Localizada no Agreste do estado de Pernambuco, sendo considerada uma capital regional devido a sua importância tanto econômica quanto populacional, Caruaru é um dos municípios mais populosos do interior nordestino. No último Censo demográfico do IBGE atingiu a marca de 378.048 habitantes, colocando-o como o 4º maior de Pernambuco, 14º da Região Nordeste e 67º do Brasil. Caruaru faz parte do Polo de Confecção do Agreste sendo uma referência na produção de roupas entre vários outros utensílios oriundos da indústria têxtil. Esse fator somado a outros possibilitou a expansão do comércio local ao ponto de promover uma feira ao ar livre relevante e conhecida no Brasil, a tradicional Feira da Sulanca.

O Parque 18 de Maio conta com feira todos os dias da semana, com venda de produtos diversificados, atendendo às demandas dos/as clientes locais, regionais e nacionais, aspectos relatados em versos de artistas como Luiz Gonzaga e Onildo Almeida como “A Feira de Caruaru, faz gosto a gente vê. De tudo que há no mundo, nela tem pra vendê”. Os valores históricos, culturais, econômicos e memoriais relacionados à feira de Caruaru são responsáveis pelo significativo registro do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), considerando-a um Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. Como observado, o município tem uma importante representatividade regional. Vivenciar a temática indígena de maneira efetiva deve fazer parte dessa jornada histórica proporcionando aos/as habitantes crescerem também em respeito, algo capaz de favorecer a boa convivência social entre os/as indígenas e não indígenas.

O próprio nome desse lugar tem uma ligação com a cultura dessa etnia, pois mesmo não havendo um consenso histórico sobre a origem da palavra "Caruaru" porque existe mais de uma versão para origem e significado, do ponto de vista etimológico, acredita-se ser de origem indígena, mais precisamente do dialeto dos índios cariris, habitantes da região no século XVI. “Caru” significa coisa boa e “aru aru” pode ser entendido como abundância. A palavra Caruaru pode ser compreendida como "lugar de fatura", "terra da fartura". Ferreira (2021, p.192) fez um importante debate sobre a origem do nome Caruaru. Segundo o autor, a convivência por muitos anos com as expressões socioculturais negras e indígenas contribuiu significativamente para a nomeação toponímica em nosso país. “Mesmo não respondendo de forma direta, mas afirmamos que possivelmente o nome é de origens indígena”.

Ainda segundo o pesquisador, ao falar sobre a História de

Caruaru nas páginas iniciais do Currículo Municipal de 2023, documento norteador da educação local, lembrou a presença de povos indígenas no território em questão desde os primórdios, com vários estudos na Região Nordeste dando conta de que viviam aqui povos como os Chocós, os Paratiós, os Carapotós e os Xucuru, entre outros. Mais uma vez, percebe-se a necessidade de uma educação baseada nos princípios da diversidade étnica buscando “apresentar” aos/as estudantes uma história inclusiva, não vivenciar a temática indígena é uma forma de exclusão evidente de parte integrante e fundamental da história tanto do município quanto estadual, regional e nacional. “São povos em suas múltiplas expressões socioculturais, diversos entre si e diferentes de nossa sociedade. Pensar os povos indígenas é, portanto, pensar sempre em experiências sociohistóricas plurais e diferenciadas” (Silva, 2017, p. 53).

É importante ressaltar a aproximação geográfica de Caruaru com Pesqueira, separados por aproximadamente 80 quilômetros, sendo o último, lugar do relevante Território Indígena Xukuru do Ororubá. Pesqueira é o município pernambucano com a maior população indígena, bem como está entre os maiores do Brasil nesse aspecto, conforme o Censo de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ainda segundo o levantamento demográfico de 2022, Caruaru contabilizou 599 indígenas, um número talvez baixo quando comparado com a população total de aproximadamente 378 mil habitantes. Ao mesmo tempo é pertinente lembrar o histórico de silenciamento nos censos provocado, sobretudo, pelos preconceitos sociais enfrentados pelos indígenas diariamente.

Depois de conhecer um pouco sobre a importância caruaruense no cenário nacional, não obstante perceber os protagonismos indígenas na História desse lugar, iremos seguir nossos questionamentos baseados na leitura do Plano Municipal de Educação aprovado no ano

de 2015 com o objetivo de dialogar com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Avaliamos também o Currículo de Caruaru aprovado somente em 2023, responsável por trazer orientações para Educação Básica municipal norteadoras das práticas pedagógicas dos/as professores/as e também as práticas de gestão, de coordenação, de relacionamento interpessoal, de interlocução com a comunidade em perspectiva integradora da formação humana. Uma reflexão sobre esses importantes documentos se faz importante para perceber como o município lida com o ensino da temática indígena.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira buscando aprimorar a qualidade educacional do país e promover a cidadania e a igualdade de condições para garantir o acesso e a permanência dos/as cidadãos/ãs na escola. A criação do PNE estimulou os municípios a criarem o Plano Municipal de Educação, atendendo as orientações federais e as peculiaridades locais. “Em atendimento ao que prevê a Constituição Federal de 1988, art. 205 e art. 214, a Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014, determina a construção do Plano Municipal de Educação – PME” (Caruaru, 2015). O Plano Municipal de Caruaru é resultado de um trabalho em grupo, com seis encontros para apresentar diagnósticos, sete encontros para construção das metas, estratégias e produção dos textos introdutórios.

Para sistematização textual do documento base foram realizados dez encontros. Esses vinte e três encontros segundo o PME de Caruaru, basearam-se no diálogo, sendo coordenado pelo Fórum Municipal de Educação de Caruaru e contando com a participação de vários segmentos sociais, de instituições educacionais de todos os níveis, públicas e privadas. O Conselho Municipal de Educação com suas amplas competências teve um papel fundamental no processo

de acompanhamento e avaliação da execução do PME, respeitando a Constituição Federal, a Constituição Estadual e a Lei Orgânica Municipal. A Carta Magna de 1988 ao estabelecer o Estado Democrático de Direito traz como fundamento a dignidade da pessoa humana. “Concebe-se a escola como o principal espaço para aprender o respeito dessa dignidade, e a defesa dos valores democráticos socialmente construídos” (Caruaru, 2015).

Nesses pressupostos, a educação é um processo de humanização, tendo o dever de inserir os/as cidadãos/ãs no avanço do mundo contemporâneo, e o PME de Caruaru se propõe a nortear a apropriação do conhecimento, do instrumental científico, técnico e tecnológico, bem como o pensamento político, econômico e social, desenvolvimento cultural, para serem capazes de pensar e criar soluções priorizando os interesses coletivos. No Art.2º do Plano Municipal de Educação encontramos as diretrizes, um total de dez. São:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à

diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Caruaru, 2015).

Como visto, as diretrizes do Plano Municipal de Educação de Caruaru são as mesmas do Plano Nacional de Educação (PNE). Quando pensando na temática indígena, o PME em suas metas apresenta um caminho a seguir, com algumas ou todas as suas metas possibilitando uma efetiva vivência da temática nas unidades de ensino. Encontramos nas metas um direcionamento quanto a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, bem como a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Essas metas apresentadas no PME evidenciam a importância da educação de Caruaru cumprir a legislação de 2008 e vivenciar a temática indígena durante todo ano letivo e em todos os componentes curriculares.

Afinal, vivenciar essa temática de forma efetiva colabora na promoção da cidadania, e na erradicação de todas as formas de discriminação enfrentadas por esses povos em sociedade, possibilitando também a promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e a sustentabilidade socioambiental. Só com uma educação atenta à diversidade teremos escolas inclusivas e prazerosas com capacidade de perceber as individualidades étnicas e históricas por trás de cada discente/docente. Não basta uma escola direcionada ao currículo eurocentrado, invisibilizando e ofuscando todas as outras formas de ser presentes na diversidade cultural do Brasil, um país pluriétnico na essência, mas com um padrão educacional ainda distante no que diz respeito a inserção de todos os grupos étnicos na sociedade provocando exclusões pedagógicas.

“Faz-se necessário, então, desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional, regional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais (Silva, 2012, p. 219).

A sustentabilidade socioambiental destacada pelo PME e o PNE só será possível com a participação indígena nesse processo como protagonistas, pois são destaque quando o assunto é equilíbrio ambiental. A sociedade capitalista pode aprender com os/as indígenas, criando uma mentalidade muito mais coletiva e consequentemente menos individualista harmonizando com a construção do mundo solidário e mais justo. Quando tratando de metas e estratégias, o PME de Caruaru apresenta 18 metas em sua composição, pois a Educação Superior aglutinou as três metas que mencionavam esse nível de ensino em uma única meta e 206 estratégias. A meta 2 trata do Ensino Fundamental, tão importante para essa pesquisa, e traz 15 estratégias. A estratégia 2.13 discorre sobre a elaboração de uma política municipal de formação de professores/as da Educação Básica, bem como todos/as profissionais da educação.

Diz ainda “definindo diretrizes municipais em consonância com as estaduais e nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (Caruaru, 2015). A meta 13 trata especificamente da formação dos/as profissionais da educação. A estratégia 13.5, por exemplo, trata da implantação no prazo de um ano de vigência do PME de Caruaru da política municipal de formação continuada para os/as profissionais da educação, construída em regime de colaboração com os entes federados. Diante do exposto, a formação continuada, pelo menos do ponto de vista teórico, aparece na legislação e isso é de suma relevância, uma vez sabendo o quanto os/as trabalhadores/as da

educação necessitam de formação continuada para vivenciar a temática indígena nas unidades de ensino do município de forma coerente.

Todavia, a estratégia 13.7 apresenta elementos plausíveis pensando nessa formação continuada na área da “Diversidade Étnica Racial, a partir da aprovação deste PME” (Caruaru, 2015). Em outras palavras, essa estratégia apresenta caminhos para a vivência da educação das relações étnico-raciais responsável por trazer para o espaço escolar uma maior valorização da diversidade presente em Caruaru. Torna-se possível com essa vivência, visibilizar as culturas indígenas, valorizar as identidades presentes nas unidades de ensino e preparar os/as profissionais da educação por meio dessas formações para identificar e cuidar melhor de questões relacionadas à discriminação, celebrando a diversidade e promovendo o debate étnico-racial. Do ponto de vista teórico, o PME em harmonia com o PNE apresenta caminhos possíveis visando uma efetiva vivência da temática indígena.

Outro documento norteador da educação em Caruaru é o Currículo Municipal de 2023, responsável por trazer orientações para a Educação Básica. Sendo esse documento de 2023 somente, alguns questionamentos são possíveis pensando no currículo seguido pelo município antes da aprovação do supracitado. Qual currículo o município seguia? Essas informações são importantes na busca pelas respostas lançadas no início desta pesquisa preocupada com o ensino da temática indígena nos anos finais na Educação Básica pública em Caruaru. Só com um currículo preocupado com a diversidade brasileira poderemos vivenciar de forma efetiva essa temática. Evidentemente que a tarefa de educar para as relações étnico-raciais ou para uma educação em direitos humanos não é uma tarefa exclusiva da escola, mas sim de todos os setores da sociedade, mas a

escola é provavelmente o espaço de aprendizado mais relevante na formação da cidadania em sociedade.

Inicialmente, vamos explicar de forma cautelosa o processo de construção do Currículo de Caruaru levando em consideração as explicações encontradas no documento com essa finalidade. A construção do Currículo de Caruaru se deu por meio de um processo iniciado em 2012 pela SEDUC. Na oportunidade, a equipe de inclusão foi responsável por promover o Seminário de Educação Inclusiva objetivando discutir Educação Inclusiva e Currículo, bem como as formações nos anos posteriores ofertadas as equipes internas da Secretaria de Educação, debatendo os temas relacionados ao currículo e formando grupos de estudos divididos por área do conhecimento, visando organizar horários e conteúdos, movimentando diversos segmentos. A elaboração do documento contou também com a participação de instituições de Ensino Superior, convidados, representantes da SEDUC e professores/as especialistas da rede municipal. Subsequente a esse período de estudos, durante anos, chegou-se a um patamar onde precisava sistematizar as produções.

Em junho de 2018 foi realizado um seminário sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ofertado a equipe técnica responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento de políticas (Gerência Geral de Ensino Fundamental e EJA, Organização Escolar, Gerência de Educação Infantil, Coordenação de Bibliotecas, professores e especialistas) formando uma equipe responsável por sistematizar a bagagem possuída e prosseguir com o processo de construção do Currículo Municipal. “Ainda em junho desse ano, foi feito um encontro com professores(as) da Rede para estudo da BNCC e escuta dos/as docentes acerca do documento e os novos caminhos dos componentes curriculares à luz do que diz a Base”

(Caruaru, 2023).

No mês seguinte, ocorreu o seminário sobre as Dez competências Básicas da BNCC, reunindo 210 Gestores/as Escolares e Coordenadores/as Pedagógicos/as. Com isso, após a apresentação das competências, foi feita a escuta da equipe sobre a compreensão do documento e os impactos à elaboração do Currículo da Cidade. Nos meses de agosto, setembro e outubro, ocorreram as semanas do Currículo em Ação e o seminário que reuniu 670 professoras/es da Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas e da rede, 237 gestoras/es, coordenadoras/es e técnicas/os da Secretaria de Educação e 413 representantes da sociedade civil e de outras redes de ensino. Após a apresentação das competências e habilidades da BNCC foi realizada a escuta da equipe sobre a compreensão do documento e seus impactos na elaboração do currículo.

Sucessivamente foram elaboradas as competências e habilidades para os componentes formadores do Currículo de Caruaru da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. Ainda segundo o documento, no tocante ao Ensino Fundamental, na elaboração das habilidades se optou por seguir e por utilizar o mesmo código da BNCC acrescentando CRU ao final de cada código, indicando que a habilidade recebeu contribuição das redes pública e privada de Caruaru e foi validada pelas citadas. Nesse contexto, vivenciou-se mais um momento formativo acerca da qualidade no processo da construção do currículo e a progressão das aprendizagens. O encontro contou com a presença de 24 participantes, envolvendo técnicos/as da Secretaria de Educação, professores/as e gestores/as da Rede Municipal.

Em outubro, aconteceu o III Seminário do Currículo em Ação Caruaru analisando e ajustando o currículo construído. O encontro ocorreu com a participação de diversas representações da Educação e

da sociedade caruaruense a saber: Colégio Diocesano de Caruaru, Lions Club, Uninassau, SISMUC, UPE, UFPE, ASCES-UNITA, Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos de Caruaru, Secretaria de Políticas para as Mulheres de Caruaru, Instituto Histórico de Caruaru, Gerência Regional de Educação – GRE Caruaru, representação de estudantes da Rede Municipal de Ensino.

Aquele seminário contou com uma palestra de abertura, com o tema a BNCC e os currículos, proferida pelo professor João Paulo Cepa, da Fundação Lemann e com um momento de revisão e ajustes dos currículos produzidos para os Componentes Curriculares, mediante escuta dos/as participantes. Naquele mesmo mês, a equipe do Núcleo Técnico de Currículo da Secretaria de Educação procedeu com a revisão textual e, “entre os dias 29 de novembro e 9 de dezembro de 2018, a versão 1.0 do currículo ficou disponível para consulta pública no site da Prefeitura municipal de Caruaru” (Caruaru, 2023). Finalizada a etapa da Consulta Pública, a versão

1.1 do Currículo foi entregue ao Secretário de Educação para encaminhamento ao Conselho Municipal de Educação. Recebida a devolutiva do documento, por parte do Conselho Municipal de Educação e feitos os ajustes sugeridos, o documento foi homologado e publicado. Segundo a página 20 do Currículo caruaruense, a sua construção aconteceu de forma participativa e democrática, tanto para garantir a identidade da Rede Municipal quanto para assegurar o sentimento de pertença de todos/as os/as integrantes. O processo contou com a coordenação do Núcleo Técnico de Currículo da Secretaria de Educação de Caruaru. Sobre o processo democrático e participativo anunciado pelo documento cabem algumas problematizações. Primeiro, será que grupos como indígenas, negros, ciganos, camponeses, mulheres, LGBTQIA+ atestariam esse

caráter democrático do documento ao término da leitura dele? As minorias locais participaram ativamente desse processo? Em segundo lugar, sabe-se do histórico de silenciamento nesses contextos de elaborações legislativas culminando com a falsa ideia de inclusão popular mesmo isso na maioria das vezes não ocorrendo. Por fim, sendo o Currículo de Caruaru influenciado pelo de Pernambuco e a BNCC, consequentemente a Fundação Lemann, sua construção provavelmente não foi tão democrática como destacado pelo documento. Vale pontuar o caso da elaboração e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, entre 2014 e 2017 no Brasil. Ocorreu um aspecto contemporâneo interessante sobre o papel de fundações privadas e corporativas na formulação de políticas educacionais no Sul Global. “Em nossa análise, argumentamos que esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 554).

Naquela conjuntura, recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais foram utilizadas por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos/as atores/as sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, “a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita” (Tarlau; Moeller, 2020, P. 554). Ainda segundo as pesquisadoras, enquanto a Fundação Lemann se declara apartidária, Jorge Paulo Lemann tem uma visão particular de como a sociedade deve caminhar. Essa visão é baseada na meritocracia. A equipe da Fundação e os/as membros/as do Movimento responsável pela BNCC podem ter agido com as melhores intenções. Contudo, em vez de optar por um processo democrático de debate de políticas públicas, tentaram refazer o Brasil à sua ideologia, baseando-se em

concepções meritocráticas, “eficientes” e “inovadoras”.

No entanto, as desigualdades educacionais brasileiras mostram que a meritocracia nem sempre é justa. “Ela ignora as formas estruturais da marginalização educacional enfrentadas por gentes e comunidades pobres, negras, mestiças ou indígenas” (Tarlau; Moeller, 2020, P. 596). Mais um dado notório na construção da Base: outros/as atores/as sociais em políticas públicas como sindicatos, movimentos sociais, universidades públicas, foram considerados como barreiras a essa “transformação”. Por último, embora a influência de fundações privadas corporativas sobre a política educacional brasileira seja um aspecto recente, provavelmente continuará sendo influente. As fundações buscarão transformar instituições educacionais por meio de projetos meritocratas, “As consequências dessas influências políticas “tecnocráticas” tenderão a se tornar cada vez mais políticas” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 596).

Não obstante, a elaboração do Currículo de Pernambuco aparentemente passou por processo semelhante ao da BNCC quando pensando em construção participativa e democrática. Nas palavras de Silva; Silva, L. (2021, p. 364), depoimentos indicam a participação de profissionais de universidades, contudo, com limitação no diálogo com os/as leitores/as críticos/as e colaboradores/as. Limitando-os/as a sugestões de alterações por meio do correio eletrônico de um documento previamente redigido. Não houve também diálogo com a seção Pernambuco da ANPUH (Associação Nacional de História), com a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), com a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Professores) nem com movimentos sociais e representações sindicais.

Ainda segundo os/as pesquisadores/as, a elaboração do

documento aconteceu com excessiva brevidade, não contando com procedimentos direcionados à ampla participação da sociedade, “dos professores de todas as modalidades de ensino, das comunidades escolares, das universidades, das associações científicas e dos pesquisadores” (Silva; Silva, L., 2021, p. 364). Por meio desse cenário nacional e estadual é possível imaginar a construção do Currículo de Caruaru em harmonia com os demais, apesar de peculiaridades anunciadas. Essas elaborações acontecem na maioria das vezes por meio de projetos prometendo dialogar com a sociedade de forma ampla e colaborativa. Entretanto, a participação desses grupos acontece de forma direcionada, limitada, geralmente conduzida, sem possibilidades para maiores contribuições. Aparentemente, a elaboração dos currículos municipais, estaduais e a Base Nacional, sofreu mais influência das Fundações, do Capitalismo, do Neoliberalismo, do que propriamente das instituições e dos movimentos sociais/educacionais.

Retornando à avaliação do Currículo de Caruaru, nas linhas iniciais encontramos palavras entusiasmadas quanto à elaboração do citado documento. “Este momento reveste-se de muita importância e significado especial para todas e todos que, direta e indiretamente, fazem a educação acontecer em cada unidade escolar” (Caruaru, 2023). O Currículo caruaruense, segundo as primeiras informações, expressa, além das exigências legais alinhadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC – sustentando sua formalidade, uma rica parte diversificada estritamente vinculada à vida da população local. Estão inseridos temas expressando o compromisso de todos/as com a formação integral de mulheres e homens éticos, solidários/os e comprometidos/as com o futuro sustentável se materializando no trabalho essencial dos/as profissionais da educação.

As mobilizações para construir uma sociedade inclusiva e democrática denota a consideração de aspectos que nos constituem como pessoa humana, “por isso nosso currículo garantiu a presença de temas de grande relevância como a Educação Antirracista” (Caruaru, 2023). Essa informação trazida nas primeiras linhas do currículo é de extrema relevância, pois a educação antirracista representa também descolonizar o currículo, oportunizando aos corpos docentes e discentes estarem em contato com histórias e bibliografias raramente estudadas, de autores/as com origem em grupos marginalizados socialmente, como os indígenas. Uma educação antirracista colabora na construção de entender esses povos com todos os seus protagonismos, como sujeitos ativos da história e não meros objetos nos projetos eurocêntricos, como frequentemente são representados.

Hoje, juntas e juntos, ao entregar o Currículo de Caruaru comunicamos à toda a sociedade o conjunto de saberes que queremos ajudar a construir em cada uma de nossas unidades escolares e, ao mesmo tempo, anunciamos a sociedade que queremos ajudar a consolidar com um mundo que sonhamos cada vez mais democrático, plural, inclusivo e cultural (Caruaru, 2023).

As páginas iniciais do documento em debate expressam otimismo quando pensando na vivência efetiva da temática indígena atendendo ao recomendado pela Lei nº 11.645/2008 e o posterior Parecer CNE 14/2015. Um dado a analisar é se na prática a legislação apresentada com bastante entusiasmo no Currículo Municipal da Educação Básica vem sendo cumprida, uma vez existindo no Brasil um histórico de leis dentro da razoabilidade, entretanto, descumpridas em demasiadas oportunidades, gerando a expressão popular “para inglês ver” com origem no século XIX. Todo esse histórico de omissão em relação à vivência da temática indígena traz como efeito

a lentidão no tocante à implementação da legislação.

Na apresentação do Currículo, outro tema destacado é a formação continuada dos/as profissionais da educação, prometendo dialogar com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 quando define a modalidade de formação cabendo às redes de ensino, sendo garantida de maneira processual e em consonância com os contextos aos quais se inserem. Partindo desses pressupostos, o espaço escolar se configura como lugar de transformação e formação de professores/as articulados/as pela coordenação pedagógica nos processos formativos. O documento em debate diz ainda ser de função da Secretaria de Educação a responsabilidade de oferecer formação continuada promovendo a concretização do Currículo nas unidades de ensino de forma coerente, dialogando com as leis que regem as práticas educacionais do país, “respeitando a pluralidade cultural e as diversidades étnica, racial, religiosa, sexual e de gênero, que compõem a Nação” (Caruaru, 2023).

Aparecem também na apresentação do Currículo do Município de Caruaru o estabelecimento do compromisso com a diversidade étnico-racial embasado na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008. Busca-se atender aos Pareceres do CNE de 2004 responsáveis por aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, detalhando os direitos e as obrigações dos entes federados diante da implementação de indutores de uma política educacional direcionada a afirmação da diversidade cultural, e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas unidades escolares. Por meio da apresentação do Currículo de Caruaru se apreciam informações auspiciosas pensando na vivência de uma base curricular diminuindo a imposição histórica eurocêntrica, condutora da manutenção de preconceitos e criadora de um padrão social único impossível de

atender aos anseios de um país diverso.

Avaliamos ainda as habilidades formadoras do Currículo Municipal de Caruaru, especificamente sobre os anos finais do Ensino Fundamental. Como analisado anteriormente, esse documento traz em sua apresentação elementos possibilitadores de uma vivência efetiva da temática indígena nas unidades de ensino municipal. Observar-se-á agora se o entusiasmo das linhas iniciais aparece também nos objetos de conhecimento e consequentemente nas habilidades das unidades temáticas dos componentes, pois são norteadores dos/as profissionais da educação em sala de aula ao longo do ano letivo. Como a legislação sobre a vivência da temática indígena aponta para a vivência em todos os componentes curriculares, serão analisados os objetivos de conhecimento e as habilidades de todos.

Nos anos finais do Fundamental, os/as estudantes devem estar capacitados/as em avaliar os fatos pelo ponto de vista do próximo. As mudanças dessa fase reverberam na compreensão dos/as adolescentes como sujeito em desenvolvimento, singularidades, formações identitárias e culturais únicas, demandando práticas escolares diferenciadas contemplando diferentes modos de inserção social. As unidades de ensino tendo por base o compromisso de uma formação integral, equilibrada pelos direitos humanos e valores democráticos desnaturaliza qualquer forma de violência nas sociedades atuais, inclusive, a violência simbólica de grupos sociais responsáveis por impor padrões vistos como universais, impossíveis de estabelecer diálogo com outras formas culturais presentes na comunidade escolar. Ainda segundo o Currículo de Caruaru (2023) para os anos finais do Ensino Fundamental:

É importante destacar que o currículo é pensado e construído numa perspectiva inclusiva ampla, que leva em consideração a inclusão da pessoa com deficiência e dos grupos historicamente excluídos, respeitando as suas diversidades étnicas, raciais, sexuais e de gênero, sobretudo no Ensino Fundamental, etapa em que se observa a ampliação de acesso ao conhecimento e o contato com um vasto número de culturas, principalmente em função da popularização do uso de tecnologias e acesso a redes sociais.

Destacaremos alguns objetos de conhecimento e habilidades do currículo nos quais se encontram mais possibilidades para uma vivência efetiva da temática indígena. O documento começa com os componentes curriculares da área de conhecimento de linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa). O primeiro é Arte, componente obrigatório na Educação Básica. Foram analisados os objetos de conhecimento e as habilidades exclusivamente dos anos finais, embora o documento seja norteador de toda Educação Básica. Algumas das habilidades encontradas discorrem sobre analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial do Brasil, incluindo suas danças indígenas, africanas e europeias e de épocas diferentes. Não obstante, pesquisar em obras de artistas brasileiros/as e estrangeiros/as de diversas épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, formas distintas de artes visuais, sendo possível assim, construir um diálogo intercultural entre artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, de diferentes gêneros, etnias e estilos.

Na Lei nº11.645/2008, esse componente faz parte dos mais “responsabilizados” pela legislação, porque sendo vivenciado de forma eficaz pode promover um importante debate quanto à diversidade sociocultural brasileira. No entanto, o currículo de

Caruaru apresenta as habilidades e os objetos de ensino em uma percepção genérica, podendo o/a professor/a não vivenciar a cultura indígena, uma vez sendo esse componente frequentemente ocupado por profissionais de outras áreas como complemento de carga horária. Em Educação Física, onde as aulas devem caminhar no âmbito cultural de movimento socioantropológico e histórico- filosófico, encontramos em habilidades como a EF67EF17CRU informações como conhecer a história, evolução e filosofia das lutas no Brasil e mundo, em outra, discutir estereótipos e preconceitos relacionados às danças de salão e demais práticas corporais propondo alternativas para sua superação.

Mais uma vez se evidencia a colocação das habilidades em um plano genérico, onde conhecer a história das lutas pode trazer várias possibilidades quando imaginando a importância indígena e a cultura de luta anterior a chegada dos/as europeus/ias. Porém, algumas coisas devem ser levadas em consideração ao pensar na legislação de 2008 onde se constata a obrigatoriedade da vivência da temática indígena somente na Educação Básica. Em outras palavras, a formação inicial na graduação nem sempre irá formar um/a profissional capacitado/a para essa finalidade. Caso o município não invista em formações continuadas, a história das lutas será sempre uma história das lutas oriundas da Europa, assim como nas danças, nos esportes, jogos eletrônicos e nas artes.

Tratando do componente Língua Inglesa, objetos de conhecimento e habilidades dão conta de identificar palavras cognatas entre língua inglesa e língua materna, conhecer textos orais de cunho descritivo ou narrativo presentes em mídias como o cinema, internet e televisão. Produzir texto oral e autoral sobre acontecimentos e personalidades marcantes no tempo passado, investigar como expressões e comportamentos são interpretados em

função de aspectos de aculturação em diversos países. E ainda, debater a influência dos aspectos linguísticos peculiares da Língua Inglesa, internacionalizando elementos culturais entre as populações, evidenciando traços de autonomia no mundo globalizado. As orientações do documento para esse componente aparecem em pequena quantidade, aparentemente mais preocupadas com um possível intercâmbio cultural com países anglo-saxônicos. Todavia, ao falar por exemplo de língua materna é possível dialogar com a Lei nº 11.645/2008.

Em Língua Portuguesa encontramos habilidades como comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisar textos literários, criar narrativas ficcionais, como contos literários. Em Matemática, pelos apontamentos curriculares, dificilmente um professor poderá cumprir a Lei nº 11.645/2008 exceto com uma boa formação continuada, pois a racionalidade matemática indígena é característica cultural marcante desses povos. Em Ciências da Natureza encontramos habilidades orientando argumentar sobre a produção de medicamentos e materiais sintéticos, reconhecendo seus efeitos no corpo humano e descrevendo a importância do estudo dos fósseis na identificação dos diferentes períodos geológicos. Identificar impactos ambientais provocados por catástrofes naturais, por ações antropogênicas ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema.

Em Ensino Religioso o Currículo Municipal aponta a importância de reconhecer o direito à liberdade de expressão, de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam. Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções na perspectiva da constituição federal (ex. Lei nº

10.639/2013, artigo 5º, inciso VI entre outros). Reconhecer a coexistência (convivência mútua com as diferenças) como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana; analisar princípios e orientações para o cuidado da vida nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. São apontamentos para uma educação laica, algo essencial na construção de um país atento a diversidade. Por outro lado, os/as professores/as responsáveis por esse componente geralmente não têm formação específica e por isso, na maioria das vezes, aplicam um currículo cristão, transmitindo a ideia que só o cristianismo pode salvar, algo historicamente usado como ideologia da exploração.

Na área de conhecimento de ciências humanas, especificamente História e Geografia, as informações apresentadas nas habilidades e nos objetos de conhecimento aparecem em uma quantidade relevante trazendo o nome indígena de forma explícita, contribuindo com a vivência da temática. Em Geografia, aparecem orientações para analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos nativos, examinar territorialidades dos povos indígenas originários e quilombolas de Pernambuco; analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras contrastando com as características populacionais de Caruaru no que se relaciona com a qualidade de vida e distribuição no município.

Em História, o documento de Caruaru externa ser essencial a abordagem de temas provocadores pensando nas interferências da vida humana. Há apontamentos teóricos para vivenciar uma educação em direitos humanos e nas relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e indígenas. Nas primeiras habilidades presentes no Currículo para os anos finais, encontram-se orientações para

trabalhar com as teorias sobre a origem do homem pernambucano e americano. Vivenciar essas orientações colabora principalmente para não homogeneizar as origens da humanidade, sendo possível trabalhar com a percepção de indígenas em Pernambuco antes da colonização. Em uma outra habilidade é possível discutir a ocupação territorial e os aportes culturais, científicos e sociais dos povos indígenas em Pernambuco, Caruaru e região.

Percebem-se habilidades orientando identificar aspectos e processos específicos das sociedades americanas e africanas possibilitando um intercâmbio cultural. A habilidade EF06HI05CRU, por exemplo, propõe descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, discutindo a natureza e a lógica das transformações ocorridas. A EF07HI15CRU orienta a identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

Na EF08HI14CRU encontramos caminhos para uma discussão sobre a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos/as negros/as na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, considerando as populações quilombolas e indígenas em nossa região. Uma das habilidades do nono ano (EF09HI26CRU) orienta discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Nas habilidades presentes nos anos finais do Ensino Fundamental público em Caruaru se percebe a presença da temática indígena nos mitos fundacionais a contemporaneidade, sugerindo analisar diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas, com base em documentos históricos. O Currículo no Componente História apresenta no total 20 habilidades para o 6º, 7º e 8º anos, e 36 para o 9º ano. A palavra *indígena* aparece de forma explícita em algumas delas, facilitando a compreensão do/a profissional em vivenciar o tema em suas práticas diárias. Entretanto, mesmo considerando as melhorias evidenciadas no material, as abordagens eurocêntricas aparecem em maior quantidade.

O fim da análise do documento norteador da educação em Caruaru apresenta informações essenciais ao pensar na vivência efetiva da temática indígena no município segundo a legislação de 2008 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação de 2015. Afinal, um currículo representa, entre outras coisas, um horizonte a seguir. Esse horizonte fala muito das práticas diárias escolares, pois cabe aos/as profissionais da educação se guiarem constantemente buscando uma base nacional comum curricular, e isso não significa dizer evidentemente que devem olhar para o currículo como uma prisão, muito pelo contrário. Ao analisar o currículo municipal aparentemente existem níveis diferentes de dificuldade para se vivenciar a temática. Componentes como matemática e língua inglesa são os mais afetados pela falta de orientações oriundas do documento. Língua portuguesa e Educação Física estariam em um estágio intermediário de dificuldade.

Em Ciências, Arte e Ensino Religioso, o currículo apresenta uma quantidade de habilidades e objetos de conhecimento em maior quantidade e com mais possibilidades, estando os componentes em

uma situação mais favorável quando comparados aos anteriores. Uma característica perceptível no documento municipal é a apresentação de objetos de conhecimento e habilidades de forma genérica, como no exemplo a seguir: “(EF67EF14CRU) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas e danças populares, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos), em seu contexto histórico social e cultural” (Caruaru, 2023). Um/a professor/a de educação física ao trabalhar com essa habilidade poderá evidentemente abordar danças indígenas e de outras culturas, contudo, dependerá de formações continuadas para seguir esse caminho, uma vez existindo um predomínio de vivências com raízes na cultura europeia, e um certo silenciamento em relação aos povos indígenas.

Essas orientações curriculares genéricas acabam favorecendo a continuidade do currículo eurocentrado. Trabalhar outras culturas significa também sair da zona de conforto, e nem todo profissional deseja fazer isso, por representar algo novo. Entretanto, para acontecer uma vivência efetiva da temática indígena, provavelmente o caminho mais seguro seria investir em formação continuada e em material pedagógico qualificado para todos os componentes curriculares. Como as formações profissionais apresentam lacunas desde a graduação e as formações continuadas são insuficientes/ausentes, as salas de aulas sofrem esses efeitos responsáveis por punir minorias e manter desinformações.

Silva, M.P. (2010, p.44/45) apresenta aspectos semelhantes ao investigar a vivência da temática indígena em escolas públicas da Rede Municipal do Recife e Rede Estadual de Pernambuco. “Faz-se necessário a formação continuada dos/as educadores/as sistematicamente dentro do ambiente escolar, como meio de superar as desinformações generalizadas por parte desses profissionais sobre

a temática indígena (e afro)”. Segundo a pesquisadora, a formação continuada pode contribuir diminuindo desinformações sobre os povos indígenas ainda presentes no imaginário popular, inclusive dos/as profissionais da educação. A formação continuada visando atender aos anseios étnico-raciais e a diversidade cultural reverbera diretamente na vivência da temática indígena dentro da coerência.

Componentes da área de ciências humanas como Geografia e História apresentam uma proposta mais compreensível, mesmo assim, é de se refletir sobre uma questão fundamental: se a quantidade de habilidades e objetos de conhecimento presentes nas unidades temáticas correspondem a qualidade da vivência. Também é inegável ao analisar o Currículo caruaruense o diálogo perceptível com a BNCC e o Currículo de Pernambuco. Os três documentos apontam para uma vivência étnico-racial nas unidades de ensino. Um exemplo do diálogo entre os documentos percebemos na seguinte habilidade: “Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.” Ela se encontra nos três documentos mencionados, sendo a habilidade número 06 em todos, no Componente Curricular História do 6º ano. Na página 42 do Currículo de Pernambuco (2019) se encontram as seguintes informações:

O currículo de Pernambuco tem por objetivo nortear as propostas pedagógicas dos municípios, os projetos políticos pedagógicos das escolas e as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, considerando a formação cidadã dos estudantes pernambucanos. Considerando as informações anteriores, o Currículo estadual nortear os currículos municipais estando em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Todos esses documentos fundamentais para o ensino expressam em suas linhas compromisso

com a Educação das Relações Étnico-raciais e consequentemente ensino da temática indígena, prometendo dialogar com a Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015. Ao mesmo tempo, ao viajar nas linhas do Currículo de Caruaru e pensar a vivência, é de suma importância o/a profissional conhecer não somente as unidades temáticas, as habilidades e os objetos de conhecimento, mas fazer uma leitura da apresentação onde essas informações aparentemente estão mais visíveis.

O Currículo de Caruaru apresenta melhorias observadas em algumas habilidades e objetivos de conhecimento, bem como oferece caminhos para dialogar com a Lei nº 11.645/2008. No entanto, para a vivência acontecer, depende de formação continuada para todos os componentes curriculares sobre a temática e materiais pedagógicos qualificados. Isso contribuirá para uma vivência continuada e qualificada trazendo os povos indígenas nas linhas do protagonismo, deixando de lado explicações excludentes responsáveis por colocá-los/las na história simplesmente explicando o projeto de dominação e exploração do europeu. “Desnaturalizando a ideia equivocada da presença do “índio” apenas na época do “Descobrimento” ou somente na “formação do Brasil”, problematizando o lugar pensado e o ocupado pelos indígenas na História do país” (Silva, 2017, p. 55).

2.1 Formação do profissional na educação pública municipal pensando na efetivação da Lei nº 11.645/2008 e com o Parecer CNE 14/2015

A partir de agora busca-se fazer um diálogo intrínseco com professores/as atuantes na rede municipal de Caruaru almejando entender como vem ocorrendo a vivência da temática indígena nas unidades de ensino nos últimos anos. Foram realizadas entrevistas

enriquecedoras com alguns/algumas profissionais, sendo possível perceber além do destacado anteriormente, se os elementos apresentados no Plano Municipal de Caruaru e no Currículo de Caruaru estão dialogando com o exposto pelas entrevistas. As leis municipais observadas em linhas pregressas, embora com algumas limitações e observações apresentam caminhos para vivenciar uma educação étnico-racial e consequentemente a temática indígena tratando de temas significativos quando da efetivação dessa vivência como formação continuada.

No entanto, conversando com os/as professores/as, percebemos que existe uma distância entre a legislação e as práticas escolares. As entrevistas aconteceram com profissionais de todos os componentes curriculares onde garantimos o anonimato aos/as entrevistados/as. Portanto, os nomes deles/as serão substituídos por nomes de povos indígenas em Pernambuco²² buscando contribuir com uma maior aproximação do leitor/a com os/as indígenas moradores/as nesse estado. Ninguém melhor para falar sobre o cotidiano das escolas em Caruaru do que os/as profissionais responsáveis por conduzir as práticas pedagógicas diárias no decorrer do ano letivo. Na contemporaneidade, os ambientes de ensino têm um papel de protagonista na formação do cidadão/ã contribuindo na conjuntura de uma sociedade crítica, respeitando e valorizando as diferenças.

As entrevistas aconteceram de forma presencial e individual com profissionais de escolas diferentes. São professores/as dos anos finais da Educação Básica pública em Caruaru e lecionam em diferentes componentes curriculares. Os levantamentos foram registrados por meio de gravação de áudio. Ao todo foram 25

²²Exemplo: professor/a **Xukuru** para se referir a algum/a entrevistado/a, profissional na educação em Caruaru. Os nomes dos povos indígenas quando usados com essa função aparecerão em **negrito**.

perguntas orais feitas pelo entrevistador aos/as entrevistados/as. No decorrer das perguntas, os/as profissionais expressaram suas jornadas docentes colaborando na busca por respostas aos questionamentos levantados no decorrer desta pesquisa. Foram interrogados/as sobre a escolaridade e área de formação, ano de conclusão da licenciatura e instituição formadora, formação na graduação sobre a temática indígena, contexto de docência no município e turmas trabalhadas. E ainda, sobre formação continuada ofertada pela SEDUC quanto a vivência da temática, conhecimento dos/as entrevistados/as em relação aos povos indígenas, a Lei nº 11.645/2008 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação 14/2015.

Por último, outras perguntas realizadas dão conta de responder sobre o tratamento da temática indígena nas unidades de ensino; os livros didáticos; materiais pedagógicos como suporte ou não para essa vivência; sugestões para uma efetivação da temática, bem como a importância de vivenciá-la e os maiores desafios pensando nessa finalidade. Não obstante, buscou-se ao interpelar as fontes conhecer relatos sobre a população indígena em Caruaru morando em contextos urbanos, a presença de estudantes indígenas nos espaços escolares, possíveis preconceitos e silenciamentos geradores de invisibilidade. Objetivou-se uma visão panorâmica ao dialogar com os/as entrevistados/as, porque os relatos representam acima de tudo novas possibilidades de questionamentos e reflexões.

O interesse em pesquisar determinado tema sempre parte da curiosidade do/a pesquisador/a, ou de alguma interrogação sobre um problema ou fenômeno. “a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa” (Boni; Quaresma, 2005, p. 70). Pois na maioria das vezes,

a escolha do objeto mostra as preocupações científicas do/a pesquisador/a ao selecionar fatos a serem coletados e o modo de levantá-los. Uma pesquisa parte, portanto, de um levantamento bibliográfico, de uma avaliação de fatos visando obter maiores informações, e, “o pesquisador deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis” (Boni; Quaresma, 2005, p. 70).

Ao realizar entrevistas, o/a pesquisador/a busca conseguir informações não encontradas na pesquisa bibliográfica ou na observação. Essa técnica permite obter informações por parte do outro, nesse caso o/a entrevistado/a, sendo amplamente utilizada no processo de trabalho de campo. Ela é imprescindível principalmente em levantamento de dados subjetivos, pois esses dados se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos/as sujeitos/as entrevistados/as. A preparação da entrevista ocorre por meio de um planejamento visando objetivos a serem alcançados. Na escolha do/a entrevistado/a busca-se alguém com familiaridade com o tema pesquisado. A disponibilidade do/a entrevistado/a, a garantia do segredo de suas confidências e identidade e a preparação em organizar o roteiro também são pontos relevantes.

Seguindo esses pressupostos, foi usada com os/as professores/as interrogados/as nesta pesquisa, a técnica “entrevistas abertas”. Ela atende finalidades exploratórias sendo bastante usada para detalhar questões e formulações mais precisas dos conceitos relacionados. “Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido” (Boni; Quaresma, 2005, p. 74). A interferência do/a entrevistador/a deve ser a mínima possível, assumindo uma postura de ouvinte. Esse modelo de entrevista colabora na obtenção de número significativo de informações, bem como na descrição de casos individuais, na

compreensão de peculiaridades culturais e para a comparabilidade de fontes. No quadro a seguir, encontram-se algumas informações importantes quanto às entrevistas.

Quadro 1- Apresentação de dados iniciais sobre os/as entrevistados/as, professores/as nos anos finais da Educação Básica pública em Caruaru

Área de formação do/a professor/a, instituição e ano de conclusão:	Componente curricular lecionado:	Entre quais anos lecionou/leciona em Caruaru:	Pseudônimo do/a entrevistado/a:
Geografia; UFPE; 2010.	Geografia, História, Arte, Ensino Religioso.	2014 ao presente momento	Xukuru
Letras; FAFICA; 2006.	Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa.	2009 e 2010	Fulni-ô
Ciências Biológicas; UFPE; 2017.	Ciências	2021 ao presente momento	Tuxá
Matemática; UFRPE; 2008.	Matemática	2013 ao presente momento	Pipipã
Letras; UPE; 2008.	Língua Inglesa	2012 ao presente momento	Pankará
Ed. Física; UNOPAR; 2019.	Ed. Física	2022 ao presente momento	Atikum
Letras; FAFICA; 2006.	Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa.	2013 a 2018	Truká
História; FAFICA; 1999.	História	2012 ao presente momento	Pankararu

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro ponto discutido é a formação continuada ofertada aos/as profissionais da educação municipal pensando no cumprimento da Lei nº 11.645/2008, pois tanto a análise do Plano Municipal de Educação, do Currículo de Caruaru e a legislação educacional vigente a nível nacional expressam a importância dessas formações. Os/As entrevistados/as ao serem questionados de maneira individual se participaram de alguma formação no município sobre o ensino da temática indígena responderam sem hesitar com a palavra NÃO. As respostas consensuais levantaram questionamentos ao se perceber a forma irrelevante do tratamento ao tema por parte da SEDUC e compreender a inoperância das leis municipais e nacionais responsáveis por tratar da vivência da temática indígena.

Em linhas anteriores, o pesquisador Edson Silva destacou o quão relevante são as formações continuadas ao buscar uma efetiva vivência da temática, todavia os relatos dos/as professores/as divergem das orientações do autor, o que dificulta a efetivação em todos os componentes e ao longo do ano letivo. Afinal, sem uma orientação e formação adequada qual profissional poderia trabalhar a temática indígena em harmonia com a Lei nº 11.645 de 2008 e o Parecer CNE 14/2015? Outra pergunta indagava se na formação acadêmica os/as entrevistados/as estudaram algum componente sobre a temática indígena e somente um respondeu SIM.

Essas respostas são no mínimo preocupantes e desafiadoras, depois de mais de 16 anos da aprovação da Lei nº 11.645, ao conversar com as/os entrevistadas/os fica evidente o desinteresse pela temática indígena nas unidades de ensino em Caruaru, mais especificamente nos anos finais na Educação Básica pública. Todo entusiasmo apresentado no Currículo quando tratando da educação étnico-racial aparentemente ficou só nos planos teóricos, porque a

prática é basicamente inexistente. A formação inicial docente, nessa perspectiva, também é considerada incompleta, não oferecendo ao acadêmico nas licenciaturas um diálogo com o ensino da temática indígena.

Quando interrogado sobre ter estudado a temática indígena na formação acadêmica, o professor **Xukuru** respondeu: “Nenhum, sequer falou. Hoje, na universidade, voltando, né? É que a temática voltou com mais força, né?”²³. O professor **Xukuru** é formado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco onde atualmente cursa o mestrado acadêmico na mesma área. Formou-se em 2010 e leciona em Caruaru desde 2014. As experiências verbalizadas por esses/as profissionais em suas formações iniciais vão de encontro às ideias de Caimi (2015, p.113) no texto *O que precisa saber um professor de História?* “O professor é aquele que sabe antes que os alunos e pode traçar os itinerários mais adequados para conduzi-los à aprendizagem”.

Nesses pressupostos conhecer o tema lecionado possibilita aos/as professores/as alternativas efetivas para um melhor processo de ensino-aprendizagem, todavia, baseados/as nos relatos dos/as entrevistados/as, existem uma série de desafios em relação à vivência da temática indígena no espaço escolar. Evidenciou-se a falta de formação inicial na graduação, bem como formação continuada oferecida pela SEDUC. As lacunas apresentadas foram percebidas também por Silva (2017, p. 55) quando escreveu *Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios*, apontando ser fundamental um maior investimento nos cursos de licenciaturas e nas formações continuadas para ocorrer a efetivação da temática nas unidades escolares. Outro dado levantado pelas

²³Entrevista realizada em 21 de março de 2024.

entrevistas e aparentemente o resultado conversa intrinsecamente com os aspectos apontados por Edson Silva foi a falta de conhecimento demonstrada no tocante a Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015.

Entre os/as professores/as entrevistados/as a legislação sobre a vivência da temática indígena ainda é bastante desconhecida. Menos da metade respondeu conhecer a Lei nº 11.645/2008, e isso é bastante preocupante. Aparentemente as discussões quanto a vivência da temática iniciadas com uma certa atenção em 2008, foram ao longo dos anos silenciadas nas unidades de ensino, podendo-se constatar esse dado na inexistência de formações continuadas oferecidas pela SEDUC como observado nos relatos. A referida lei não torna obrigatório o ensino da temática indígena em cursos de licenciatura, essa responsabilidade é direcionada exclusivamente à Educação Básica. Um dos efeitos dessa lacuna é o desconhecimento da legislação. Muitos/as profissionais se formaram antes da aprovação da Lei, mais um motivo de atenção no tocante aos esquecimentos indígenas nas escolas brasileiras.

A pesquisa de Jesus (2020) nos faz refletir sobre o papel das universidades quanto o ensino da temática indígena ao provocar importantes questionamentos em relação aos desafios enfrentados pela educação do Brasil nesses últimos anos, onde a escola “tem” se voltado para a efetivação de políticas visando garantir direitos conquistados por meio de processos de resistência e mobilizações de vários grupos sociais, “que apesar de assegurados legalmente, na prática continuam ausentes nos currículos e no cotidiano das escolas, ou trabalhados de forma inadequada” (Jesus, 2016, p. 41). Abordar as culturas e história indígenas deveria acontecer nesses preceitos nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, atendendo aos anseios do movimento indígena cujo vem exigindo respeito às

singularidades em detrimento a uma sociedade notoriamente excludente.

Qual a responsabilidade das instituições formadoras de professores/as diante os desafios com a Lei nº 11.645/2008? “Boa parte dos/as professores/as que atuam nas escolas encontra grande dificuldade em romper com uma formação em que os povos indígenas estiveram ausentes” (Jesus, 2016, p. 48). Outro ponto destacado pela pesquisadora é a situação das instituições de ensino superior frente a incorporação da temática indígena nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História. Algumas instituições ministram o componente, outras discutem a inclusão, “outras nem sequer discutem ou consideram a possibilidade de integrarem os estudos sobre os povos indígenas em seus currículos” (Jesus, 2016, p. 48).

Ainda segundo a pesquisadora a abordagem da temática indígena na formação dos/as professores/as é oportuna ao desconstruir uma memória coletiva a qual passa por atualização constantemente, por onde os/as não indígenas aprendem cedo a definir o/a indígena, desqualificando-o/a com adjetivos negativos. Direcionando-se mais uma vez aos relatos dos/as entrevistados/as, quando interrogados/as sobre o Parecer CNE 14/2015, a resposta unânime expressou um total desconhecimento. Essa falta de conhecimento quanto o Parecer é lamentável, pois é uma legislação mais completa quando comparada com a de 2008, trazendo as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em virtude da Lei nº 11.645/2008. Os/As professores/as entrevistados/as são quase todos/as especialistas em suas áreas, mesmo assim sofreram os efeitos dessa exclusão em suas formações e especializações, prevalecendo uma distância acentuada entre o/a indígena existente e o/a idealizado/a.

Seriam então nesse contexto as formações continuadas imprescindíveis, pois ofertadas regularmente, representariam uma excelente oportunidade de preencher as lacunas deixadas pelas graduações e especializações. Outra pergunta feita aos/as profissionais foi em qual/quais componentes curriculares a vivência da temática indígena deveria ocorrer, sendo a resposta mais uma vez fora do esperado. Só dois sabiam da importância de vivenciar o tema em todos os componentes. A grande maioria respondeu acreditar ser a vivência responsabilidade exclusiva de um componente ou outro, sendo o de História o mais lembrado. Segundo o professor **Atikum**, formado em educação física pela UNOPAR em 2019, ao ser indagado sobre a pergunta anterior, respondeu: “Creio eu que deve ser abordado em História, Geografia pode ser”²⁴. A resposta do professor dialoga com a ideia presente em boa parte da população brasileira, percebendo os/as indígenas exclusivamente como povos do passado.

Um ponto de partida seria então, por meio de formações municipais, voltar a debater a Lei nº11.645/2008 e trabalhar as contribuições do Parecer do Conselho Nacional de Educação de 2015, porque os/as profissionais da educação caruaruense docentes nos anos finais precisam conhecer urgentemente a legislação. Todos os componentes curriculares devem fazer parte dessa jornada inclusiva pautada em apresentar aos/as discentes o lugar dos/as indígenas na sociedade. Ao ser interrogada sobre os componentes curriculares onde a temática indígena deve ser abordada, a professora **Pipipã**, formada em matemática não hesitou em dizer “Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências”²⁵. O informado por

²⁴Entrevista realizada em 02 de maio de 2024.

²⁵Entrevista realizada em 29 de abril de 2024.

Pipipã é um reflexo de como é tratada essa temática no município, aparentemente deixada de lado, ficando os/as profissionais desinformados/as sobre o tema.

Outras respostas expressaram o desconhecimento por parte dos/as profissionais. A maioria acredita na diminuição da população indígena nos últimos anos, dado negado pelo Censo de 2022 do IBGE e desconhecem a relevância populacional indígena em Pernambuco, o 4º maior no Brasil nesse aspecto. Desconhecimentos, inclusive, pontuado por boa parte dos referenciais teóricos desta pesquisa. Monteiro (1995, p. 223), por exemplo, discorreu sobre a História ter, de certa forma, não direcionado a essa etnia um olhar mais atento por muito tempo. No entanto, para o pesquisador, a crença constante do desaparecimento vem se revertendo nos últimos anos, principalmente pela resistência desses povos refletida na conquista de direitos. Isso vem favorecendo a crescente de uma nova bibliografia contribuindo para ampliar a visibilidade desses grupos, “Como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre seu próprio passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista”.

Entretanto, ao comparar as entrevistas e a positividade apresentada pelo pesquisador, alguns questionamentos surgem, pois as melhorias expressadas são inegáveis, ao mesmo tempo, o debate acadêmico parece andar em ritmo mais considerável quando comparado com os conhecimentos da população. Basta considerar os relatos dos/as entrevistados/as para mensurar o nível de desinformação e a falta de orientação dialogando com pesquisadores/as destacados/as anteriormente como Rita Potyguara, Edson Silva e Maria Regina Celestino de Almeida ao pontuarem

esse aspecto. Nascimento (2021, p. 14) destacou ser esse “[...] desconhecimento sobre quem são e como vivem os povos indígenas no Brasil na atualidade” um dos maiores desafios pensando na efetivação da legislação.

As desinformações parecem evidentes e causam reflexão ao imaginar serem essas pessoas com pouco ou nenhum conhecimento sobre os/as indígenas os/as responsáveis por conduzir a vivência da temática no contexto escolar. Logo se pensa naquele cenário folclórico e frequente do 19 de abril, com estudantes pintados/as sem uma devida explicação da importância disso para essas culturas, confecção de adereços utilizados por esses povos trazendo a ideia infeliz de grupos humanos inertes, reduzidos a um lugar imaginado pelos brasileiros não indígenas. Isso pode ser um reflexo das teorias de outrora onde se acreditava no desaparecimento desses povos por meio de processos de miscigenação e no posterior mito da democracia racial encontrada em obras de autores como Gilberto Freyre.

Uma pequena parte dos/as professores/as entrevistados/as que responderam acreditar no crescimento da população indígena nos últimos anos, não expressaram firmeza. É o caso da professora **Pipipã**, falando em meio a risos da seguinte forma: “Eu acredito que vem aparecendo, mas eu não tenho como estimar essa quantidade, porque realmente eu não estou por dentro da questão indígena não”²⁶. Na mesma linha de hesitação, o professor **Pankará** disse: “É, vem se mantendo estável, na minha opinião”²⁷. As respostas apresentadas não representaram convicção dialogando com o histórico de desconhecimento. Os/As profissionais entrevistados/as

²⁶Entrevista realizada em 29 de abril de 2024.

²⁷Entrevista realizada em 29 de abril de 2024.

são ao menos especialistas nas áreas de formação, ainda assim, explicitaram um dado preocupante: pois se até os/as graduados/as e pós-graduados/as expressam um relevante desconhecimento em relação aos/as indígenas, percebe-se quanto esforço ainda precisa ocorrer para uma efetiva vivência da temática. Outro entrevistado respondeu assim:

Eu tenho percebido que ela tem aumentado, uma vez que existe um trabalho para o reconhecimento. Talvez também, por alguma compensação, por algumas benéncias que o, a comunidade, o povo, as etnias indígenas, os povos originários tenham essa ênfase, talvez por isso, elas, elas, esses povos começaram a ter uma visão, a serem mais visualizados, digamos assim.²⁸

As palavras foram proferidas pelo professor **Truká**, assim nomeado pelos critérios desta pesquisa, compromissada com o anonimato dos/as interrogados/as e com a ampliação de conhecimentos em relação aos povos indígenas em Pernambuco. O professor **Truká** é formado em Letras pela FAFICA, trabalhou de 2013 a 2018 nos anos finais na Educação Básica pública em Caruaru, lecionando os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. No presente momento, o citado professor cursa mestrado na área de formação. Para **Truká**, o crescimento da população indígena nos últimos censos tem ligação com um trabalho em prol da pauta, tendo o reconhecimento ligação com o acesso a possíveis direitos renegados historicamente. As colocações do profissional são coerentes por existir nas últimas décadas, principalmente a partir da Constituição de 1988, uma crescente retomada das mobilizações indígenas. Fator observado também por Monteiro (1995, p. 223) “O movimento em prol dos direitos

²⁸Entrevista realizada em 25 de março de 2024.

históricos dos índios tem avançado muito. De fato, tem-se assistido nos últimos anos uma proliferação de novas organizações indígenas e indigenistas no Brasil”.

A entrevista também indagou se os/as professores/as visitaram no decorrer da vida algum território indígena, e mais uma vez, as respostas dialogam com o desconhecimento e a irrelevância frente ao tema. De oito, somente um afirmou ter visitado. Esse número baixo por parte dos profissionais com um bom nível de escolaridade, seria ainda pior se a pergunta se estendesse para toda população brasileira. Tendo em vista as orientações apresentadas pelo Parecer CNE 14/2015 bem como o referencial teórico desta pesquisa, sabe-se da importância de promover viagens a territórios indígenas para colaborar com a diminuição de preconceitos demasiadamente direcionado a esses povos. No entanto, se nem os/as profissionais da educação conseguiram tal feito, quando teremos escolas capazes de criar esse caminho, favorecendo uma visão mais ampla ao interligar as culturas indígenas com as unidades de ensino?

Outra pergunta visando tratar do conhecimento dos/as professores em relação ao tema foi elaborada no formato de questão objetiva e destacava o nome de quatro povos indígenas no Brasil, sendo três em Pernambuco e um de outra região. O desafio pedia para dizer qual não se localiza em Pernambuco, trazendo como alternativa Xukuru do Ororubá, Kaingang, Fulni-ô e Truká. Xukuru e Fulni-ô não receberam nenhum voto, talvez pela aproximação geográfica do território desses povos com o município de Caruaru, estando na mesma Sub-região, Agreste. Como também, esses dois povos indígenas fazem parte de várias discussões no espaço acadêmico, são protagonistas em múltiplos trabalhos de conclusão de curso na graduação e nas pós-graduações, são frequentemente introduzidos em alguma manchete de jornal, e fazem um trabalho atual de

publicações em redes sociais provocando uma maior familiarização principalmente com os moradores do Agreste.

A dúvida entre os/as entrevistados/as ficou entre Truká e Kaingang. Desses povos, o Kaingang é o único não localizado em Pernambuco, sendo então a alternativa correta. Foi a resposta de quatro professores/as. Três responderam Truká, e um ficou entre Truká e Kaingang. Embora a resposta Kaingang foi a mais pontuada, a quantidade de respostas Truká não pode ser relevada por mostrar certo desconhecimento dos profissionais em relação aos povos indígenas em Pernambuco. Isso seria o legado oriundo da não abordagem da temática nos cursos de formação inicial, tal como a não realização de formações continuadas pelo município de Caruaru visando a efetivação da Lei de 2008. Na formação inicial dos/as profissionais não há do ponto de vista lógico mais o que fazer, uma vez se tratando do passado, pois foram formações incompletas pensando na vivência da temática supracitada.

Contudo, reparações são possíveis, e elas passam pelas formações continuadas, representando uma alternativa plausível para diminuir o desconhecimento apresentado pelos relatos. Encorajando-os/as a inserir nas práticas escolares diárias a temática indígena de forma coerente e contínua, sem os erros frequentes responsáveis por trazer mais desinformações. As incompreensões têm provocado uma distância cada vez maior entre indígenas e não indígenas ao não celebrar a diversidade cultural nas escolas. Pesquisa pertinente sobre formação continuada e temática indígena foi realizada por Isobe; Pedrosa (2018), pontuando a experiência de capacitação docente vivenciada em um curso de aperfeiçoamento entre 2014 e 2015, coordenado por professores/as da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

As formações continuadas foram voltadas para qualificar a

abordagem da temática indígena nas escolas, conforme determina a Lei nº 11.645/2008, debatendo a implementação de ambientes digitais em comunidades indígenas. Segundo os relatos das pesquisadoras, a experiência constatou a importância das formações para o desenvolvimento de uma educação intercultural. Tendo como ponto de partida uma abordagem crítica da escola como instituição, concebendo-a como espaço privilegiado de mudanças sociais e políticas, “evidencia-se a necessidade de capacitação e adequação do profissional da área da educação para a abordagem crítica da temática indígena na sala de aula” (Isobe; Pedrosa, 2018, p. 195). Com isso, as formações são primordiais na criação de uma visão crítica na educação, valorizando e reconhecendo a diversidade cultural desse país e respeitando as diferenças dos saberes e modo de viver dos/as indígenas e não indígenas.

As formações podem proporcionar uma maior afinidade dos profissionais na educação em Caruaru com um referencial teórico sobre a temática, viabilizando a construção de uma educação intercultural nas unidades de ensino no município. Contribuem na criação de uma dinâmica profissional crítica sobre os valores vigentes na contemporaneidade, como as práticas capitalistas/individualistas, criando alternativas para uma escola e sociedade mais coletiva, flexível, cooperativa. Desconstroem gradualmente antigos e atuais preconceitos relacionados a essas culturas, ampliando a reflexão e os debates no tocante aos protagonismos indígenas na construção do país. A participação de indígenas é imprescindível nesse processo de desconstrução apagando as concepções de inferioridade social do senso comum.

Os dados apresentados por profissionais nos anos finais em Caruaru expressam um histórico de invisibilidade social no qual os/as indígenas são vitimados/as frequentemente em suas jornadas

diárias, deixados/as de lado pela notória inoperância das políticas públicas indigenistas. Como desfecho desses capítulos de silenciamento retratados nas entrevistas com os/as professores/as/colaboradores/as desta pesquisa, aparece um quadro preocupante da não vivência da temática indígena nas unidades de ensino. É como se a legislação de 2008 fizesse parte somente do teórico, sem nenhuma responsabilidade prática, sendo renegado ao espaço escolar esse enriquecimento cultural, tendo aparentemente como continuidade nas práticas pedagógicas o monopólio e a exclusividade do pensamento oriundo das culturas brancas. A criação da Lei nº11.645/2008 pouco influenciou nas práticas diárias em Caruaru, do ponto de vista da efetivação da temática, 2008 ainda não chegou às escolas.

A efetivação da legislação não tem ocorrido nas unidades de ensino em Caruaru, segundo as entrevistas. Mais da metade destacou o não tratamento da temática indígena expondo um dado preocupante. As respostas e os levantamentos feitos com profissionais de diferentes escolas trazem o estranhamento em relação ao tema. O professor **Tuxá** é formado em Ciências Biológicas pela UFPE e especialista na área de formação, leciona em Caruaru nos anos finais, de 2021 aos dias atuais, a resposta apresentada por ele representa bem o cenário encontrado: “Ela não é tratada. Não dar ênfase nela”²⁹. As colocações do professor **Tuxá** dialogam com informações trazidas por pesquisadores/as citados/as nesse trabalho, os/as quais perceberam por meio de investigações anteriores dados tão preocupantes como os evidenciados por **Tuxá**.

Uma parte menor de professore/as, três especificamente, afirmaram ser a vivência da temática indígena algo exclusivo do

²⁹Entrevista realizada em 29 de abril de 2024.

“Dia do Índio”, ou de forma folclórica, comemorações voltadas ao mês de abril. A professora **Pankararu**, formada em História pela FAFICA, ao ser interrogada sobre o tema, respondeu: “Como complemento de alguns conteúdos onde aparece a figura indígena, e, muito relacionado a datas comemorativas, eventos, nesse sentido... O lado pitoresco”³⁰. A professora em questão se formou em 1999 e leciona nos anos finais no município desde 2012. O ano de formação da professora é anterior a aprovação da Lei nº 11.645/2008, em outras palavras, as formações continuadas se acontecessem em Caruaru possibilitariam um contato mais contundente com a legislação e consequentemente com a vivência dela.

Convergindo com a professora **Pankararu**, aparecem as palavras do professor **Xukuru**, ambos na área de conhecimento de Ciências Humanas. É a área com maior número de objetos de conhecimento e habilidades no Currículo de Caruaru no tocante à vivência da temática indígena. Contudo, não basta somente um currículo aparentemente bem elaborado aos olhos de quem lê, prometendo uma educação étnico-racial, o fundamental é efetivá-lo. O professor **Xukuru**, indagado sobre a vivência da temática nas unidades de ensino por onde trabalhou, disse “Somente naquele mero e enfático dia 19 de abril, de forma pejorativa, diga-se de passagem”³¹. Não obstante, a professora **Fulni-ô**, ao responder o mesmo questionamento, destacou: “Só no dia 19 e daquele jeito tradicional, até essa nova nomenclatura de dizer indígena, isso foi com a internet e a modinha dos meus alunos novos”³². A professora ainda completou dizendo não ter sido formada nem educada para vivenciar a temática indígena, nem a afro-brasileira.

³⁰Entrevista realizada em 23 de maio de 2024.

³¹Entrevista realizada em 21 de março de 2024.

³²Entrevista realizada em 25 de março de 2024.

Os resultados oriundos dos levantamentos refletem exclusão, pois não correspondem a idealização de uma educação étnico-racial prometida tanto pelo Plano Municipal de Caruaru quanto no Currículo direcionada pelas pautas da diversidade cultural. Há muito para se caminhar pensando na superação desse desafio e o município de Caruaru não é o único atrasado nessa jornada. A pesquisa realizada por Thais Elisa Silva de Silveira (2020) investigou o ensino da temática indígena em escolas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro chegando a conclusões semelhantes. Para Silveira, o ensino de história e das culturas indígenas nas escolas é conteúdo pouco trabalhado, mas presente, “Podendo facilmente ser percebida nas comemorações do dia 19 de abril, mas em geral reforçando estereótipos que dão base a preconceitos e discriminação” (Silveira, 2020, N.P).

São vários os obstáculos rumo a efetivação da legislação, no entanto, para superar o desafio é imprescindível investir urgentemente no ensino da temática indígena nas formações acadêmicas de professores/as, garantindo uma maior afinidade com o assunto. Realizar frequentemente formações continuadas a nível municipal para inserir e qualificar as vivências escolares sobre as culturas desses povos, possibilitar o contato entre indígenas e não indígenas convidando-os/as para palestras podendo apresentar seus costumes, promover aulas de campo em territórios demarcados sempre que possível aos/as estudantes e profissionais atuantes na rede de ensino, bem como investir em materiais pedagógicos qualificados e atualizados. Buscando entender um pouco mais sobre os materiais didáticos usados em Caruaru visando a efetivação da Lei nº11.645/2008, a partir das próximas páginas, discorreremos sobre o livro didático de História usado nos anos finais.

2.2 analisando os/as indígenas no livro didático de História utilizado nos anos finais do Ensino Fundamental na Educação Básica pública municipal em Caruaru

O livro didático é uma ferramenta essencial na Educação de modo geral, sendo formador não somente de estudantes, mas também de professores/as. Um bom sistema de ensino começa por um livro didático de qualidade, servindo como horizonte para os conteúdos abordados anualmente, embasados nas normas vigentes e atendendo ao recomendado pela legislação brasileira no tocante à educação. Isso não significa dizer que é a única ferramenta escolar utilizada por professores/as e estudantes, todavia, se não for a principal, será uma das principais. A pandemia mostrou um pouco da relevância desse suporte. Na ocasião, várias escolas precisaram inserir um ensino com uso de tecnologia e conseqüentemente a internet se tornou imprescindível. Com isso, como a realidade social de vários/as estudantes ainda não permite o acesso a esses meios de comunicação, eles/elas ficaram sem suporte para estudar, e se não fosse o livro didático presente nas residências da maioria das famílias brasileiras, teria sido um caos imensurável.

Afinal, a qual ferramenta recorreria o/a estudante sem internet e sem livro didático morador/a do espaço rural de um município no interior? Como poderia fazer leituras para depois responder às atividades? Fica evidente como é significativo o livro didático, ele é um pedaço da escola na casa do/a estudante. Com a aprovação da Lei nº 10.753 de 2003 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático objetivando assegurar ao cidadão/ã o pleno exercício do direito de acesso e uso deste material. Sabe-se que o livro é uma ferramenta importante visando a difusão cultural e transmissão do conhecimento, fomentando à pesquisa científica e social e ajudando

na conservação do patrimônio nacional, transformando e aperfeiçoando a sociedade e proporcionando melhoria na qualidade de vida.

Por outro lado, perceber o livro didático como importante ferramenta não pode distanciá-lo de críticas construtivas. Esse material de apoio não deve ser entendido como dono da verdade e estagnado em suas conclusões, ao contrário, é um material em constantes ajustes, pois é dinâmico assim como as ciências, sempre possibilitando questionamentos. Embora os métodos de produção sejam complexos, geralmente buscando as melhores respostas, é inegável o predomínio dos valores culturais europeus na produção dos manuais. Os livros didáticos de história atuais, apresentados por várias coleções, ainda trazem uma visão tradicional predominante. Na maioria dos casos, a cultura dominadora aparece como a ideal, padrão a ser seguido, e isso é um equívoco gerador de preconceitos.

O/a indígena nas representações didáticas historicamente passou por essa visão estereotipada de produção colocado/a frequentemente como passivo/a ao projeto colonizador europeu. É o observado na pesquisa de Bittencourt (2013) sobre as populações indígenas nos livros didáticos entre os séculos XIX e XX. Nos tempos monárquicos, o historiador e professor Joaquim Manuel de Macedo representou de modo geral a vida do “gentio” como seres hospitaleiros/as semelhantes aos/as árabes, até com os/as inimigos/as que os/as procurassem, simples, bárbaro/a e inculto/a, defensor/a de sua independência, valente nos combates e cruel ao se vingar, um “gentio” com todos os roteiros do/a selvagem, todavia com sentimentos generosos e nobres. O/a selvagem era, portanto, muito diferente dos/as colonizadores/as europeus/ias “civilizados/as”.

Joaquim Manuel de Macedo produziu o livro *Lições da história do Brasil*, foi professor de Corografia e História do Brasil do Colégio

Pedro II e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ocupou também o cargo de secretário da mencionada instituição. A visão dos/as indígenas existentes nas obras didáticas dele dialogava com outros historiadores do IHGB, entre os quais, Francisco Adolfo de Varnhagen, considerado o autor de relevantes obras historiográficas brasileiras do século XIX. Varnhagen e sua produção didática esteve presente e influenciou vários/as outros/as autores/as. Ele enfatizou as populações originárias da “América Portuguesa” como *selvagens* de forma muito diversa do *bom selvagem* idealizado por Jean-Jacques Rousseau, conhecido pensador iluminista. O/a gentio era inferiorizado/a nessa concepção em sua miséria e pequenez, e os/as “civilizados/as” encontraram dificuldades para dominar o território colonial pela presença “incômoda” dos/as selvagens mentalmente atrasados/as.

Como visto, os/as indígenas eram apresentados/as nos livros escolares daquela época de forma genérica. Os materiais didáticos escolares ofertados aos/as estudantes das instituições primárias e secundárias “ofereciam um ou dois capítulos após as narrativas dos feitos dos “descobrimentos” portugueses para chegarem às terras americanas” (Bittencourt, 2013, p. 109). As diversidades socioculturais indígenas foram ignoradas por diversos/as autores/as da época, o princípio da história harmonizava com a formação da nacionalidade brasileira, relegando os/as nativos/as ao esquecimento com a chegada do/a branco/a.

No Novecentos, João Ribeiro com sua produção historiográfica destinada ao ensino primário e secundário, buscou fazer uma reformulação no ensino desse componente curricular. Ele também foi professor do histórico Colégio Pedro II localizado no Rio de Janeiro. Introduzindo suas obras escolares fez críticas aos livros didáticos de história que circulavam por oferecerem uma história política cheia

de nomes de administradores e governadores, herança da “Era Varnhagen”. Propôs uma história de caráter mais social, visando “perceber a essência nacional”. Iniciando com isso, a aparente passagem do “índio da mestiçagem étnica à democracia racial”.

Os livros escolares de João Ribeiro situaram os indígenas em perspectivas contraditórias, entre selvagens violentos e vítimas das crueldades dos colonizadores, mas com uma nova abordagem em que se preocupava em demonstrar algumas das qualidades herdadas dessas culturas na constituição do povo brasileiro em seu processo de miscigenação (Bittencourt, 2013, p. 115).

Nesses pressupostos, a obra de João Ribeiro se trata de versões didáticas de História relacionadas à produção historiográfica e etnográficas, trazendo como problema a formação da gente brasileira e seu potencial de civilização servindo de base para muitos intelectuais, estendendo-se do final do século XIX aos anos de 1930. Se João Ribeiro tratou de atribuir ao “mameluco” uma dimensão representativa e simbólica da população brasileira, essa miscigenação racial trouxe o desaparecimento das culturas nativas locais e os/as indígenas passaram a fazer parte do povo “mestiço”, em alguns lugares do Brasil, o caboclo. Com isso, existia pouco interesse em conhecer o passado e o presente deles/as acontecendo um silenciamento frente aos esbulhos de terras no período. Outros/as autores/as de materiais escolares de história, baseados/as em intelectuais que debateram a formação do povo brasileiro, incluíram em diversos capítulos o problema da junção étnica dos/as indígenas, europeus/ias e africanos/as “no processo de nacionalização e abasileiramento da população” (Bittencourt, 2013, p. 116).

Sylvio Romero, autor de múltiplas obras literárias brasileiras,

pensando no futuro do Brasil foi otimista ao avaliar a mestiçagem do povo desse país. Para ele, o/a brasileiro/a resultante dessa “mistura” era um tipo característico vivendo em um país sem a concepção de vencedores/as e vencidos/as, iniciando-se com isso, o tão conhecido mito da “democracia racial”. Um exemplo de livro produzido sobre esse efeito foi *Por que me ufano do meu paiz*, de Affonso Celso, criado para comemorar o quarto centenário de “nossa” pátria, discorrendo sobre a mistura das três raças. Outro autor conhecido foi Jonathas Serrano, católico e alinhado ao movimento escolanovista, tratava-se de mais um professor do Colégio Pedro II. Fez certo alerta em seu livro denominado *História do Brasil* falando sobre os/as indígenas, julgando obras de autores como José de Alencar e Gonçalves Dias como fantasias literárias que exageraram nas qualidades e sentimentos dos/as selvagens.

A situação da temática indígena basicamente não foi afetada pelas reformas em 1931 e 1942, foram mudanças irrisórias “dando-se apenas maior relevo às teses culturalistas aplicadas à nacionalização” (Bittencourt, 2013, p. 120). Eram versões didáticas de autores/as alinhados/as com o catolicismo, inserindo-os/as na história das missões e dos missionários, estes, percebidos como as principais figuras civilizatórias, com destaque para os jesuítas. Eram produções direcionadas a explicar a harmonia entre os grupos étnicos do país. Joaquim Silva foi um autor conhecido nesse contexto, representava uma nova geração de pesquisadores distintos dos destacados professores do Colégio Pedro II. Suas menções sobre a miscigenação em sua obra *História do Brasil* para o curso ginasial “Abordam os indígenas pela sua diversidade étnica, mas destacam as diferenças de acordo com sua maior ou menor relação com os missionários” (Bittencourt, 2013, p. 120).

Autores como Alfredo d’Escagnole Taunay e Dacamôr

produziram um material didático conhecido por História do Brasil. Eram professores do Colégio Pedro II, e, escreveram esse material alinhados com o programa de ensino de 1951 para o curso Clássico e Científico. “Incorporaram a produção historiográfica do período fartamente apresentada no corpo do texto ou em notas de rodapé”. (Bittencourt, 2013, p. 121). Naquele material escolar produzido, começaram a história brasileira somente com a chegada portuguesa, relevando com isso a presença indígena anterior ao período colonial.

No capítulo II discorrem sobre o povoamento do solo, a constituição étnica e da cultura com destaque para formação do povo brasileiro. Ao tratar da escravidão indígena, os autores destacam em um tópico chamado de a escravidão vermelha os/as brancos/as portugueses/as fazendo uso do trabalho escravo desses povos, a partir do período da exploração do pau-brasil ao contexto de cultivo da cana-de-açúcar. Consideraram também a resistência dos povos originários ao trabalho escravo, tornando-se com o passar da colonização um problema. Mesmo com esses fatores, a escravidão vermelha continuou por mais de dois séculos.

Analisando essas produções didáticas encontradas nos principais livros de história dos séculos XIX e XX, Bittencourt (2013, p. 123) destacou ser a base literária do período a constituição de uma democracia racial almejando a miscigenação como propósito para formação sociocultural da gente brasileira. Aqueles/as autores/as “bebiam” de outros trabalhos intelectuais mantenedores da visão na qual por meio da catequização e do trabalho missionário, os/as nativos/as se incorporaram ao “mundo civilizado”. Percebendo os bandeirantes como significativos nesses pressupostos, naturalizaram a relação da gente brasileira no território, ocasionando com isso a omissão da situação vivida pelos povos indígenas no século XX, quando enfrentaram em diversas oportunidades as frentes coloniais do

XIX e XX, por exemplo, a promovida “marcha para o oeste” da Era Vargas.

A democracia racial permaneceu nas obras didáticas por muito tempo baseada na miscigenação e com predomínio da raça branca em nome dos discursos civilizatórios e da salvação no Cristianismo, e esse fator foi preponderante em basicamente toda América. Como observado, a negação por séculos da maioria dos/as historiadores/as em reconhecer os/as indígenas como personagens históricos marcou a produção brasileira, “fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares” (Bittencourt, 2013, p. 131).

Portanto, há um histórico de distorção e omissão nas obras didáticas e literárias por séculos idealizando uma imagem associada aos povos indígenas muito distante do que foram e são. A pesquisa de Bittencourt (2013) direciona-se aos séculos XIX e XX gerando nesse momento questionamentos. Como anda a produção didática e literária relacionada aos povos indígenas no século XXI? A aprovação da Lei nº 11.645/2008 representou mudanças significativas nessas produções? Qual é o lugar do/a indígena nos livros didáticos atuais na Educação Básica pública brasileira? O material didático pedagógico usado em Caruaru tem coerência com a legislação direcionada ao ensino da temática indígena?

Os questionamentos anteriores serão respondidos nas próximas linhas onde de forma atenciosa ocorrerá uma aprofundada análise dos livros didáticos de História (anos finais) presentes na rede municipal de ensino em Caruaru nos próximos quatro anos (2024, 2025, 2026, 2027). Um material didático dialogando com a Lei de 2008 e o Parecer de 2015 representaria um avanço importante, possibilitando aos/as profissionais da educação local um rumo a seguir visando uma melhor aplicabilidade da legislação nas unidades

de ensino. Pesquisas recentes sobre o livro didático usado no ensino de história em vários lugares do Brasil dão conta de diversos problemas, porque não responsáveis por uma representação dos povos indígenas dentro do esperado. Persistindo uma visão da História onde estes, dependem dos/as europeus/ias colonizadores/as para entrar na história, algo contraditório uma vez sendo os primeiros habitantes no país.

Nesses pressupostos, Ferreira (2016, p. 113) quando falou da construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas chamou atenção para importantes dados. Primeiro, em Alagoas existe uma produção acadêmica relevante sobre a temática indígena, mas esses estudos não têm interagido com a elaboração dos materiais didáticos no estado, tampouco nas formações dos/as professores/as, pois o ensino continua deslocando esses povos para o passado colonial. Em outras palavras há um distanciamento entre a produção acadêmica e o ensino de História na Educação Básica alagoana. Outro ponto levantado pelo pesquisador (aparentemente uma situação nacional) é que os/as profissionais da educação precisam ter condições de analisar os textos e imagens dos livros didáticos. Essa tarefa exige um olhar mais profundo e somente com formações adequadas os/as supracitados/as profissionais poderão usar o material didático com coerência. O pesquisador destacou ainda:

Não se pretende um livro que contemple toda História, que reúna num manual a vida e as experiências das populações indígenas em Alagoas, mas que esses povos sejam contemplados com coerência sobre a sua existência como sujeitos dos seus processos históricos e suas tensões com a sociedade alagoana. Que sejam apresentados como efetivos construtores e não como vítimas na/da História (Ferreira, 2016, p. 120-121).

As considerações são pertinentes e expressam preocupação ao

discorrer sobre o lugar do/a indígena nas coleções didáticas em Alagoas sendo esses/as frequentemente inseridos/as na História como complemento das narrativas dominantes, as quais direcionam o protagonismo aos/as exploradores/as europeus/ias. O aspecto alagoano destacado por Ferreira (2016) aparentemente é o encontrado nos materiais didáticos de quase todo Brasil. Ao iniciar as discussões sobre o material didático em Caruaru, levar-se-á em consideração as respostas dos/as oito entrevistados/as desta pesquisa, professores/as dos anos finais na Educação Básica pública, formados/as em diferentes componentes curriculares. São profissionais responsáveis por lecionar em mais de um componente em algumas ocasiões, possibilitando assim, a percepção deles em relação aos materiais didáticos de todas as áreas do conhecimento abordadas nessa etapa educacional no município.

Interrogados/as se o livro didático usado na rede municipal de ensino colabora com a efetivação da temática indígena nas escolas apresentaram respostas dialogando com as pesquisas de Bittencourt (2013) e a de Ferreira (2016). Nenhum/nenhuma professor/a questionado/a expressou satisfação com os materiais didáticos quando pensando na vivência da temática supracitada. Esse desfecho é preocupante ao explicitar continuidades históricas nas elaborações dos materiais didáticos causadoras de silenciamentos de alguns grupos sociais, e mostrar lacunas quanto a inserção da Lei nº 11.645/2008 nas escolas em Caruaru, uma vez que o material não oferece suporte para atender a legislação, tornando o desafio muito mais difícil. As discussões a partir de agora se direcionam especificamente para o livro didático de História do 6º ao 9º ano adquirido para uso escolar entre 2024 e 2027. Trata-se da coleção *Jovem Sapiens* publicada pela Editora Scipione, dos autores/as Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini. Ao

analisar o material buscou-se perceber como os/as indígenas são retratados/as no decorrer do tempo, observando se a *Jovem Sapiens* foge dos aspectos apresentados por Bittencourt (2013) e Ferreira (2016) em avaliações anteriores sobre manuais escolares direcionados ao ensino de História. São quatro livros no total, trazendo como proposta uma instigante viagem no tempo percorrendo sobre a humanidade das origens à contemporaneidade. Buscando-se uma avaliação aprofundada do material em questão, serão destacados capítulos, páginas, imagens, atividades, textos complementares, possibilitando uma visão mais ampla e menos superficial.

Aparentemente, quando pensamos no século vigente e no livro didático de História é inegável que aperfeiçoamentos e avanços foram alcançados quanto a seleção do material destinado às unidades de ensino nesse país. Até os métodos para aquisição são mais complexos, as coleções são avaliadas com muito rigor, trazendo detalhadas exigências para aprovar uma obra de utilização escolar. Na seleção dos manuais de História ocorre uma aprofundada revisão para evitar erros anacrônicos (encontrados com frequência em coleções mais antigas), conceituais e simplificações em exagero. Bringmann (2021, p. 59) destacou ser cada vez mais frequente exigências quanto a citação de fontes primárias, “indicação de bibliografias complementares, trechos de obras historiográficas, lista de filmes históricos, abordagens interdisciplinares, entre outras estratégias”. Na pesquisa em questão o autor problematizou o ensino da temática indígena a partir de uma coletânea didática distribuída na rede de ensino em Florianópolis.

Começaremos as discussões e avaliações pelo material didático de História destinado ao 6º ano da rede de ensino caruaruense, o livro da coleção *Jovem Sapiens*, dividido em oito capítulos,

composto pelos seguintes títulos: Construindo a História, A origem do ser humano, Povos do Oriente Médio, A África antiga, Os povos da América, Ocidente clássico: os gregos, Ocidente clássico: os romanos, O período Medieval. Como observado pelos títulos, o material apresenta aos/as estudantes a História como área do conhecimento e depois discorre sobre as origens da humanidade, estendendo-se para quase todos os continentes. Nessa perspectiva, o livro, bastante contextualizado e provocativo fez uma divisão coerente ao abordar os primeiros grupos humanos em quatro continentes, colaborando assim, para entender a história de povos frequentemente esquecidos/excluídos, como os/as indígenas, começando muito antes da chegada do/a colonizador/a. Ao tratar das origens humanas nessa perspectiva, torna-se possível exaltar protagonismos de diferentes povos, e não somente do Europeu, como constantemente acontece.

De toda forma, percebe-se um foco maior em conteúdos relacionados aos europeus, pois são três capítulos mais direcionados ao assunto, tratando das duas civilizações antigas ocidentais (Grécia e Roma) e outro do Período Medieval. No decorrer das páginas o livro apresenta algumas atividades possibilitando dialogar com o ensino da temática indígena, isso pode ser observado na 10, por exemplo, na seção nomeada “Vamos começar”. Nela, aparece uma foto onde crianças kapalo estão ouvindo história de um adulto, na Aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu (MT), em 2018. Subsequentemente a imagem encontramos uma atividade sobre fontes históricas e relatos orais. Mais para a frente, na página 29, ao tratar de formas diferentes de leitura do tempo e da diversidade de calendários, a atividade traz uma ilustração feita com base em um calendário produzido por povos indígenas do Xingu e algumas questões sobre o assunto na sequência.

Na página 32, a seção busca levar os/as estudantes a identificarem a importância de diferentes áreas do saber para a construção do conhecimento histórico, favorecendo o diálogo com a diversidade cultural. Ao destacar essas áreas (Antropologia, Filosofia, Sociologia, Geografia, Linguística) apresenta a foto e algumas informações de Pagu Rodrigues, relevante socióloga indígena do povo Fulni-ô, localizado em Pernambuco. Pagu é formada em Ciências Sociais na USP e atua na defesa dos direitos indígenas, além de ser uma ativista ambiental e colunista de veículo de comunicação. Nesses pressupostos, a coleção *Jovens Sapiens* ao trazer figuras indígenas femininas para o centro do debate colabora em diversas questões, pois mostra a relevância social delas atualmente, participando ativamente da construção cotidiana do Brasil, assim como ocorreu em todos os outros séculos, mas por muitas vezes silenciadas nos registros históricos.

A atividade contribui também na abordagem de temas como estereótipos ao apresentar uma indígena inserida na sociedade global, e não exclusivamente alguém da floresta, como idealizado constantemente pela população não indígena, bem como permite um debate sobre a crescente presença desse grupo social nos espaços urbanos e rurais, demarcados ou não. Em uma página posterior, 41 mais especificamente, o capítulo dois ao tratar da Origem do ser humano apresenta uma atividade sobre a importância do mito nas culturas indígenas. Mais uma vez com um breve texto introdutório, uma foto e questões, possibilitando dialogar com múltiplas correntes para explicar a origem da humanidade, não trazendo uma narrativa como hegemônica. No mesmo capítulo, aparecem ainda informações, imagens e atividades relevantes sobre a Pré-História americana.

No capítulo cinco, intitulado “Os povos da América”, o livro apresentou um panorama da História desse continente antes da

chegada do Europeu, destacando diversos povos como os Olmecas, Maias, Astecas, Incas, povos indígenas brasileiros etc. No decorrer do capítulo, encontram-se atividades, imagens e textos discorrendo sobre os/as indígenas, buscando fazer um paralelo entre o passado e o presente, algo pertinente. Em um texto, na página 146, na seção Hora do tema do tema, apresenta uma significativa reflexão sobre o protagonismo dos povos indígenas, incentivando os/as leitores/as reconhecerem esses povos como agentes comunicadores das próprias vivências, valorizando assim o multiculturalismo.

Figura 2 - Seção Hora do tema



146

Livro Didático Jovem Sapiens. Disponível em: PNLD 2024 Jovem Sapiens - História - 6º ano – e-docente (edocente.com.br).

Acesso em: 31 mai. 2024.

O livro destinado ao 7º ano apresenta oito capítulos assim nomeados: “Construindo a História, povos nativos da América, a

África, Renascimento e humanismo, As Grandes Navegações, Reformas religiosas e Absolutismo, A colonização na América, A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa. Na página 22 do primeiro capítulo podemos encontrar um texto sobre a concepção de tempo para os/as indígenas, favorecendo um debate sobre as diversas percepções de tempo, não se limitando somente a ideia de tempo oriunda do Capitalismo. Na página 29, ao abordar o tema cultura, o livro apresenta a imagem de uma mulher indígena Ashaninka da Aldeia Apiwtxa, no Acre. No capítulo subsequente, chamado de Povos nativos da América o livro explora aspectos históricos das sociedades americanas (maias, astecas, nazcas, incas e os povos indígenas habitantes do atual território brasileiro) levando em consideração principalmente a organização social e discorrendo sobre as dinâmicas comerciais estabelecidas por eles, usando para essa finalidade além dos textos, diversas imagens e atividades.

Na página 116 do capítulo cinco vemos um texto com uma atividade discutindo o eurocentrismo. Atividade relevante, uma vez sabendo dos perigos advindos da ideia de cultura única, e do quanto o eurocentrismo ainda se faz presente nas concepções sociais na contemporaneidade onde diferentes culturas são desafiadas a enfrentar preconceitos diariamente por não desejar o enquadramento com os princípios brancos. Um dos maiores exemplos disso é a forma como as religiões não cristãs são tratadas no Brasil. Portanto, não seguir padrões nas sociedades globalizadas é um ato de resistência. No mesmo capítulo, ao falar da chegada dos/as portugueses/as neste país, uma atividade possibilita a desconstrução da ideia equivocada de descobrimento do Brasil exaltando assim os indígenas como primeiros habitantes do território. Na figura 4 encontramos uma parte da atividade destacada anteriormente.

Figura 3 - Atividade presente no livro didático

[...] *Descoberta e descobrimento*, para autores como Vicente Romano, têm cunho eurocêntrico muito forte. Isso porque o sentido etimológico da palavra *descobrimento* refere-se àquilo que está sendo encontrado pela primeira vez, que ninguém nunca encontrou antes. O que, ao ser empregado com relação às conquistas territoriais empreendidas pelos europeus, dá a entender que esses tinham direito de estar nesses lugares — a América, a Oceania, a África, a Ásia —, já que teriam sido os primeiros a chegar. Dessa forma, o conceito de *descobrimento*, tal como empregado tradicionalmente, desconsidera por completo a existência de povos nativos nesses territórios.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 93-94.

Marco do descobrimento, século XVI. >

Porto Seguro (BA), 2019.



a) Por que autores como Vicente Romano consideram que as palavras **descoberta** e **descobrimento** têm forte cunho eurocêntrico?

b) Na atualidade, quais termos são utilizados pelos historiadores no lugar de **descobrimento**? Quais são as razões para a utilização desses termos?

Livro Didático Jovem Sapiens. Disponível em: PNLD 2024 Jovem Sapiens - História - 7º ano - e-docente (edocente.com.br).

Acesso em: 31 mai. 2024.

Na página 145 uma atividade contextualizada aborda a temática Inquisição na América destacando essa prática cruel da Igreja Católica responsável por perseguir outros grupos religiosos, entre eles os indígenas. Esse texto favorece o debate sobre diversidade cultural, práticas discriminatórias atuais, e escola laica, permitindo aos/as indígenas liberdade de pensamento. No capítulo sete, denominado *A colonização na América*, embora apareçam informações como genocídio de povos indígenas, algo questionado por historiadores atuais por aparentemente transmitir a ideia de passividade e desaparecimento, o material didático não se limitou a isso. Ao contrário, apresentou dados da resistência indígena como

pode ser observado na página 168. Na ocasião, destaca-se o povo Mapuche, responsável por resistir a colonização espanhola em algumas regiões do atual Chile, mantendo-se autônomos.

Nos manuais didáticos dos/as professores/as há um espaço nas laterais das folhas onde os/as autores do livro trazem orientações destacando a importância de debater com os/as estudantes sobre a resistência indígena em todo esse contexto de invasão europeia, sendo essa luta ainda um fator atual. Na página 169, um texto destaca outras formas de resistência indígena, trazendo a preservação cultural nessa perspectiva. Em outras partes do capítulo, ao tratar das invasões europeias, aborda a importância das alianças dos invasores com alguns povos indígenas para alcançar sucesso nas investidas. Trazer o/a indígena nesse contexto colabora no entendimento da participação política e do protagonismo desconstruindo a ideia de passividade tão frequente.

Na seção Hora do tema, iniciando na página 184, os textos e as atividades instigam uma reflexão sobre a atuação das populações indígenas vivendo na América Latina atualmente, destacando lutas por direitos e protagonismos. Na 190 um texto seguido de uma atividade tem como título “Não somos índios”. Ele apresenta informações coerentes ao questionar o uso do termo genérico índio e orientar a substituição por indígena, palavra entendida como natural do lugar em que vive, valorizando a diversidade. A página 197 apresenta outro texto significativo tratando dos jesuítas, indígenas, escravização e resistência.

As informações expressadas consideram a dificuldade dos/as portugueses/as em colonizar o território brasileiro por conta da resistência desses povos, bem como os conflitos vivenciados pelos jesuítas ao tentar catequizá-los/las. Ainda nesse capítulo, imagens encontradas nas atividades das páginas 210 e 211, podem, se não

acompanhadas de uma boa explicação, causar uma ideia de folclorização e estereotipação. Contudo, as orientações presentes nas laterais das páginas nos manuais docentes direcionam o/a professor/a para vivenciar a atividade desconstruindo equívocos. No último capítulo, ao discorrer sobre a população na colônia portuguesa, o livro traz um texto resumido com algumas informações e uma imagem sobre os/as indígenas.

O material didático de História direcionado ao 8º ano é composto por 10 capítulos, com os seguintes títulos: Estudando a História, O Iluminismo, A Revolução Americana, A Revolução Francesa e o Império Napoleônico, A Revolução Industrial, As independências na América espanhola, O processo de independência do Brasil, A consolidação da independência brasileira, O Segundo Reinado, O mundo no século XIX. Na página 15 da seção “Vamos começar” encontramos uma imagem com manifestantes durante a segunda Marcha Nacional de Mulheres Indígenas, em Brasília, no ano de 2021. Na sequência, uma atividade abordando a diversidade de etnias indígenas habitantes no Brasil antes dos/as europeus/ias sendo possível relacionar a frase do cartaz a resistência desses povos diante das dificuldades ao reconhecimento de seus direitos de cidadania e manifestações culturais.

A página 61, no início do capítulo sobre A Revolução Americana traz uma imagem acompanhada de uma atividade possibilitando o debate sobre os povos indígenas habitantes daquelas terras antes da colonização e a situação de mudança depois desse processo. O povo destacado na imagem é o Sioux. Embora resistindo ao explorador, perderam partes consideráveis de seus territórios originários, sendo criadas reservas Sioux nos estados de Dakota do Norte, Dakota do Sul, Montana e Nebraska. Entretanto, as perdas continuaram e atualmente habitam poucos territórios áridos, em Dakota do Sul. No

mesmo capítulo, a página 76 trata do genocídio indígena promovido pela Marcha para o Oeste, destacando também a não inclusão cidadã desses povos diante da constituição aprovada com a Independência. Genocídio significa extermínio parcial ou total de um determinado grupo étnico ou de uma comunidade. Segundo alguns historiadores, o maior genocídio de toda humanidade ocorreu na América, com aproximadamente 70 milhões de mortos.

No entanto, discorrer sobre indígenas e genocídio exige certos cuidados para o caminho das discussões não culminar com o desaparecimento deles/as refletindo em desinformações atuais. Torna-se imprescindível também apontar o protagonismo e a participação indígena nesses processos para não transmitir uma noção de passividade. Ao contrário, esses povos resistiram a esses genocídios, não obstante fizeram alianças com os invasores percebendo nesse cenário vantagens. Na página subsequente, na seção Sujeito em foco, o livro traz algumas informações sobre o líder indígena conhecido como Standing Bear, um chefe ponca resistente à política do governo dos Estados Unidos responsável por deslocar etnias indígenas pelo território do país. O texto destaca o julgamento de Standing Bear e seu grupo, o primeiro na História estadunidense a reconhecer direitos civis aos/as indígenas.

Na página 81 uma atividade apresenta dados das populações indígenas por estados em 2020 nos Estados Unidos. Na 82, um cartaz anunciando a venda de terras dessa etnia no Oeste dos Estados Unidos com títulos dentro da lei permitem dialogar com as informações externadas no capítulo. No capítulo seis, sobre A independência na América espanhola, a página 148 ao trazer Tupac Amaru destaca manifestações de caráter popular promovida por indígenas no final do século XVIII descontentes com as condições de vida. Nas páginas seguintes os/as indígenas são destacados no

processo de independência das colônias espanholas ao lutarem por mudanças nas estruturas sociais, econômicas e políticas, ao contrário da elite crioula, defensora da manutenção de antigos privilégios. Ao externar esses acontecimentos nessa perspectiva, torna-se plausível debater o protagonismo dessas populações nos territórios invadidos pelos espanhóis.

O capítulo sete do material didático do 8º ano aborda o processo de independência do Brasil. Em quatro páginas (181-184) discute questões pertinentes sobre a temática nesse contexto problematizando a tutela dessas populações e o discurso civilizatório, não obstante trata da resistência indígena e do racismo no Brasil. Os textos, as imagens e atividades possibilitam discutir a violência e a discriminação enfrentada, como aponta caminhos para legitimar a luta por direitos atuais. Problematicar o evolucionismo e o eurocentrismo é colaborar com a diversidade cultural e estimular a luta contra o racismo tão explícito na sociedade brasileira. Salienta-se também a discriminação cultural imposta a esse grupo populacional no decorrer da História, contribuindo para a situação de marginalização enfrentada por muitos/as ainda hoje, nas cidades e nos espaços rurais.

No capítulo oito, há basicamente duas páginas tratando da temática com o título “Os indígenas e a Constituição de 1824” destacando inicialmente que durante o Primeiro Reinado foi mantida a legislação indigenista de D. João VI com os/as indígenas continuando a ser considerados/as incapazes de participar da vida política no Brasil. As páginas apresentam trechos do texto de Maria Hilda Baqueiro Paraiso intitulado “Construindo o Estado da exclusão: os índios brasileiros e a Constituição de 1824” publicado na Revista Clio (UFPE). A pesquisadora pontuou que para os/as indígenas havia um pré-requisito na superação da condição de brasileiros para

cidadãos: deveriam deixar de ser silvícolas, em outras palavras, deixar de ser morador da selva e abraçar a “civilização” e o “progresso” capitalista. A página apresenta ainda uma imagem de um indígena com a seguinte legenda: “Chefe Bororo, de Francis de la Porte. Gravura, século XIX”. Das duas páginas sobre o tema, uma abordou o conteúdo e a outra apresenta atividades.

Por meio dos textos na coleção *Jovem Sapiens* para tratar dos/as indígenas e a Constituição de 1824 seria possível construir um debate problematizando o lugar deles/as na Carta Magna, pois o Estado como o grande articulador político e social, seja pela ação ou até a omissão, não apresentou soluções para variadas questões territoriais. Afirmar os/as nativos/as como originários/as teria vinculação com o reconhecimento de direitos a posse de terras habitadas historicamente, representando assim, o descontentamento das elites entusiasmadas com os esbulhos de terras indígenas e o “progresso” idealizado pelo Capitalismo. O capítulo subsequente discorre sobre O Segundo Reinado. Podemos observar na página 237 o debate sobre a Lei de Terras, com pouco destaque de como isso prejudicou o/a indígena e a 241 tratando das políticas indigenista.

O livro didático de História da coleção *Jovem Sapiens* destinado ao 9º ano é formado por 12 capítulos, sendo eles: Fazendo História, O início da República no Brasil, A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, O período Entreguerras, A Era Vargas, A Segunda Guerra Mundial, O mundo durante a Guerra Fria, As independências na África, O pós-guerra no Brasil, As ditaduras na América Latina, O mundo contemporâneo, O Brasil contemporâneo. Na seção vamos começar, a página 13 traz uma atividade sobre os/as indígenas habitantes do território brasileiro antes da chegada dos/as europeus/ias, depois e como estão atualmente. À frente, a página 21 do primeiro capítulo apresenta uma atividade com duas imagens

onde na primeira aparecem o presidente do Brasil e o de Portugal na época, comemorando os 500 anos do Brasil. Na segunda, indígenas e apoiadores protestam contra aquelas comemorações e são reprimidos com bomba de gás lacrimogêneo pela polícia da Bahia.

A atividade problematiza as comemorações permitindo um debate sobre a presença de várias etnias muito antes da chegada branca. No capítulo subsequente (O início da República no Brasil) a página 39 contém uma foto de 1909 com indígenas Botocudos no estado de Espírito Santo. A atividade pode causar generalização, pois botocudos é uma denominação genérica usada pelos colonizadores em relação aos/as indígenas usuários de botoques labiais e auriculares. Portanto, esse costume não era apenas de uma etnia, outros grupos de Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia também carregavam a característica. Contudo, nas orientações encontradas nos manuais docentes essas informações estão explícitas, favorecendo não cometer essa generalização.

A página 41 aborda alguns pontos da Constituição de 1891 destacando que esses não foram citados no documento. A 42 e a 43 abordam os povos indígenas no início da República e o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) ofertando ainda uma atividade contextualizada. O conteúdo presente favorece discussões no tocante à situação dos/as indígenas naquele contexto, no qual a disputa por terras entre eles e fazendeiros desabrigou mais grupos. As páginas também problematizam o Código Civil da República (Lei nº 3071) onde os/as indígenas foram considerados/as incapazes de exercer direitos e viver a cidadania, tutelados do Estado até a inserção na “civilização”.

A atividade trata principalmente da construção de ferrovias e os conflitos gerados por esse processo, destacando os Kaingang, habitantes no Oeste Paulista. As páginas 132, 133 e 134 versam

sobre as relações do Governo Varguista e as populações indígenas, desdobramentos e consequências, destacando a Marcha para o Oeste, SPI, Rondon e o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) criado em 1939. Nessas páginas, aparecem textos complementares, imagens e atividades. A tutela desses povos mantida no governo de Vargas volta a ser questionada.

No capítulo nove, mais especificamente nas páginas 249, 250 e 251 os/as indígenas voltam a ser abordados no material didático, destacando principalmente a criação do Parque Indígena do Xingu e como se encontra atualmente. Retoma com informações sobre a política de integração varguista em relação a esses povos. É possível problematizar por meio das informações a ideia de civilização usada por Orlando Villas Bôas em um texto de apoio. Os/as indígenas são percebidos/as como oposição ao processo capitalista e colocados/as equivocadamente como selvagens e não civilizados. Entretanto, atento aos textos, imagens e orientações do manual docente, torna-se possível criticar a terminologia por estabelecer a ideia de superioridade entre diferentes grupos étnicos ao não dialogar com a diversidade.

O capítulo posterior trata das ditaduras na América Latina destacando a resistência indígena no Brasil após o golpe, a violência direcionada a eles, a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e da União das Nações Indígenas (UNI) objetivando defender os seus direitos. São basicamente quatro páginas discorrendo sobre o tema (270, 271, 272, 274) utilizando imagens, textos de apoio e atividades. As informações presentes no material didático permitem compreender a questão indígena durante o regime militar problematizando a política expansionista violenta, ao tratar, por exemplo, da Transamazônica, do Projeto Grande Carajás e as arbitrariedades diante dessa situação. Na página 270 encontramos

algumas informações relevantes sobre o deputado federal Mário Juruna.

Figura 4 - Texto presente no livro didático

Leia o texto a seguir.

[...] Estreou na tribuna da Câmara no Dia Nacional do Índio, 19 de abril, pronunciando discurso em português, no qual pedia a demissão de todo o ministério do governo do general João Batista Figueiredo, a quem considerava “bom, mas mal assessorado”. Sugeriu também o retorno dos militares aos quartéis e afirmava a necessidade de a Funai ser administrada por índios, e não por militares. [...]

VERBETE Mário Juruna. FGV CPDOC. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/juruna-mario>. Acesso em: 31 mar. 2022.



O deputado federal Mário Juruna em audiência com o presidente João Figueiredo. Brasília (DF), 1983.

270

Livro Didático Jovem Sapiens. Disponível em: PNLD 2024 Jovem Sapiens - História - 9º ano - e-docente (edocente.com.br).

Acesso em: 31 mai. 2024.

O projeto “desenvolvimentista” advindo do governo militar pós 1964 ocupou irregularmente terras indígenas, provocando expulsões, perseguição e morte de líderes resistentes ao regime. O cacique Xavante Mário Juruna lutou contra a Ditadura defendendo os direitos indígenas sendo em 1983 o primeiro deputado federal dessa etnia no Brasil. O último capítulo do material didático versa sobre o Brasil contemporâneo discutindo os/as indígenas em várias páginas por meio de textos, imagens e atividades. Trata dos direitos assegurados

pela Constituição de 1988, da diversidade cultural, da educação indígena, da luta e resistência, dificuldades enfrentadas, mobilizações, enfim, as principais pautas na contemporaneidade. Em uma delas (350) observamos a implantação de uma política educacional voltada para as especificidades desses povos trazendo como consequência o aumento do quantitativo de jovens nas instituições de Ensino Superior.

A partir de agora as discussões tomam novos rumos ao expressar um aparente desfecho quanto a análise dos livros didáticos presentes na rede pública de ensino em caruaru, especificamente do componente curricular História do 6º ao 9º ano. Primeiramente, as melhorias apontadas por Bringmann (2021) oriundas das exigências para aprovação de coleções didáticas atuais são observadas no material da *Jovem Sapiens*. É inegável a melhoria nas abordagens quanto a temática indígena presente no material buscando tratar o tema de forma continuada, percebendo protagonismos e resistências. A coleção acertou ao trazer muitas imagens, textos complementares, biografias e atividades sobre os/as indígenas, colaborando para debates mais aprofundados quando comparando com livros didáticos de outrora. Ao término da leitura do material não percebemos a sensação de desaparecimento desses povos tão recorrente em outras coleções, tampouco a ideia de passividade.

A metodologia utilizada para a avaliação do material favorece na compreensão dessas melhorias, uma vez preocupada em discorrer detalhadamente pelos capítulos, observando-os minuciosamente, apontou diversas páginas dando conta das histórias e culturas indígenas na América, tratando com maior atenção essas populações no Brasil. No entanto, cabem também considerações no tocante a limitações percebidas no material da editora Scipione pensando na vivência da temática. Inicialmente, embora a inserção do/a indígena

na História aumentou expressivamente existe ainda um aparente predomínio de conteúdos direcionados a cultura eurocêntrica. É como se as produções historiográficas voltadas aos/as indígenas partissem de “fora para dentro”, em outras palavras, uma “História indígena” como complemento, significando gotas, e a europeia como o todo, representando o oceano.

Em segundo lugar, é perceptível a supressão dos/as indígenas em vários episódios marcantes da História dialogando com os silenciamentos apontados por Bittencourt (2013). Um dos momentos no qual ocorreu essa supressão foi na abordagem sobre o movimento liberal e republicano de 1824 em parte do Nordeste brasileiro, a Confederação do Equador. No ano vigente, comemorações dão conta de exaltar o bicentenário da Confederação, sendo esse o motivo primordial de destacar a supressão indígena nela pela abordagem do livro em questão, todavia isso se repete em outros acontecimentos como a Revolução Pernambucana de 1817 e nas Guerras Mundiais do século XX, por exemplo. A citada coleção reservou duas páginas entre textos e atividades para tratar do tema. A primeira, com conteúdo de forma resumida. A segunda, apresentou uma breve biografia de Frei Caneca e as atividades.

Apesar do texto não fazer uma abordagem específica sobre os/as indígenas na Confederação do Equador em algumas linhas resumindo o tema apresentou informações inquietantes. Desde a Proclamação da Independência do Brasil, vários grupos sociais em Pernambuco estavam insatisfeitos com o governo de D. Pedro I, entre os quais proprietários rurais, jornalistas, advogados, intelectuais, religiosos e grande parte da população na Província. E ainda, destacando o amplo apoio popular do movimento republicano. Ao ressaltar “vários grupos sociais” e “amplo apoio popular” provoca o/a leitor/a a questionar quem formava essa grande parte da

população ou que grupos populares participaram. Mesmo assim, como essas informações não revelam de forma explícita a participação dos/as indígenas na Confederação, quem fizer a leitura continuará confuso e os/as indígenas relativamente silenciados/as.

Entretanto, Dantas (2018, p.107) discutiu a participação indígena nas mobilizações liberais em 1824 evidenciando protagonismos ao se envolverem nos embates armados e se posicionarem politicamente. A pesquisadora discorreu sobre a participação de aldeamentos envolvidos com maior intensidade no contexto de disputas e enfrentamentos na Confederação do Equador, lembrando ainda que as primeiras derrotas das forças confederadas ocorreram no Sul de Pernambuco, na fronteira com Alagoas, entre julho e agosto de 1824. “Nesse momento, os índios do aldeamento de Barreiros e os de Jacuípe tiveram importância central ao compor as tropas de repressão, sendo os últimos liderados pelo seu capitão Cristóvão Dias”.

A citada autora evidenciou os protagonismos indígenas na História, e conhecer as mobilizações indígenas contribui para as exigências da Lei nº 11.645/2008 e acima de tudo não homogeneizar as experiências e os processos vividos por esses grupos humanos. Ainda segundo ela, na Confederação do Equador, no contexto das violências e relações de poder restrito de negociações possíveis, os/as indígenas envolvidos no desenrolar do movimento e dos partidarismos que surgiam e se intensificavam, eram parte fundamental no jogo político na construção das províncias de Alagoas e Pernambuco, “bem como do Estado brasileiro logo após a independência” (Dantas, 2018, p. 135).

As participações dos/as indígenas em vários processos sociopolíticos não foram pontuadas pela História durante muito tempo pelo caráter eurocêntrico observado nas abordagens de obras

como as de Francisco Adolfo de Varnhagen no século XIX, assim como as representações na literatura de nomes como José de Alencar alinhadas com o projeto de Nação não dialogando com a diversidade. A omissão da participação dos/as indígenas no movimento de 1824 apresentada no livro didático da coleção *Jovem Sapiens* faz parte de um histórico perverso de produções responsáveis por provocar silenciamentos de grupos não elitistas apontados inicialmente por Bittencourt (2013). Com a leitura do citado movimento do bicentenário em 2024 pelo livro didático em questão, o/a estudante ficará sem saber como os/as indígenas participaram do processo.

Mesmo as páginas pregressas do referido capítulo tratando dos/as indígenas e a Constituição de 1824, e com considerações pertinentes ao tema, o texto do livro sobre A Confederação do Equador pode conduzir para o mesmo caminho de sempre, as interpretações nas quais ocupam o lugar de coadjuvantes, passivos/as e conformados/as com os rumos oriundos da citada Constituição. Por outro lado, a inserção de textos como o de Dantas (2018) onde os povos indígenas são evidenciados como protagonistas na História, possibilita ao/a estudante perceber a participação política indígena em busca de direitos.

Não obstante, o material didático presente nos anos finais em Caruaru no componente História apresenta uma quantidade relevante de imagens contendo informações sobre os/as indígenas. No entanto, na maioria delas ainda são representações relacionando-os/as a floresta. Seria mais contundente trazer imagens deles/as de forma equilibrada, em espaços urbanos e rurais, pois a população indígena vivendo em contexto urbano é considerável. Apresentar imagens deles na dinâmica globalizada, exercendo os mesmos cargos profissionais da população não indígena, frequentando instituições

de ensino urbanas, básicas ou superiores, *shopping*, feiras e até baladas, possibilitando “desfoclorizar/desestereotipar”.³³

Trazer imagens resumidas a traços fáceis de identificar, como cor de pele, pinturas no corpo e nudez não dialoga com a coerente vivência da temática. “Esses são marcadores que, utilizados de maneira recorrente, servem para fixar em seus corpos determinados atributos, como se fossem partes de sua própria natureza” (Bonin, 2010, p. 80). Por fim, os manuais destinados aos/as docentes reservou múltiplas orientações na parte lateral das folhas sobre indígenas, inserindo informações complementares e textos de aprofundamento. Isso ajuda bastante na vivência coerente da temática, pois são indicações pontuais, visando a inserção desses povos na História com protagonismos e resistências.

Contudo, sem a leitura dessas orientações o/a profissional poderá facilmente direcionar as discussões na concepção rotineira dos esquecimentos. Uma preocupação é o não hábito por parte dos/as professores de lerem essas informações inseridas nos manuais didáticos, cansados pelas severas rotinas de trabalho e baixas remunerações. Mais uma vez se ressalta o quão relevante são as formações continuadas nos municípios podendo, inclusive, ao debater a vivência da Lei nº 11.645/2008 apresentar o livro didático como suporte para isso. Terminando essa viagem pelos manuais didáticos de História, percebe-se avanços em relação aos silenciamentos, entretanto, os materiais estão em fase de construção e o horizonte a seguir é buscar de forma continuada abordagens críticas sobre os/as indígenas na História.

³³Neologismos. Fenômeno linguístico consistindo na criação de uma palavra ou expressão nova.

CAPÍTULO III

CONHECIMENTOS ACERCA DOS POVOS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA TEMÁTICA EM CARUARU

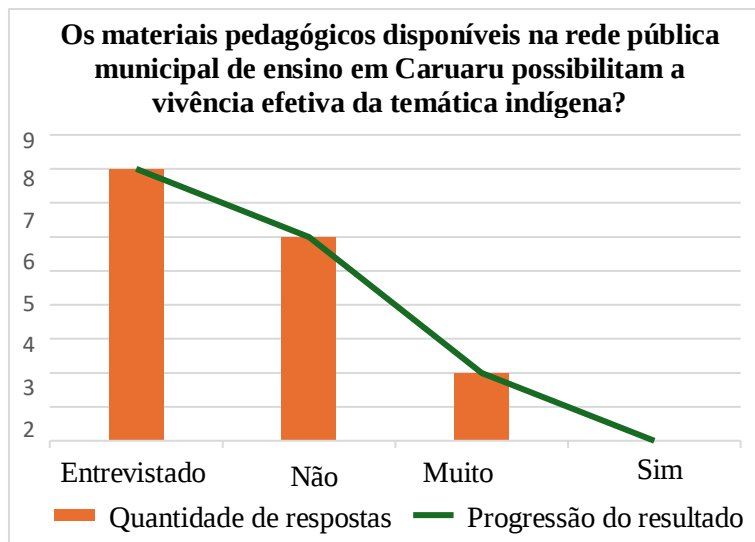
Este capítulo objetivou apresentar possibilidades e contribuições para uma efetiva vivência da temática indígena no município de Caruaru. Como observado, existe um desconhecimento enorme da população brasileira de modo geral em relação aos/as indígenas, pois muitos/as acreditam nas teorias do desaparecimento. Os relatos dos/as entrevistados/as expressaram essas estranhezas, porque uma simples pergunta sobre o tema motivou hesitações e inseguranças, mesmo a pergunta sendo direcionada a grupos com formação em nível superior. “O Brasil tem um longo histórico de exclusão social, um período muito maior de negação que de reconhecimento da diversidade. E os preconceitos tão introjetados na memória social geralmente demoram a se diluir” (Silva A. C. O., 2016, p. 90). As considerações da pesquisadora dialogam com as concepções atuais ao pensar o senso comum e as representações equivocadas sobre os/as indígenas. São desinformações enraizadas ao longo dos séculos, precisando de um esforço contínuo para exclusão do olhar reduutivo.

Não obstante, as entrevistas apresentaram um quadro de insatisfação quando o assunto foi material pedagógico para se efetivar o determinado pela legislação em 2008 e o subsequente Parecer CNE 14/2015. A aprovação da Carta Magna em 1988 desencadeou um processo de conquista de direitos refletidos na Educação Básica e consequentemente na expansão do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD. Representações do/a indígena

em materiais pedagógicos são recorrentes, como apontado por Circe Bittencourt, entretanto, as mudanças atuais não eliminam um histórico de abordagens distorcidas, vistos/as como exóticos/as ou nativos/as, vitimados/as por colonizadores/as. Contudo, a inclusão de materiais qualificados na rede de ensino em Caruaru irá fortalecer práticas escolares intrinsecamente vinculadas ao enriquecimento sociocultural e ao respeito a diversidade.

Nessa conjuntura, as unidades de ensino se configurando como um lugar para significativas discussões no tocante ao racismo, discriminações e preconceitos, contribuindo na formação do respeito social ao promover o conhecimento mútuo. É imprescindível um suporte pedagógico coerente denotando, sobretudo, instigantes reflexões acerca das expressões socioculturais indígenas problematizando as relações de poder. Esses povos são protagonistas na/da História e não ingênuos/as ou selvagens como pensados/as constantemente. O lugar do/a indígena na História precisa urgentemente de revisões didático-pedagógicas, possibilitando um espaço político equilibrado, sem invisibilidades. Esses materiais muitas vezes representam a única fonte de pesquisa para comunidades escolares vulneráveis socialmente, contribuindo também na formação de professores/as para a efetivação da vivência em sala de aula.

Figura 5 - Dados das entrevistas sobre o ensino da temática indígena em Caruaru-PE



Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações apresentadas pelo gráfico acima evidenciam mais um quadro repleto de desafios. Os/as entrevistados/as lecionavam diferentes componentes curriculares, ao expressarem essas lacunas nos materiais pedagógicos na rede pública de ensino apresentaram uma insatisfação quase geral. São suportes escolares muitas vezes com abordagens homogeneizadoras, incapazes de considerar a diversidade sociocultural indígena, especificidades, línguas. Em muitas coleções de livros em diferentes componentes curriculares os/as indígenas nem são citados, limitando a efetivação da temática como determinada pela legislação. Dos/as oito entrevistados/as nenhum/a respondeu afirmadamente a pergunta título no gráfico

anterior, em outras palavras, não acreditavam na eficiência dos materiais pedagógicos disponíveis na rede pública de ensino em Caruaru para vivência efetiva da temática indígena em sala de aula.

Quando interrogado, o professor **Xukuru** respondeu: “Muito pouco! Muito pouco mesmo”.³⁴ Somente o citado docente e outro profissional respondeu muito pouco, os/as demais com NÃO. Para superar esse problema é imprescindível a elaboração de um suporte pedagógico possibilitando aos/as professores/as e estudantes aprofundarem os conhecimentos sobre a diversidade dos povos indígenas, com ênfase aos habitando em Pernambuco. Como pontuado pelo Parecer CNE 14/2015 a inclusão da temática na Educação Básica tem relevante repercussão pedagógica, principalmente quando pensamos na produção de materiais didáticos escolares e na formação de professores/as valorizando os protagonismos, bem como a dimensão pluriétnica, multilíngue e pluricultural da sociedade brasileira.

Outra pergunta aos/as professores/as buscou saber quais são os maiores desafios para ensinar sobre os povos indígenas em Caruaru, afinal, são os/as profissionais que estão no cotidiano das escolas e conhecem bem esse espaço. Questionada, a professora **Pankararu** respondeu: “Falando bem da realidade de sala de aula, material. É o que mais eu sinto e colegas relatam que a gente procura até vivenciar mais não encontra material suficiente”.³⁵ A professora de matemática **Pipipã**, quando interrogada, expressou estranhezas quando afirmou: “Eu nunca ensinei a nenhum indígena, então, eu não, tipo, nunca fui desafiada a isso”.³⁶ Percebemos no relato da profissional um desconhecimento enorme em relação a legislação, pois o ensino da

³⁴Entrevista realizada em 21 de março de 2024.

³⁵Entrevista realizada em 23 de maio de 2024.

³⁶Entrevista realizada em 29 de abril de 2024.

temática indígena deve ocorrer em toda Educação Básica, e não somente em espaços específicos frequentados por indígenas. Inclusive, muitos estão nas escolas urbanas “invisibilizados” na massa estudantil. Na mesma perspectiva da docente **Pankararu**, o professor de Educação Física **Atikum**, pontuou:

Eu acho que é a falta de material que não tem, e, eu acho que essa é a maior dificuldade. Por mais que tenha internet, a gente pode pesquisar, mas eu creio que se tiver um material didático, ali, com a referência boa, a gente pode trabalhar, mas se não tiver aí fica muito difícil.³⁷

Observa-se na natureza dos relatos orais relações intrínsecas com as fontes escritas desta pesquisa. Tratar sobre os/as indígenas nesse país é desafiador. Entender as vivências da temática nas escolas é de certa forma frustrante ao se constatar um abismo entre teoria e prática. Ainda sobre a mesma pergunta, **Pankará**, professor de Língua Inglesa destacou: “Obter conhecimento e formação acadêmica sobre eles”.³⁸ Os desafios apontados podem ser sintetizados em três vias principais: formação acadêmica adequada nos cursos de licenciatura, formação continuada a nível municipal e investimentos em materiais pedagógicos qualificados para a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Uma outra pergunta buscava saber dos/das entrevistados/as quais sugestões para uma efetiva vivência da temática indígena na rede de ensino público caruaruense. Devido a importância dessas sugestões, as respostas foram apresentadas no quadro a seguir.

³⁷Entrevista realizada em 02 de maio de 2024.

³⁸Entrevista realizada em 29 de abril de 2024.

Quadro 2 - Sugestões apresentadas nas entrevistas

Professores/as	Sugestões apresentadas
Xukuru	Desconstruir os estereótipos, valorizar as culturas indígenas antes da chegada do/a europeu/ia e depois aprofundar os conhecimentos sobre a situação atual
Fulni-ô	Conhecer inicialmente os povos indígenas no Brasil e principalmente em Pernambuco para depois ensinar
Tuxá	Criação de projetos interdisciplinares sobre o tema
Pipipã	Vivenciar a temática em todo calendário escolar e não somente no “Dia do Índio”.
Pankará	Oficinas e seminários visando acabar com preconceitos em relação as culturas indígenas
Atikum	Procurar aprofundar os conhecimentos sobre o tema
Truká	Diálogo entre os/as profissionais de componentes curriculares distintos e formações sobre a temática indígena
Pankararu	Trazer indígenas para debates nas escolas e para formações continuadas

Fonte: Elaborado pelo autor.

As sugestões apresentadas expressam possibilidades e desafios ao preceituado pela legislação buscando a efetivação da temática indígena nas unidades de ensino. São contribuições e apontamentos de quem faz parte do cotidiano escolar, conhecedores/as das lacunas associadas a ausência da amplitude didático-pedagógica quando se trata da execução de uma educação inclusiva e étnico-racial. Os levantamentos externaram a necessidade de superar os preconceitos

continuados em visões estereotipadas projetando a temática ao passado. Ao mesmo tempo, evidenciam como nos cursos de formação de profissionais na Educação, na conjuntura de material pedagógico e no decorrer do ano letivo em Caruaru é perceptível uma irrelevância quanto a Lei nº 11.645/2008.

Experiências relatadas por profissionais da Educação como as destacadas anteriormente são essenciais para implementação da legislação em vigor. Contudo, os debates devem acompanhar ações por parte da SEDUC e de toda comunidade escolar. Para Nascimento (2019, p. 142) “Daí a importância dos debates atuais sobre o papel social da escola e da construção de currículos que valorizem a diversidade étnico-cultural como formas privilegiadas de combate ao preconceito e de construção de noções mais democráticas de cidadania”. São muitas as lacunas observadas pela não vivência da legislação, todavia, as reparações precisam ocorrer imediatamente, por meio de práticas eficazes e diálogos com os/as professores/as atuantes na rede municipal de ensino, observando o lugar do/a indígena na História. “No modelo europeizante da história nacional que vigorou até pouco tempo, não havia lugar para nós indígenas” (Nascimento, 2019, p. 152).

3.1 Os/as indígenas em Pernambuco e as expressões socioculturais

Por muitos anos, as teorias apontando o desaparecimento dos povos indígenas foram predominantes, provavelmente pelos diálogos com as produções literárias e didáticas de “outrora” e os projetos capitalistas nada ingênuos visando alcançar esse desfecho. Não são raros os textos acentuando essa suposta extinção, oriunda de afirmados genocídios e miscigenações. Entretanto, a chamada *nova*

história indígena evidencia concepções diferentes, reescrevendo páginas silenciadas por séculos. No texto *Identidades INDÍGENAS no Nordeste*, a pesquisadora Mariana Dantas (2015, p.81) discorreu sobre o “aparecimento” dos grupos indígenas na Região, em razão do autorreconhecimento. “Esse crescimento demográfico em pleno século XXI contrasta com o discurso sobre o desaparecimento da população indígena no Nordeste, construído em finais do século XIX”.

Ainda sobre a pesquisa da citada autora, intelectuais, políticos e autoridades da época reafirmavam as concepções do desaparecimento indígena, “Com esse discurso, as aldeias foram sendo extintas ao longo do século XIX, já que os índios ‘puros’ não existiriam mais, restando apenas seus remanescentes ou os ‘caboclos’”. (Dantas, 2015, p.81, grifos da autora). Não obstante, ao pesquisar os/as indígenas em Pernambuco nos documentos do Arquivo Público, o pesquisador Edson Silva (2006, p.185) destacou ter sido a negação da identidade desses povos o maior argumento utilizado por opressores para justificar os esbulhos das terras indígenas, bem como a decretação oficial da extinção de antigos aldeamentos no século XIX. Para o pesquisador, a partir de meados do século, ocorreu um aumento relevante da expansão agrícola sobre as terras indígenas, em um contexto de discussões sobre o emprego de mão de obra na lavoura em substituição ao trabalho negro/a escravizado/a, e ainda, “dos debates acerca da mestiçagem no país”.

As pesquisas mencionadas dialogam com indígenas organizados/as e resistentes, mobilizados/as contra os abusos da classe dominante e longe das ideias do desaparecimento. Registros arqueológicos apontaram a presença humana em Pernambuco muito antes da chegada dos/as colonizadores/as europeus/ias no Século XVI considerando a importância das alianças construídas por

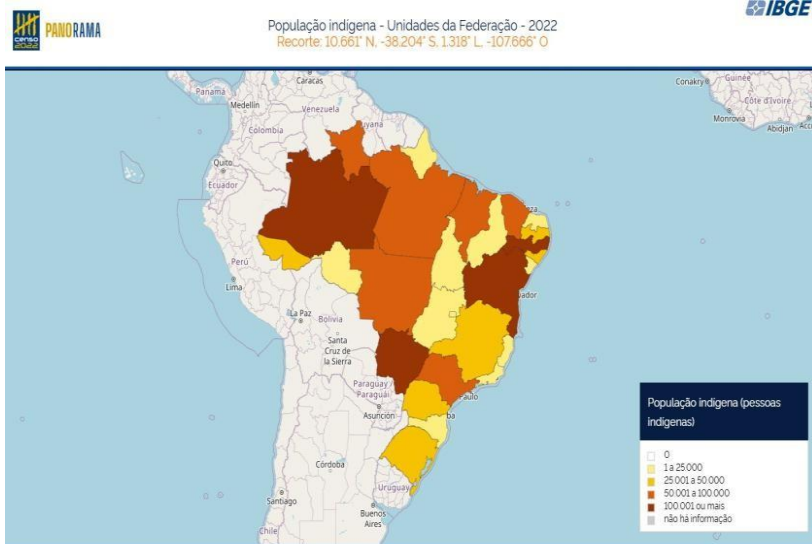
brancos/as e indígenas como fundamental no sempre destacado em tom ufanista “a capitania que deu certo”. “Sobre a importância das alianças com indígenas para iniciar e consolidar o poderio português na região é exemplar o caso de Jerônimo de Albuquerque, cunhado do primeiro donatário, Duarte Coelho Pereira” (Dantas; Silva, 2023, p. 6).

O português Jerônimo foi ferido no olho e aprisionado em uma batalha contra os/as Tabajara. Na ocasião, conheceu Muirá-Ubi, filha do Cacique Arco Verde, resultando posteriormente na união dos dois e o nascimento de oito filhos, mudando a indígena o nome depois de batizada cristã para Maria do Espírito Santo Arcoverde. Um dos filhos dessa união (Jerônimo de Albuquerque Filho) é lembrado por expulsar os franceses do Maranhão e anexá-lo ao seu nome. “Dessa união resultou uma interlocução fundamental para o enfrentamento com os Caeté, resistentes às investidas portuguesas e simpáticos ao estabelecimento de franceses na região” (Dantas; Silva, 2023, p. 6). Entender essas alianças e as relações de poder é importante para problematizar o caráter político das ações indígenas em Pernambuco, sempre defendendo os interesses acima de qualquer ideia sobre a ingenuidade passiva dos nativos.

A população indígena em Pernambuco vem aumentando demograficamente, aliás, no Censo IBGE/2022 foi o 4º maior estado brasileiro com população indígena. Por que indígena em Pernambuco e não de Pernambuco? Baseando-se principalmente em ideias de pesquisadores como Edson Silva (2008) os/as indígenas antecederam a configuração geopolítica no Brasil, com as divisões entre estados e municípios. No citado censo demográfico de 2022 foi constatado o aumento da população indígena em todo Brasil, inclusive em Pernambuco. Quais são as explicações para esse aumento? Essa é uma questão complexa, mas o “aparecimento” está

relacionado com a ampliação das informações sobre a temática nos últimos anos, com dois marcos muito relevantes: a aprovação da Constituição Federal em 1988, a chamada Constituição Cidadã por ser a primeira Carta Magna brasileira reconhecendo explicitamente os direitos indígenas e, a aprovação da Lei nº 11.645/2008 determinando o ensino sobre a temática indígena na Educação Básica e assim, ainda que timidamente, provocando discussões sobre a formação docente, com discussões sobre as invisibilidades dos/as indígenas.

Figura 6 - População indígena no Brasil



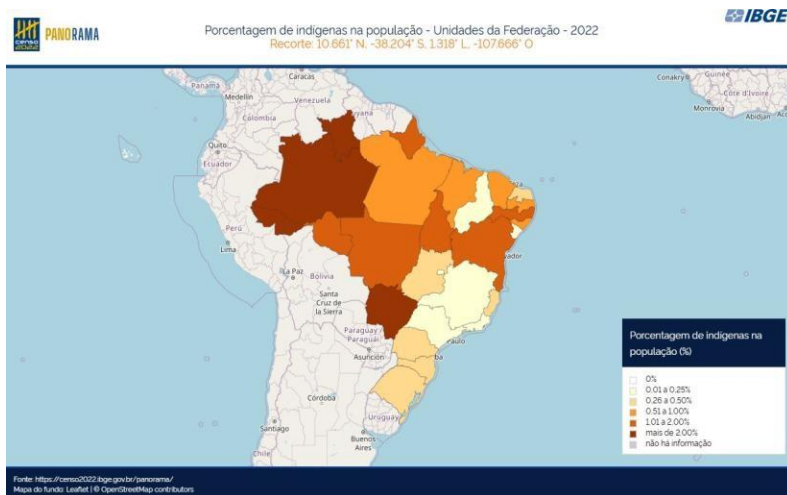
Disponível em: Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br).

Acesso em: 24 ago. 2024

O mapa do IBGE apresentou a população indígena no Brasil por

unidades da Federação. Os estados com cores menos nítidas com uma menor população indígena em relação aos com cores mais escuras. Rondônia, Amapá, Tocantins, Goiás, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e o Distrito Federal, contabilizados com população indígena entre 1 a 25 mil habitantes. De 25.001 a 50 mil o Acre, Paraíba, Alagoas, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul. Os estados com população indígena entre 50.001 a 100 mil foram Roraima, Pará, Mato Grosso, Maranhão, Ceará e São Paulo. Os com maiores números de indígenas: Amazonas, Bahia, Pernambuco e Mato Grosso do Sul, com populações indígenas superiores a 100.000 mil. Pernambuco sendo, portanto, o quarto maior no Brasil com 106.645 indígenas.

Figura 7 - Porcentagem de indígenas na população



Disponível em: Panorama do Censo 2022 ([ibge.gov.br](https://censos2022.ibge.gov.br/)) Acesso em:
24 ago. 2024

O mapa anterior apresentou a porcentagem de indígenas na população por estados no Brasil. As cores mais escuras expressando uma maior quantidade. Portanto, Roraima (15,34%), Amazonas (12,46%), Mato Grosso do Sul (4,22%) e o Acre (3,82%) as unidades da Federação com números mais relevantes. O segundo grupo, Bahia (1,62%), Mato Grosso (1,6%), Amapá (1,54%), Rondônia (1,34%), Tocantins (1,32%) e Pernambuco com 1,18% do total da população se declarando indígenas. Em seguida, cinco estados com uma porcentagem entre 0,51 a 1% da população se declarando desse mesmo grupo populacional. São: Pará (1%), Maranhão (0,84%), Alagoas (0,82%), Paraíba (0,76%) e Ceará (0,64%).

O Espírito Santo (0,38%), Rio Grande do Norte (0,35%), Rio Grande do Sul (0,33%), Santa Catarina (0,29%), Goiás (0,28%) e o Paraná com 0,27% são as unidades federativas onde 0,26 a 0,50% da população se declarou indígena em 2022. Por fim, o Piauí (0,22%), Sergipe e o Distrito Federal (0,21%), Minas Gerais (0,18%), São Paulo (0,12%) e o Rio de Janeiro (0,11%) com menos de meio por cento da população se declarando indígena segundo o levantamento do IBGE. Os números nos sugerem algumas reflexões, pois a porcentagem populacional indígena é relativamente baixa. No entanto, declarar-se indígena é um ato de “coragem e bravura” pensando nos preconceitos enfrentados cotidianamente, sendo assim, muitos/as ainda optaram por negar as origens com receios do racismo. Partindo desses pressupostos, entendemos ser muito importante avaliar a população brasileira por critérios de diversidade e não quantidade, para não correremos o risco do “ideal” de cultura e identidade únicas, negando, desrespeitando e violentando as expressões socioculturais indígenas.

Figura 8 - Distribuição da população indígena em Pernambuco

Disponível em: Panorama do Censo 2022.

Acesso em: 10 out. 2024.

Observando as informações em Pernambuco mais especificamente, o estado com a quarta maior quantidade de indígenas, é somente o 14º enquanto porcentagem total da população declarada por unidades federativas, com 1,18%. Mesmo assim, acima da média nacional (0,83%). Da porcentagem de indígenas autodeclarados/as no Brasil, 6,29% estão neste estado. Sendo 34.314 vivendo em terras indígenas e 72.320 fora delas (mais que o dobro). Há também um grande número de não indígenas vivendo em terras indígenas podendo ser explicado pela dificuldade no processo de demarcação, existindo um considerável número de posseiros/fazendeiros invasores nesses espaços. Com isso, Pernambuco é o estado brasileiro com menor percentual de

indígenas em terras demarcadas.

Exemplo disso percebemos na Terra Indígena Fulni-ô, a mais populosa no estado com 26.300 residentes, localizada em Águas Belas. Entretanto, apenas 5.627 se autodeclararam indígenas (21,4%) do total, constatando o informado anteriormente. O levantamento do IBGE também revelou outra informação importante em Pernambuco: os/as indígenas habitam em 180 municípios dos 184 no estado. Barra de Guabiraba, Belém de Maria, Chã da Alegria e Salgadinho foram os únicos municípios sem nenhum habitante se autodeclarando indígena. Em outras palavras, indígenas em basicamente todos os lugares em Pernambuco, reiterando a relevância da aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015.

Figura 9 - Localização e símbolos dos/as indígenas em Pernambuco



Fonte: Organização de Educação Escolar Pankará da Serra do Arapua
Cacique Ary Bastos Pankará, 2024

A imagem apresenta um conteúdo extremamente relevante sobre os povos indígenas em Pernambuco com símbolos socioculturais de cada povo e a localização geográfica, com os territórios entre o Agreste e o Sertão³⁹. Cada povo destacado apresenta peculiaridades, sendo inadmissível generalizações, como observado nos símbolos presentes na imagem acima, criadas a partir da diversidade sociocultural. Além de toda representatividade de cada símbolo, são aspectos importantes na formação da identidade dos/as indígenas habitantes em Pernambuco atualmente. Depois de séculos de opressão dos/as colonizadores/as os aspectos socioculturais identitários uniram esses povos na busca pela demarcação dos territórios invadidos, bem como mobilizados/as em vivenciar as expressões socioculturais em detrimento ao eurocentrismo e etnocentrismo.

Em seguida, apresentaremos brevemente as sociodiversidades indígenas em Pernambuco, destacando aspectos históricos e socioculturais de cada povo. A partir da figura 9, iniciando com os povos mais ao Leste no mapa, encontram-se os povos Xukuru do Ororubá e Xukuru de Cimbres. Os Xukuru do Ororubá⁴⁰ habitantes

³⁹O mapa não destacou o povo Karaxuwanassu, habitando na Reserva Indígena Marataro Kaete, em Igarassu, Litoral Norte pernambucano.

⁴⁰Os Xukuru do Ororubá, habitantes em Pesqueira e Poção, no Semiárido pernambucano, afirmam ter escolhido a autodenominação Xukuru do Ororubá, para não serem confundidos pelos não indígenas (a imprensa e a sociedade em geral) com outro povo indígena, os Xukuru-Kariri a maioria habitando no Município de Palmeira dos Índios/AL e, também, em Paulo Afonso/BA e Caldas/MG. Em 2003 após conflitos internos provocados inicialmente por um grupo dissidente resultando em violências e assassinatos na Aldeia Vila de Cimbres, famílias indígenas expulsas do território Xukuru do Ororubá, se auto proclamaram “Xukuru de Cimbres” e atualmente são reconhecidas como um povo indígena habitando na área urbana e rural de Pesqueira e em um território compreendendo parte dos municípios vizinhos

nos municípios de Pesqueira e Poção possuem um território demarcado com 27.555 hectares, dividido pelos indígenas em três regiões geográficas Agreste, Ribeira e Serra. As origens do nome Xukuru do Ororubá, como afirma os/as indígenas, tem relações entre a árvore Ubá e o pássaro Uru, significando juntos o respeito do/a indígena pela Natureza sagrada. O Censo IBGE/2022 contabilizou em Pesqueira aproximadamente 22.728 pessoas autodeclarados/as indígenas, em outras palavras, uma população maior que muitos municípios no estado de Pernambuco.

Registros históricos apontaram que padres adentraram o interior de Pernambuco seguindo o Rio Ipojuca, chegando na região chamada Ororubá, tal como mais de 600 indígenas Xukuru vivendo nesse lugar nomeado pelos missionários como Aldeia de Nossa Senhora das Montanhas. A catequização ocorreu a partir dos preceitos coloniais, por meio de abusos, exploração e falta de respeito com a diversidade do grupo destacado. Com o Diretório dos Índios de Marquês de Pombal, o aldeamento foi elevado à categoria de vila com o nome Vila de Cimbres, sendo incentivado os casamentos entre indígenas e não indígenas “brancos”. Posteriormente, os/as colonizadores negaram a existência dos/as indígenas, sendo tratados/as como descendentes. Essa negação foi uma estratégia para esbulhar as terras indígenas. Para Silva (2008, p. 20):

Os conflitos entre os Xukuru e os fazendeiros se tornaram mais latentes após a extinção do Aldeamento de Cimbres, em fins do século XIX. Nos anos seguintes os Xukuru tiveram a identidade indígena sistematicamente negada, ao serem considerados e chamados de caboclos.

Depois de séculos de exploração, a partir de meados de 1980, com a redemocratização do Brasil e a participação na Assembleia Nacional Constituinte culminando com a Carta de 1988, a articulação do povo Xukuru foi fortalecida com a liderança do Cacique “Xikão”. Outra liderança marcante nesse contexto foi o Pajé Zequinha, conduzindo o povo Xukuru do Ororubá nos aspectos místicos, identificando, inclusive, a serviço da natureza sagrada, “Xikão” como Cacique. “Nesse processo, destacou-se a liderança de Francisco de Assis Araújo, o “Xicão”, que, mais tarde, seria escolhido Cacique do povo Xukuru” (Silva, 2008, p. 21). Com as mobilizações pela demarcação territorial aumentou o clima de hostilidade com os invasores nas terras indígenas. Foram tempos difíceis, com os indígenas chamados de ladrões, perseguidos e assassinados. A retomada das terras ocorreu por meio de mobilizações e resistência.

A Aldeia Pedra d’Água pela simbologia mística para os Xukuru do Ororubá foi escolhida pelo Cacique “Xikão” e lideranças como o primeiro lugar a ser retomado. Foi ocupada em 1990 sem violências por parte dos/as indígenas. Os/as fazendeiros/as se sentiram prejudicados e começaram a perseguir os/as indígenas. “Xikão” foi ameaçado de morte várias vezes. Os políticos da época, os latifundiários, a oligarquia e a elite em Pesqueira e região, tentavam impedir as retomadas das terras pelos indígenas provocando, inclusive, assassinatos. Em 20 de maio de 1998 buscando enfraquecer as mobilizações dos/as indígenas “Xikão” foi covardemente assassinado por um pistoleiro a mando de fazendeiros. Contudo, a morte fortaleceu ainda mais as mobilizações Xukuru do Ororubá, inspiradas por “Xicão”. Posteriormente, Marcos, filho de “Xikão”, foi escolhido pelos Encantados e o Pajé para ser o novo Cacique, iniciando a jornada com apenas 19 anos.

Na mata existente em Pedra d'Água, após o sepultamento de Xicão foi constituído um cemitério, onde também foram sepultados “Xico Quelé” e outros índios assassinados ou participantes nas mobilizações pela demarcação das terras. Com isso, a Pedra d'Água passou a ter uma dimensão simbólica ainda maior, pois os Xukuru afirmam enfaticamente que os ali sepultados não foram enterrados, mas “foram plantados prá que deles nasçam novos guerreiros” (Silva, 2008, p. 270).

Em 20 de maio de 2001 ocorreu a primeira Assembleia Xukuru do Ororubá. Evento de extrema relevância onde anualmente são discutidos os projetos desse povo frente as demandas anuais no tocante as pautas indígenas. Também em 2001 foi homologado pelo Governo Federal o Território Indígena Xukuru do Ororubá. No entanto, como retaliação, foi assassinado Chico Quelé, outra liderança importante. Como observado, as mobilizações desse povo por direitos, sobretudo as terras, são históricas e continuadas. Observando aspectos socioculturais do povo Xukuru do Ororubá destacamos símbolos visíveis e invisíveis. Fazem parte da diversidade dos símbolos invisíveis o momento da pajelança, o toré, o ritual, os encantados de luz. E ainda, a força encantada das águas, do ar, da terra, pedras e de toda mãe natureza, “dada por toda força sagrada de nosso pai Tupã e mãe Tamain” (COPIXO, 2022, p. 38).

Por outro lado, os símbolos visíveis são compostos pelos materiais concretos, confeccionados, ou espaços naturais como o Mandarú e o Santuário do Guarda, entre outros. A religião é a base identitária Xukuru do Ororubá, expressando a fé no pai Tupã e na mãe Tamain e toda a ancestralidade. O Pajé (Seu Zequinha) é o líder religioso e medicinal, recebendo a sabedoria ancestral do pai Tupã. Também muito significativo nesses rituais é o Juremeiro, responsável por preparar e servir a bebida jurema nos terreiros

sagrados e o Bacurau ajuda na condução. A Maraca é usada para ritmar os pontos dançados e cantados. O Memby é um instrumento de sopro parecido com uma flauta, tocado pelo Mestre Gaiteiro. Antigamente era feito de taboca, mas com a extinção da matéria prima, “o memby nos dias atuais é confeccionado de cano PVC” (COPIXO, 2022, p. 41).

As pinturas corporais são aspectos de afirmação da identidade Xukuru. Em ocasiões relevantes, geralmente usadas em formato de “X”, simbolizando a cobra jiboia. São utilizadas cores fortes na pintura corporal elaboradas sempre com elementos da Natureza. “O preto e o vermelho, cores que são extraídas de matéria-prima retirada da Natureza Sagrada como o Jenipapo, Safroa, Carvão e o Tauá” (COPIXO, 2022, p. 40). Outro aspecto relevante do povo Xukuru do Ororubá é a organização política. São vários conselhos e organizações comunitárias buscando garantir direitos e afirmar a identidade. “A organização social e política do nosso povo possui um caráter comunitário e participativo” (COPIXO, 2022, p. 45).

O Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO) empenha-se em fortalecer uma educação específica e diferenciada, orientada pela Natureza. O CISXO (Conselho Indígena de Saúde Xukuru do Ororubá) busca uma saúde coletiva orientada pelos conhecimentos indígenas. O *Jupago Kreká* discute as práticas agrícolas; o *Poyá Limolaygo* ((Pé no Chão) é composto por jovens dedicados/as as discussões e mobilizações por direitos da juventude indígena e o Coletivo de Mulheres discute a visibilidade da mulher Xukuru do Ororubá. “A organização social, através de suas instâncias sócio-políticas, pensa o projeto de Futuro, O Bem Viver a partir de sua Gestão Coletiva (COPIXO, 2022, p. 54). A vitória nas eleições para Prefeito em 2024 do Cacique Marcos ocupando espaços de poder geralmente exclusivo da elite local, também

evidencia protagonismo indígena em Pesqueira.

Todo contexto de mobilizações pela retomada territorial provocou rivalidades externas principalmente com os/as fazendeiros/as e durante um período com a Igreja Católica Romana, tal como tensões internas envolvendo o Cacique Marcos e um grupo de indígenas liderados por Biá (Expedito Alves Cabral). O grupo de Biá ficou insatisfeito com decisões coletivas, como a não aceitação de um projeto turístico religioso a ser criado na Aldeia Guarda, próxima a Aldeia Vila de Cimbres, um santuário atraindo romeiros de vários lugares. “A partir daí, pequenos movimentos de ambos os lados vieram a acirrar ainda mais as divergências” (Neves, 2005, p. 85). O ambicioso projeto do mega santuário, segundo as discussões internas, acarretariam em perda de controle do acesso de pessoas ao território e beneficiaria os/as aliados/as de Biá. Em setembro de 2001, indígenas habitando nas aldeias Vila de Cimbres, Cajueiro e Guarda, liderados/as por Biá se declaram independentes do Território Xukuru do Ororubá e se autodenominaram Xukuru de Cimbres.

Contando com uma organização sociopolítica liderada pelo proclamado Cacique Francisco de Assis Cabral, conhecido como Ciba, irmão de Biá. Sendo Agnaldo Bezerra Sobrinho o Vice Cacique e José Ferreira Leite, o Pajé. “A princípio, esse grupo pretendia uma divisão administrativa da terra indígena” (Neves, 2005, p. 86). A proposta do grupo divergente buscava gerenciar os recursos e projetos para região Oeste da TI (Cimbres, Cajueiro e Guarda) ficando no controle do povo Xukuru do Ororubá as outras 21 aldeias. “Posteriormente os Xukuru de Cimbres propuseram também uma divisão física do território, em duas partes, impossibilitando o livre tráfego de ambos os grupos, no lado adversário” (Neves, 2005, p. 86). O ponto mais acentuado dessa

rivalidade interna ocorreu no início de fevereiro de 2003 quando o Cacique Marcos ao se dirigir para Aldeia Vila de Cimbres, vivenciou uma tentativa de homicídio, culminando na morte de indígenas que o acompanhavam (Jozenilson e Ademilson).

Após o atentado, os Xukuru (homens, mulheres e até crianças) sem levar em consideração as lideranças indígenas, ou o bom senso, queimaram casas, objetos e expulsaram com a roupa do corpo os índios da aldeia Cimbres que pertenciam ao grupo dissidente (Neves, 2005, p. 92).

Toda essa rivalidade dividiu o povo em dois grupos: os Xukuru Ororubá e os Xukuru de Cimbres. O povo Xukuru de Cimbres habita os municípios de Alagoinha, Pesqueira, Pedra e Venturosa, em uma área com 11.661,8 hectares. Após a separação, esses/as indígenas não realizam rituais na Aldeia Vila de Cimbres vivenciando nas terras habitadas atualmente. Essa área reservada pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI foi uma alternativa ao contexto de conflitos territoriais relatados anteriormente, com muitas famílias indígenas em duras condições socioeconômicas. Com a cisão em 2003 parte dos/as expulsos/as passaram a viver na área urbana de Pesqueira em casas alugadas pela FUNAI, subsequentemente, organizaram-se com a denominação Xukuru de Cimbres.

Com a reconquista da terra, “importantes serviços de saúde e educação passaram a ser ofertados, fortalecendo as associações indígenas que lutavam pela legitimidade territorial (Brasil, 2024-2027). O povo Xukuru de Cimbres, atualmente, realizam rituais Na Aldeia Mãe Maria, próximo ao Distrito de Ipanema, em Pesqueira. As festividades de São João são marcadas pela busca da lenha e a dança do Toré, homenageando ancestrais indígenas além do santo

destacado. Indígenas habitando naquele local e famílias ainda habitando na cidade, participam na busca da lenha nas matas, cantando e dançando ao redor de uma grande fogueira, reforçando as memórias e união dos antepassados. A aldeia supracitada é banhada pelas águas do Rio Ipanema abrigando uma ampla reserva de mata preservada.

Os/as indígenas Fulni-ô habitam no município de Águas Belas e uma poção Leste do município de Itaíba. Na parte central da TI, encontra-se a cidade, rodeada totalmente pelo território Fulni-ô. Habitando uma área com 11.572,8 hectares é o único povo indígena no Nordeste, excetuando o Maranhão, falante de uma língua nativa, o *Yaathê*, utilizado principalmente por adultos e idosos. Para muitos, trata-se do maior legado sociocultural Fulni-ô, inclusive, símbolo de resistência. A maioria desses/as indígenas também são bilingues, falantes do Português.

Diante do racismo contra os/as indígenas, sendo proibidos frequentemente de falar as línguas maternas para aderir a língua dos/as colonizadores/as: “Yaathe era comumente falado apenas pelos mais velhos e frequentemente usado em suas comunicações entre si quando desejavam não serem entendidos pelos não indígenas” (De Cerqueira Silveira; Marques; Silva, 2012, p.34). As origens do nome Fulni-ô, na língua *Yaathê*, provavelmente significa “o povo que habita a beira do Rio Ipanema”.

Fontes históricas registraram aproximadamente 323 indígenas em meados do século XVIII vivendo na aldeia da Ribeira do Panema (o Rio Ipanema deságua no rio São Francisco, em Alagoas). No século seguinte, segundo relatório da Diretoria dos Índios, o número aumentou para mais de 700. Posteriormente, ocorreu a diminuição populacional, aumentando no século XX. A jornada Fulni-ô é vinculada diretamente a resistência na afirmação da sociodiversidade

indígena e o direito ao território. O pesquisador Silva (2006, p.199) ao analisar a Aldeia de Panema/Ipanema, citou perseguições, mobilizações e conflitos, com base em documentos disponíveis no Arquivo Público Estadual, pontuando conflitos entre indígenas e fazendeiros invasores de terras na década de 1860 e o sentimento de medo de populares em relação aos/as indígenas, caso ocorresse a extinção da aldeia e a posterior expulsão deles.

As perseguições foram aumentando no decorrer do século XIX e os/as indígenas buscaram apoio de autoridades locais denunciando os atos de violência, como incêndios nas moradias. Os/as aldeados em Panema recorreram muitas vezes às autoridades provinciais denunciando os desmandos provocados pelos fazendeiros “exigindo seus direitos e solicitando a demissão dos diretores favoráveis aos invasores de suas terras” (Silva, 2006, p.200). Os/as invasores/as, por fazerem parte da elite, eram apoiados pela polícia, acusando os/as indígenas de perturbadores da ordem pública. As terras dos Carnijó/Carijó, como eram chamados os Fulni-ô, por serem férteis, foram espaço de disputas por muito tempo. Entretanto, na segunda década do Brasil republicano os/as indígenas intensificaram as mobilizações por direitos, com o apoio do Padre Alfredo Dâmaso para o reconhecimento oficial.

No final da década de 1920, ocorreu nas terras indígenas em Águas Belas a instalação de um Posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) sendo o primeiro no Nordeste naquela ocasião. Contudo, embora reconhecendo os direitos indígenas, a atuação do órgão deixou a desejar, cabendo a eles/as pequena parte das terras para subsistência. O SPI basicamente amenizou o conflito histórico favorecendo os/as esbulhadores das terras indígenas com a prática de arrendamento. Com o crescimento populacional Fulni-ô ao longo dos anos, “bem como as pressões das tensas relações com os

arrendatários de tão longo tempo, tem gerado em Águas Belas um quadro de consequências imprevisíveis” (Silva, 2006, p.201).

Situação semelhante foi identificada por Dantas (2015, p.100/101) ao discorrer sobre os/as indígenas Carnijó e o Aldeamento do Ipanema. “Eles tiveram seu aldeamento extinto, mas foram o primeiro grupo a ser reconhecido como indígena pelo Estado brasileiro, no início do século XX”. A pesquisadora destacou também a extinção do aldeamento em 1875, como proposto pelo relatório de 1873, após a demarcação daquelas terras em lotes, beneficiando os/as invasores/as. Aos/as indígenas restaram pequenas parcelas de terras, sendo o restante consideradas devolutas, provocando mais esbulhos. As contribuições da pesquisadora dialogando com Silva (2006) evidenciaram todo um contexto de articulação política indígena por direitos, mesmo sendo na maioria das vezes negados.

As expressões socioculturais Fulni-ô são baseadas em três pilares, a saber: o retiro sagrado Ouricuri, o Toré e a Língua *Yaathê*. A organização para a mudança rumo a aldeia do Ouricuri ocorre nas últimas semanas de agosto. Nesse contexto, o povo Fulni-ô, trabalhadores/as em contexto urbano e até fora de Águas Belas, como servidores públicos e privados, por exemplo, durante a primeira semana do ritual buscam liberação das jornadas profissionais, concentrando-se na aldeia Ouricuri. A participação é exclusiva do povo Fulni-ô, não sendo permitidos aos/as participantes externarem relatos sobre o ritual sagrado. Para os/as mais idosos/as, aqueles que deixaram de cumprir essa orientação/obrigação tiveram mortes estranhas. Contudo, uma parte das vivências é de conhecimento público, com restrições em algumas áreas para o acesso de mulheres.

No horário noturno, os homens dormem separados das mulheres,

durante os meses do ritual, para que não tenham relações sexuais na aldeia Ouricuri, cabendo aos/as interessados/as em realizar a prática, sair da aldeia. Outras práticas também não ocorrem no Ouricuri, como assobiar, tomar bebidas alcoólicas e ouvir músicas. Para os anciãos Fulni-ô, na realização do ritual oram pelo bem de todos/as. A língua *Yaathê* é extremamente relevante no Ouricuri, sendo a língua preferencialmente falada nas 14 semanas de duração. Outro momento significativo no Ouricuri é a escolha das autoridades do povo Fulni-ô, geralmente o Pajé, o Cacique e as lideranças. A autoridade e as atribuições exercidas pelo Pajé e o Cacique não são do conhecimento público. O Toré também faz parte das expressões socioculturais Fulni-ô, para Sérgio Neves Dantas (2012, p. 191):

A dança, música, ou ainda, o ritual conhecido por Toré, comum a quase todas as sociedades indígenas do Nordeste brasileiro, abrange diversos níveis performativos. É comum falar-se no Toré político, entendido como estratégia étnica de reconhecimento oficial (ou de manutenção étnica da fronteira), sendo apresentado oficialmente, com buzo e maracá e em pares, para o público em geral; o Toré ludico, “de brincadeira”, que admite participação do público, e aquele mais propriamente religioso, o Toré sagrado, que inclui danças e cantos grupais, acompanhados, no caso Fulni-ô, de vocábulos secretos na língua *Yathê*, e incorporação de entidades (encantados) via transe e êxtase. O Toré sagrado Fulni-ô é parte integrante de um ritual mais abrangente e sigiloso, chamado Ouricuri. Além disso, é comum a variante conhecida por “Toré de Roda de Côco”, (que detalho à frente) de caráter reservado (porém não tão proibitivo quanto aos que tomam parte no Ouricuri Fulni-ô), que tem lugar nas festividades juninas.

Como visto, o Toré é um ritual sagrado para os/as Fulni-ô. Expressando também, a afirmação da identidade sendo vivenciado

em algumas ocasiões como festas e cerimônias, por gerações. A prática do Toré é uma forma de ampliar os laços comunitários e a conexão com a Natureza sagrada. Sobre as práticas econômicas, na contemporaneidade, o povo Fulni-ô cultiva a agricultura familiar, com destaque para produção de algodão, feijão, milho, mandioca. O artesanato é outra rica expressão sociocultural, sendo produzido uma diversidade de itens (bolsas, chapéus, abanos, esteiras, escovas) usando principalmente como matéria-prima a palha de coqueiro ouricuri. São produtos criados com técnicas tradicionais socializadas por séculos expressando a intrínseca conexão dos/as indígenas com a Natureza.

O povo indígena Kapinawá habita nos municípios de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim, entre o Agreste e Sertão do estado, em um território com 12.403 hectares. Segundo informações do site *Instituto Socioambiental – ISA (Povos Indígenas no Brasil)* reconhece-se como a rama nova, ou seja, descendentes diretos de indígenas aldeados na Serra do Macaco, no século XVIII. Até o início da década de 1980, não eram oficialmente reconhecidos, ocupando terras de forma tradicional no Vale do Ipanema. Contudo, com a crescente opressão provocada por uma frente latifundiária, os/as Kapinawá se articularam em busca da regularização das terras, sendo esse processo longo e violento, marcado por diversos conflitos com fazendeiros e posseiros.

Para Arruti (1995, p. 77-78) muitos povos indígenas ao se afirmarem nas últimas décadas, além de constituir uma identidade, ou individualidade política, procuraram resgatar laços ancestrais com o chamado “tronco velho”, legitimados e vistos como tradicionais. Os “troncos velhos” nessa concepção, como reserva de memórias e as expressões socioculturais, com um passado fazendo parte do presente, justificando-o e organizando. Portanto, são considerados

parentes os grupos através da ancestralidade, ou de forma mais ampla, todos os indígenas por oposição ao projeto colonial. A metáfora da árvore (tronco velho/ ponta de rama) é uma forma de pensar o tempo e os efeitos, não somente como uma genealogia, mas uma vivência histórica, com a ancestralidade marcada por movimentos de reunião e dispersão, assim como pela presença colonial.

Segundo informações do livro *Kapinawá Território, Memórias e Saberes* (2016) produzido por professoras e professores Kapinawá, com apoio do Centro de Cultura Luiz Freire, para o povo Kapinawá, sua história tem origens em processos de resistência iniciados no Aldeamento Macaco, onde foram reunidos indígenas Paratió (Paraquió, Pratió, Pratto, Prarto). Documentos históricos citam “rebeldias Paraquió” contra fazendas na ribeira do Rio Ipanema, não obstante revelam que poucos anos depois da criação do aldeamento não existia mais representantes da Igreja Católica Romana no lugar, tendo nesses arredores aproximadamente 182 famílias. Apesar das posteriores práticas de esbulho, os/as Kapinawá sempre estiveram naquelas terras, e com o crescimento populacional, criaram novos espaços de moradia.

Ainda segundo o livro supracitado, desse período até o fim da década de 1970, quando os conflitos se intensificaram, Muitos/as não se identificavam como indígenas para evitar perseguições, vistos assim como caboclos. Quando grileiros e fazendeiros (Nelson Caribar, Totonho de Aquino) cercarem as terras Kapinawá, houve resistência, ocorrendo por parte indígena a arrancada das cercas e queima dos arames, buscando assim defender o espaço no qual viviam. Duas figuras marcantes nesse contexto da década de 1970 foram Zé Índio e Pedro Manoel (Dôca), pois relatos dos mais idosos citaram a importância deles na Mina Grande ao trazerem o

documento de comprovação da doação das Terras do Macaco. Ambos realizaram uma reunião para tratar sobre o documento e incentivaram a prática do Toré, desconhecido do povo Kapinawá no período.

Naquele contexto, as práticas socioculturais vivenciadas eram a ciência divina, os trabalhos espirituais e a dança samba de coco (tanto para festejar como para aterrar o piso das casas de barro). Foram essas lideranças que incentivaram as mobilizações e a procurar a FUNAI para defender as terras, tornando-se os primeiros Pajé (Zé Índio) e Cacique (Dôca) do povo Kapinawá. Em 1979 foi erguido o cruzeiro da jurema no centro do Terreiro de Mina Grande, preparado para os rituais de Toré. O nome Kapinawá surgiu a partir da prática do Toré, sendo revelado em um ritual e significa “água e caroá”, porque são coisas abundantes na região. “O nome foi revelado nesse ritual, ele significa “água e caroá”, porque, na época e ainda hoje, o povo é rico em água e caroá” (2016, p.19).

Ainda segundo informações do site *Instituto Socioambiental – ISA (Povos Indígenas no Brasil)*, Os/as Kapinawá acreditam na representação do sagrado principalmente através das furnas, porque é onde residem os antepassados. Na realização do Toré bebem o Anjucá (vinho da jurema) e recebem os espíritos ancestrais. Como o processo colonial deixou marcas socioculturais profundas, também praticam o catolicismo popular, tendo São Sebastião como padroeiro, festejando com novenas, missas, pífanos, samba de coco e zabumba, no final de janeiro.

Informações do site da *Universidade Federal de Pernambuco – NEPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Etnicidade)* pontuam que atualmente o povo Kapinawá reivindica um novo estudo contemplando outras áreas territoriais vistas como vinculadas a ancestralidade, localizadas principalmente na área do Parque

Nacional do Catimbau, com sítios arqueológicos e pinturas rupestres relacionadas com os antepassados. Relatórios técnicos da FUNAI informaram a existência de famílias Kapinawá “desaldeadas” no perímetro do Catimbau. “A organização política administrativa em Kapinawá é composta por cacique, pajé, presidente do conselho local e lideranças das aldeias” (Brasil, 2024-2017).

O povo indígena Tuxá de Inajá habita à margem direita do Rio Moxotó, no município de Inajá-PE, vivendo na TI Tuxá da Fazenda Funil (área com 140 hectares). A população indígena é formada por famílias Tuxá deslocadas de terras em Itacuruba-PE submersas pelo grande lago da Hidrelétrica de Itaparica entre Pernambuco e Bahia. A transferência ocorreu após convênio firmado entre a Fundação Nacional do Índio e a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHUESF) em 1985. Oriundos da Ilha da Viúva, documentos históricos relatam situações de mobilizações desse povo em defesa das terras, no início do século XX. Segundo Silva (2006, p.195) Jacinto Baptista dos Santos (indígena Tuxá) junto a outros companheiros compareceram ao Cartório de Cabrobó, em 1908, pedindo para ser lavrado um termo de protesto com um abaixo- assinado direcionado ao Presidente da República.

O indígena supracitado, representando seu povo, protestava contra o Conselho Municipal arrendando as terras indígenas e as na povoação de Rodelas, doadas ainda no contexto do período monárquico. O documento elaborado pelo tabelião do cartório a pedido de Jacinto e aliados, afirmava a ilegalidade no procedimento do Conselho, destacando o direito de posse assegurado pela Constituição Federal. Com isso, a desapropriação somente ocorreria por motivos de utilidade pública e com indenização previamente acertada. “Solicitavam os índios a devolução de suas terras garantidas pela Constituição Federal em vigor, que não poderia

inclusive ser desrespeitada pelo Conselho Municipal” (Silva, 2006, p.195).

Posteriormente, o indígena Jacinto voltou ao Cartório de Cabrobó e direcionou outro requerimento ao Governador de Pernambuco (Herculano Bandeira de Melo) relatando usurpações dos direitos indígenas: “O líder Tuchá pedia que lhe fossem devolvidas as terras arrendadas ilegalmente” (Silva, 2006, p.196). No documento elaborado, Jacinto defendia que os antepassados eram donos daquelas terras, reconhecidas por Dom João VI e Dom Pedro I, e assim suplicavam para o senso de justiça no atendimento a demanda dos indígenas. Os documentos demonstravam existir um apoio conquistado pelos indígenas Tuxá na reivindicação dos direitos, tal como sendo perceptível destacar os argumentos e os instrumentos políticos e jurídicos utilizados na denúncia dos indígenas buscando reaver as terras por meio da reafirmação objetiva das reivindicações.

A intervenção desumana no antigo território habitado pelo povo Tuxá, além de provocar a divisão do grupo impactou muito os princípios da ancestralidade com a transferência geográfica. Deixando em 1987 o lugar de origens (a Ilha da Viúva), ocorreram vários desafios, pois com o intenso contato com o Rio São Francisco, a pesca era uma das principais atividades de subsistência. No entanto, o deslocamento acarretou em significativas mudanças e exigiu “adaptações”, sendo a agricultura familiar a base econômica atualmente, destacando o cultivo de milho, tomate, cebola, melancia, feijão e a criação de animais como galinhas, bodes, porcos e gado. “Os produtos geralmente se destinam ao consumo interno, mas a outra parte é comercializada nas feiras livres das cidades vizinhas” (Brasil, 2024-2027).

O Plano Distrital de Saúde Indígena (2024-2027) ao discorrer sobre às condições socioeconômicas dos/as moradores/as na Fazenda

Funil destacou 90% das famílias tendo crianças menores de cinco anos e fazendo parte do Programa Bolsa Família. Com isso, o Programa Federal é uma importante fonte de renda para a maioria do povo indígena em Inajá. As principais manifestações socioculturais do povo Tuxá são os rituais do Toré e o “Particular”. O último, uma cerimônia restrita aos adultos, ocorrendo geralmente fora dos limites da cidade. O Toré é praticado por todos/as indígenas. No decorrer da dança ocorre a ingestão de jurema e o uso de cachimbos.

O artesanato do povo Tuxá de Inajá também expressa muito conhecimento e criatividade, elaborado na maioria das vezes com a palha do milho e do ouricuri. Para visibilizar a mulher indígena Tuxá, o Grupo de Mulheres Caboca Ginu foi criado em 2010, evidenciando acima de tudo a força dessas guerreiras. Não obstante, o Grupo de Jovens Tuxawa busca a inserção dos/as jovens com as demandas políticas e socioculturais, para através do conhecimento ancestral, perceberem-se como agente responsável pela continuidade Tuxá. O território habitado é uma área territorial adquirida pela FUNAI para o assentamento de parte do povo Tuxá. “Retornando ainda ao Grupo Indígena Tuxá e a sua remoção, reafirmamos que se trata de um grupo humano que se despede de seu habitat imemorial e que teve suas relações míticas, afetivas, sociais e econômicas, bruscamente interrompidas” (Melo, 1988, p.242). Uma parte do povo Tuxá habita atualmente em Itacuruba-PE, conhecido como Tuxá Campos.

O povo Kambiwá se localiza entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta, em uma área de 31.495 hectares. O início do reconhecimento territorial ocorreu na década de 1970, com as terras entre relevantes serras, como a do Periquito e a Serra Negra, sendo a última considerada sagrada, habitada por diversos povos indígenas “expulsos” com o processo colonial na invasão do sertão pernambucano. “O termo Kambiwá significa “retorno à Serra

Negra”, local sagrado e reivindicado pela comunidade” (Brasil, 2024-2027). Portanto, o interesse nesse território consiste em preservar o ambiente como afirmação sociocultural.

As terras Kambiwá tem como característica ambiental um território inserido no bioma da Caatinga e na Bacia do Vale do Moxotó, onde atualmente a ação do Ibama desconsidera a Serra Negra como área indígena, mas sim como reserva ambiental. Isso impacta a religião indígena, pois é negada a ancestralidade. Nesses pressupostos, o principal objetivo Kambiwá na contemporaneidade é ampliar o território incorporando a Serra Negra, área transformada em reserva biológica na década de 1970. Segundo informações do site *Instituto Socioambiental – ISA (Povos Indígenas no Brasil)*, verbete de autoria de Vânia Fialho, os/as indígenas Kambiwá, na contemporaneidade, habitam em oito aldeias com os nomes de Garapão, Tear, Serra do Periquito, Pereiros, Nazário, Faveleira, Americano e Baixa da Índia Alexandra.

Pesquisas anteriores evidenciaram indígenas habitando o local no século XIX, assim como as disputas pela terra. A pesquisadora Mariana Dantas (2015, p.84-85) apontou existir na Província de Pernambuco, naquele contexto, oito aldeias: Escada, Barreiros, Cimbres, Águas Belas, Baixa Verde, Brejo dos Padres, Assunção e Santa Maria. “Todas passavam por sérios problemas relativos às terras, seja devido à ocupação de posseiros, seja em função de disputas com as câmaras municipais”. Ainda segundo a pesquisadora, os indígenas no Brejo dos Padres tinham sucessivamente as terras invadidas por fazendeiros/as, devido também as invasões e perseguições, refugiaram-se na Serra Negra, local relativamente próximo, com difícil acesso e terras férteis.

Não obstante, Edson Silva ressaltou existir documentos de 1860 citando que fazendeiros estavam preocupados/as em defender o

rebanho bovino criado nas terras indígenas esbulhadas, apelando às autoridades. Exigiam providências contra os “semi-selvagens” da Serra Negra, que reunidos/as com indígenas “domesticados/as” da Aldeia Brejo dos Padres furtavam gado. A Serra Negra, desde muitos anos, foi habitada por diversos povos indígenas sendo um lugar de abundância em água e caça recebeu habitantes de muitas aldeias “vitimadas” pelo projeto colonial. “A Serra se tornou uma fortaleza onde os povos indígenas defenderam seus territórios tradicionais em face das invasões do criatório de gado” (Silva, 2006, p.191).

Ainda segundo o pesquisador os habitantes naquele local eram considerados pelas autoridades como bárbaros, armados com armas de fogo e arcos, onde conflitos provocavam a morte de fazendeiros e indígenas. Aqueles/as indígenas foram atacados/as várias vezes, sendo um dos conflitos mais marcantes o ocorrido na Fazenda Canabrava, com a morte de Crispim de Sousa Ferraz. Anos depois, outro delegado de Floresta solicitou ao chefe da polícia em Recife, uma força com 50 praças, “um bom oficial e muita munição para combater um grupo de mais de ‘30 criminosos’ escondidos na Serra Negra e Periquito” (Silva, 2006, p. 192, grifos do autor).

Informações do site *Instituto Socioambiental – ISA (Povos Indígenas no Brasil)* destacam a pressão para retomada das terras sendo fortalecida no século XX com a reivindicação pelo reconhecimento dos Kambiwá e o território começando a ser registrado em 1968 através de uma carta ao diretor da FUNAI assinada por indígenas na Serra Negra e adjacências. Em 1971 ocorreu a criação do Posto Indígena Kambiwá considerando as populações da Baixa da Índia Alexandra como “remanescentes” desse povo que somados às de inveja, Serra do Periquito e Faveleira somavam aproximadamente 2.122 pessoas. Na

organização política atual, cada aldeamento tem um representante servindo de ponte com o Cacique. Também existe um conselho, com dez integrantes geralmente e a responsabilidade de se reunir para debater questões coletivas. A unidade Kambiwá vem sendo mantida por meio do conselho e das autoridades do pajé e cacique.

O povo Kambiwá fala a Língua Portuguesa, contudo, referem-se a uma língua dos antepassados, da qual ainda “resistem” algumas palavras como, toe (fogo), jehuá (água), uaraci (sol), entre outras. Em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire, uma organização não governamental, foi implementando um projeto político-pedagógico nas escolas indígenas para vivenciar uma educação específica, intercultural e diferenciada. Com quatro escolas no território indígena: Joseno Vieira, na Serra do Periquito, Pedro Ferreira de Queiróz, na Aldeia Nazário, São Francisco de Assis, em Pereiros e Aimberê, localizada na Baixa da Alexandra. “A base da economia Kambiwá é a agricultura de subsistência, no núcleo familiar, destacando-se como principais culturas o feijão, o milho e a mandioca” (Brasil, 2024-2027).

Os/as Kambiwá criam animais como bodes, galinhas, gado e porcos, sendo a maior parte da produção tanto agrícola como pecuária para o consumo interno e uma menor parte para comercialização. A coleta do croá e de cipó está vinculada ao artesanato Kambiwá, na confecção de bolsas, chapéus, vassouras, cestos, geralmente para uso doméstico. Sobre os rituais praticados destaques para a Dança dos Praiá e o Toré. O primeiro, praticado exclusivamente por homens Kambiwá, nomeados de “Moços do Praiá”. No decorrer do ritual usam uma garapa feita de água com rapadura, o Porru (fumo), o Quaqui (caximbo) e o Caxixi, uma aguardente com ervas. “O segundo é uma dança praticada por todos, sem distinção de sexo ou idade. Para o grupo, o Toré tem a função de

ênfatisar sua identidade indígena” (Brasil, 2024- 2027).

O povo indígena Pipipã (habitantes na Serra Negra assim como os Kambiwá) se localiza no município de Floresta, na mesorregião do São Francisco e microrregião de Itaparica no Sertão pernambucano. “O povo Pipipã relata que na Serra Negra é onde se iniciou toda uma história dessa etnia e era onde viviam Joaquina Viana (avó do Pajé Expedito), a qual trouxe toda sabedoria para o povo” (Brasil, 2024-2027). Quando saíram da Serra Negra habitaram em aldeias nas proximidades e atualmente habitam quatro aldeias Caraíbas, Faveleira, Capoeira do Barro e Travessão de Ouro. “Há também uma aldeia de retomada: a Aldeia Pedra Tinideira” (Brasil, 2024-2027).

A Serra Negra é um lugar extremamente relevante na cosmologia Pipipã, com vários espaços sagrados como o Pé de Coité, a Pedra da Espia, o Pau d’Alho, o Pau Ferro Grande, o Pau Oco da Serra e a Mata do Ventador. Sendo assim, a Serra é referência ancestral e sociocultural para os/as Pipipã e os/as Kambiwá, portanto um território reivindicado. Para Almeida; Marin, 2010 *apud* Gonçalves *et al* (2022 p. 5), “Na afirmação étnica, o povo da Serra Negra, conforme são conhecidos os Pipipã, sempre reivindicaram, assim como o povo Kambiwá, o direito de fazer rituais na Serra Negra, lugar considerado sagrado pelos indígenas”. Pesquisas apontaram que os/as Kambiwá eram formados por dois grandes grupos indígenas e se consideravam descendentes dos Pipipã e Umã, antigos indígenas habitantes na Serra Negra. O Cacique se chamava Pedro Joaquim da Silva, tendo também o Pajé, e o vice dos dois.

Existia a Aldeia Faveleira habitada por reconhecidos “descendentes” próximos do povo Pipipã, contudo, o líder Kambiwá Expedito Roseno relatou dificuldades no cadastramento desses indígenas na Fundação Nacional do Índio. Em 1988, ocorreu uma reunião com o objetivo de escolher um substituto para Expedito, na

ocasião Pajé Kambiwá. Após desentendimentos, Expedito com um grupo de famílias se deslocou para a Aldeia Travessão do Ouro, habitada pelos Kambiwá, onde se autoproclamaram Pipipã, conseguindo adesão de mais cinco aldeias. E ainda, adotaram a dança Toré e a mesa Jurema como distinção em relação aos Kambiwá, sendo o último dançantes do Praiá, tal como não cultuam a planta em questão.

Nessa conjuntura, assim como ocorreu com outros grupos indígenas em Pernambuco, o Toré se transformou em símbolo de afirmação identitária e sociocultural para o povo Pipipã. “A religiosidade desse povo se fundamenta nos rituais da jurema e no toré, em geral, que acontecem periodicamente na quinzena de cada mês. As letras das músicas do Toré buscam afirmar o ser Pipipã e suas dimensões simbólicas e ecológicas” (Brasil, 2024-2027). Esse povo conseguiu o reconhecimento oficial da FUNAI dez anos após a Constituição de 1988, sendo a partir de 2002 beneficiado pelas Políticas Nacionais de Atenção aos Povos Indígenas do Ministério de Saúde.

Ainda segundo Gonçalves *et al* (2022, p.7) os meios de trabalho no território Pipipã eram muitos e no sentido do autoconsumo, existindo importantes atividades de coleta. O mel, por exemplo, utilizado para alimentação e na fabricação da cera usada no ritual da Jurema como incenso e para fazer o sinal da cruz nas crianças ao ser vivenciado o batismo no Aricuri. O caroá, planta com fibra usada na fabricação de utensílios para a realização do Toré e na confecção de cortinas, cordas, tapetes e redes. A macambira utilizada para alimentar a grande produção de caprinos na terra Pipipã e a farinha fundamental para alimentação. Também significativo é a coleta de plantas medicinais utilizadas para fazer chá, lambedor e frutas nativas como o umbu/imbu. As moradias, de modo geral, são feitas de taipa

alternando com alvenaria, com luz elétrica, mas sem água encanada.

A maior parte do povo Pipipã trabalha em atividades agrícolas, plantando feijão, mandioca, milho, algodão, macaxeira, limão, batata doce, jerimum, fava. Devido ao clima e a irregularidade das chuvas no semiárido pernambucano as atividades agrícolas são frequentemente comprometidas. Uma representação sociocultural relevante é o ritual Aricuri, sagrado para o povo, sendo realizado na Serra Negra todos os anos, de 10 a 20 de outubro. Existindo também alguns rituais de preparação, como o Terreiro Grande, ocorrido uma vez a cada 15 dias, aos sábados e domingos na Aldeia Travessão do Ouro, e nas quartas-feiras, semanalmente, no horário noturno no Serrote dos Bois. Outra celebração a se pontuar ocorre em agosto, em memória ao pai do Pajé, Joaquim Roseno, realizado com a jurema. No mês subsequente é vivenciado outro ritual em memória da irmã do Pajé (Lourdes Roseno), “por ter sido uma grande médium, curandeira, rezadeira e uma grande guerreira nas lutas do povo, sendo celebrado com apresentação de sua história e danças” (Brasil, 2024- 2027).

O povo Pankararu habita nos municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá, sertão pernambucano. Atualmente, esse povo forma dois grupos: os Pankararu e os Entre Serras Pankararu. Assim como a maioria dos povos indígenas em Pernambuco, a história do povo Pankararu se relaciona a ação missionária oriunda da colonização portuguesa, responsável por deslocamentos e aldeamentos, resultando na convivência e disseminação de ideias generalizadas sobre os povos indígenas. Portanto, a formação indígena Pankararu ocorreu ao longo dos anos, por populações de vários aldeamentos de grupos nativos, habitantes na região do vale do Rio São Francisco. Os direitos fundiários não foram totalmente respeitados ao se reconhecer de forma oficial a TI Pankararu.

Em 1942, no entanto, o agrônomo responsável pela demarcação da área indígena não respeita os limites da **“légua em quadro”** reivindicada pelo grupo com base na memória de uma antiga doação imperial, e reduz a área ao norte, poupando terras de fazendeiros. Ao sul, a demarcação segue normalmente e alcança as terras de pequenos posseiros que, inconformados com o fato de com isso serem transformados em arrendatários do posto indígena, dão início a um conflito local e judicial que se estende desde esses primeiros anos de 40 até a década de 90 (Arruti, 1995, p. 73, grifos do autor).

A posse da terra Pankararu foi concebida pelos colonizadores a partir do cemitério na Aldeia Brejo dos Padres sendo chamada assim por conta da ocupação dessa área geográfica por missões religiosas, cujo Alvará Régio consta de 1700. Contudo, o reconhecimento desse povo como indígena pelo Estado brasileiro ocorreu na década de 1940, depois de mobilizações dos/as indígenas com apoio de atores/as sociais. Segundo Arruti (1995, p. 77) o povo Pankararu foi um dos primeiros a serem reconhecidos oficialmente no Nordeste, e, mesmo o reconhecimento não sendo respaldado em traços diacríticos visíveis como no caso Fulni-ô, teve o ponto de partida validado pela intervenção do pesquisador Carlos Estevão de Oliveira.

Ainda segundo o pesquisador, o povo Pankararu é um exemplo contemporâneo de “tronco velho”. “O etnônimo e o grupo social e territorialmente identificado como pancararu são uma espécie de cristalização de um momento desse longo processo de transfigurações pelo qual os índios no Nordeste têm passado” (Arruti, 1995, p. 77). Nessa perspectiva, o povo Pankararu não seria nem o ponto de partida de transformações pelas quais se pode recuperar formas ancestrais autênticas, nem o ponto de chegada, o produto final de um processo único de invenção cultural e construção social. “Na

verdade, é uma cristalização étnica de transformações históricas, ponto de convergência e de dispersão de outras construções sociais e invenções culturais” (Arruti, 1995, p. 77).

A Terra Indígena Pankararu foi homologada em 1987 com 15.927 hectares. Em 2010, ocorreu a homologação e demarcação das terras, mas sem a medição original, reivindicação antiga. Em 2018, aconteceu a retirada de intrusos/as das terras invadidas por posseiros e o povo indígena assumiu o controle de novas áreas, provocando mudanças na configuração migratória entre as aldeias. A Comissão da Terra Pankararu formada por caciques, representantes da educação, saúde e lideranças, “elegeram a distribuição das terras e casas através da escolha por necessidade e carência” (Brasil, 2024- 2027). Assim, um plano de apoio para famílias alojadas não permanecerem em situação de vulnerabilidade.

O povo indígena Entre Serras Pankararu habita, na contemporaneidade, um território homologado e demarcado em abril de 2007, em sintonia com a natureza sagrada. “Entre os rituais característicos dos Pankararus Entre Serras, destaca-se também a referência simbólica do fechamento do umbu. Seu mais importante ritual mágico-religioso” (Brasil, 2024-2017). O ritual se inicia após os/as indígenas encontrarem o primeiro umbu, simbolizando assim o início da safra. O Toré é o centro do complexo ritual dos povos Pankararu e os Encantados são as figuras centrais da cosmologia indígena. A forma material por onde os Encantados se manifesta pela primeira vez aos Pankararu é conhecida como “semente”.

Assim, os Encantados são indígenas que se encantaram, de forma voluntária ou involuntária e o culto aos mesmos não pode se confundir com o culto aos mortos. Por constituir um mistério para o próprio povo Pankararu, ou um segredo impedido de ser relevado a estranhos/as, a forma desse encantamento é somente narrada

parcialmente. Para esse povo, o segredo do encantamento é a base da própria identidade. Esse ritual é dividido em diversos personagens como os Dançadores, os Encantados, os Praiás e os pais de Praiá. Existindo alguns espaços considerados sagrados como as cachoeiras, os serrotes e terreiros. “As ocasiões de expressão do Toré podem ocorrer em manifestações da cultura ou em momentos de rituais, dedicados aos encantados. Existem ainda os locais sagrados, como as cachoeiras, os serrotes e os terreiros”. (Brasil, 2023-2024).

O Praiá é considerado um personagem mitológico que se encantou transformando-se em intermédio das forças vitais para a dinâmica e movimentação ritualística do mundo Pankararu. Durante todo ano esses seres encantados estão presentes nas cerimônias rituais e festas. São entes com nome próprio, específico, devidamente vestidos, cada um com a sua indumentária produzida exclusivamente da fibra do caroá, manifestando-se publicamente para os/as presentes nos rituais. “A economia dessas populações gira, principalmente, em torno da agricultura, pecuária e artesanato, como vassouras, cestos, esteiras, roupas de caroá para os Praiás, cachimbos, etc.” (Brasil, 2024-2027).

A produção de farinha de mandioca, nas casas de farinha, é uma atividade econômica e comunitária bastante relevante, assim como para outros povos indígenas. Segundo o site *Instituto Socioambiental – ISA (Povos Indígenas no Brasil)* verbete de autoria de José Maurício Arruti, há uma quantidade substancial de indígenas Pankararu na Zona Sul de São Paulo Capital, conhecidos/as como Pankararu do Real Parque, ocupando regiões periféricas no bairro Morumbi, pois são conhecidos os processos de migrações de indígenas no Nordeste rumo ao Sudeste buscando melhores condições de vida.

Em 2003 foi formado pela FUNAI um Grupo de Trabalho (GT) para realizar estudos de identificação sobre um grupo de indígenas

Pankararu. Esse grupo indígena assumiu o etnônimo Pankaiwcá, contudo, o trabalho não foi concluído naquele contexto. Então, em 2008, a FUNAI instituiu um novo GT com o objetivo de realizar estudos complementares e fundamentais para demarcação do território Pankaiwká. Os/as indígenas tinham ocupado um imóvel rural em 1999, chamado de Fazenda Cristo Rei, onde atualmente se localiza a Aldeia Pankaiwká, no interior semiárido em Jatobá-PE.

As terras Pankaiwká estão inseridas na Macro Bacia do Rio São Francisco, Bacia do Rio Moxotó e do Grupo de Bacias de Pequenos Grupos Interiores. Segundo Lima (2015, N.P) esse contexto hidrográfico é fundamental para o entendimento dos fluxos populacionais originando os/as Pankaiwká. O significado do nome desse povo é citado como “Filho de Pankararu” e pela aproximação ancestral vivenciam rituais semelhantes como o Praiá e a Corrida do Umbu e dançam o Toré. Do ponto de vista econômico, cultivam macaxeira, feijão, banana, milho e outras culturas para subsistência. No artesanato, confeccionam brincos, pulseiras e outros objetos, geralmente produzidos com matéria prima da Natureza.

O povo Pankará habita nos municípios de Itacuruba e Carnaubeira da Penha, na conhecida mesorregião do São Francisco e microrregião de Itaparica, sertão pernambucano. “Somente em 2013 tiveram o reconhecimento étnico oficializado e a identificação dos limites da terra tradicionalmente ocupada por Pankará que se efetivou em 2010, definindo um total de 15.114 há” (Brasil, 2024- 2027). Contudo, as mobilizações e resistência para permanecer no espaço supracitado é histórica, fortalecidas a partir de 1940, baseada na ancestralidade. O território Pankará foi dividido pelos indígenas em três áreas características, a Região da Chapada ou Chapada da Serra, a Região Pé de Serra e a Região Subida de Serra.

Para os/as indígenas mais antigos, na época dos antepassados, esse povo se chamava Pakará e não Pankará. Pois, os Encantos de Luz chegavam com vivas aos Pakará. Ainda segundo a tradição, os/as indígenas plantavam fumo em grande quantidade, e na realização do Toré o fumo era chamado de Paká, sendo conduzido em uma sacola com o nome de Ará e era fumado no quaqui. Pesquisa realizada por Oliveira; Florêncio; Santos (2024) discorreu sobre o processo de afirmação da presença indígena na região da Serra do Arapuá e enfatizou o importante papel das lideranças nas mobilizações e retomadas por meio das histórias de vidas relatadas. Ao interrogar a Cacica⁴¹ Dorinha (Maria Das Dores Dos Santos) em uma entrevista em 2018, a indígena externou o contexto das mobilizações na década de 1990, período relevante para os/as indígenas no Sertão do São Francisco, com novas retomadas e mobilizações.

A Cacica participou efetivamente do processo da autodenominação dos/as indígenas, assim como os pajés Manoelzinho Caxeado e Pedro Limeira. Estiveram no I Encontro Nacional dos Povos Indígenas em Luta pelo Reconhecimento Étnico e Territorial, em Olinda-PE, em 2003. Dorinha destacou que antes da viagem sonhou andando entre a Serra da Cacaria e do Arapuá, na região do Boqueirão, “onde havia muitas flores brancas, borboletas e palavras voando. Havia um jardim e no centro uma palavra, Pankará” (Oliveira; Florêncio; Santos, 2024, p.344). Lembrou ainda que ao chegarem no Encontro, no momento de identificar o povo, teria sentido uma forte dor no peito, quando lembrou do sonho e o nome, então, apresentaram o ritual e se autodenominaram povo Pankará, “povo resistente”. No entanto, algum participante do evento afirmou

⁴¹Os/as pesquisadores/as optaram por utilizar o feminino da palavra Cacique.

a existência de indígenas na Serra do Arapuá há muitos anos, registrados/as com o nome de Pacará, mas como o sonho revelou Pankará, assim foi escolhido para a identidade do povo.

Segundo informações do site *Instituto Socioambiental – ISA (Povos Indígenas no Brasil)* posteriormente ao movimento para o reconhecimento oficial, o povo Pankará buscou uma reorganização política, a partir de então com lideranças como a cacique Dorinha, o Vice Cacique conhecido como Osmar e quatro pajés: João Miguel, Pedro Leite, Pedro Limeira, Manoel Caxeado. Essas lideranças antigas foram escolhidas por meio do sagrado. Existindo também um corpo de representantes por aldeia; dois representantes na Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (COPIPE); um Conselho de Saúde Local “exigido” pela Funasa e dois representantes na Articulação dos Indígenas do Nordeste, Espírito Santo e Minas Gerais (Apoinme). Portanto, autoridade e ritual sempre constituíram a dinâmica política entre esse povo.

Ainda segundo o site, cada pajé carrega um círculo de relações mais próximos, na família, legitimando a autoridade de cada um. No caso de Pedro Limeira, a autoridade tanto religiosa como política é mais forte, pois é também o patriarca. As atividades rituais Pankará ocorrem nos terreiros e localidades sagradas nas regiões de serras, servindo para o fortalecimento da identidade. As vivências realizadas nas serras do Arapuá e Cacaraia são extremamente relevantes na constituição de redes de parentesco, afinidade e o pertencimento local, sendo momentos dedicados à religião e a comunicação com os antepassados. O ritual do Toré apresenta uma estrutura cronológica: abertura, louvação, distribuição da jurema, chamamento das divindades, recebimento das “orientações” e o fechamento.

“É a especificidade geográfica do território Pankará que

condiciona as atividades econômicas e de produção, tanto na produção agrícola, na pecuária e na produção de artesanato” (Brasil, 2024-2027). Na região do Agreste, predomina as atividades frutíferas, pois as frutas produzidas pelo povo Pankará, mamão, banana, manga, pinha, castanha do caju, são atrativas ao mercado consumidor, uma vez não contendo agrotóxicos no cultivo. Na região da Chapada, a agricultura predomina, com destaque para a produção de mandioca e derivados, a farinha, o beiju, o pão de catolé e a goma, porque no tempo da colheita possibilita maior rendimento. A produção artesanal é realizada geralmente com a palha e o talo do catolezeiro, sendo principalmente cestos, esteiras, caçoás, aribés e vassouras.

É importante também destacar o povo Pankará que habita no município de Itacuruba- PE, contabilizado em 277 indígenas na Aldeia Serrote dos Campos. Habitam no local desde 2005, “quando reconquistaram o direito de morar, preservando suas raízes, cultura e tradições indígenas” (Brasil, 2024-2027). O povo Pankará habitou a Serra do Arapuí fugindo de constantes ataques dos/as colonizadores, pois era uma região de difícil acesso. No entanto, nos períodos de secas desciam a Serra rumo às terras em Itacuruba, nas margens do rio São Francisco, ricas em árvores frutíferas. Posteriormente ao alagamento provocado pela Hidrelétrica de Itaparica, a Aldeia Serrote dos Campos se tornou lugar de encontro entre o povo Pankará e o Tuxá, onde realizavam os rituais sagrados, descansavam e cultuavam os Encantados longe dos olhos cristãos e às margens do São Francisco. No decorrer do tempo, foram ficando pela região, plantando, pescando e estabelecendo residência.

O Território Indígena Atikum se localiza no município de Salgueiro, fronteira com Belém do São Francisco e Carnaubeira da Penha. Segundo Silva, *et al* (2012, p.39), a etnia Atikum não se

restringe somente a Pernambuco, pois existem famílias Atikum em São Paulo, Tocantins e Bahia, bem como migrantes em outros estados: Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, reconhecendo-se como indígenas Atikum. O nome desse povo tem vinculação com a ancestralidade, na qual Umã significa “índio mais velho”, pai do povo Atikum, com descendência na Aldeia Olho d’Água do Padre, chamada remotamente de Olho d’Água da Gameleira.

Há também outras versões sobre as origens do nome, afirmando o surgimento da nomenclatura em um ritual de toré, “ou ter sido uma língua dos primeiros habitantes indígenas de um vilarejo nas proximidades de Carnaubeira da Penha, denominada de “Atikum” ou “Araticum”, já extinta” (Silva, *et al*, 2012, p.39, grifos dos/das autores/as). Em 1940, integrantes de uma comunidade camponesa vivendo na Serra do Umã começaram se identificar como os caboclos da Serra do Umã. Foram informados/as por indígenas Tuxá da existência de um órgão governamental com a finalidade de reconhecer territórios indígenas na Região Nordeste, o SPI. Dirigiram-se à capital pernambucana, onde procuraram representantes do referido órgão e reivindicaram a criação de uma terra indígena.

O órgão federal solicitou a demonstração de um ritual de Toré para atestar o reconhecimento étnico, mas os/as indígenas naquele momento se sentiram despreparados para a apresentação. Como solução, resolveram procurar indígenas Tuxá e esses enviaram um grupo de oito pessoas à Serra do Umã para “ensinar” o Toré. Em meados da década de 1940, receberam o funcionário do SPI, sendo na ocasião realizado o Toré evidenciando a presença indígena naquele território. Em 1949 foi fundado o posto indígena resultando no reconhecimento oficial do povo Atikum pelo Estado brasileiro. “Para manter a etnicidade e fortalecer os vínculos

culturais o toré é sempre dançado como sinal diacrítico que evidencia a luta pelos direitos de acesso seguro à terra, bem como outros recursos” (Silva, *et al*, 2012, p.40). A população de Atikum habitando o território é flutuante com os longos períodos de estiagem, influenciando na migração de alguns/algumas na busca por trabalho perto do Rio São Francisco ou na área urbana do município de Salgueiro. O território está localizado no perímetro regional chamado de Polígono da Maconha, com graves violências contra os/as indígenas. As denúncias de utilização das terras por plantadores de maconha provocaram as mortes do Cacique Abdon Leonardo e Abdias, o irmão, ambos relevantes nas mobilizações por melhores condições para o povo indígena. Foram assassinados em 1991, em decorrência de conflitos locais. A economia do povo Atikum habitando Salgueiro é baseada na agricultura de subsistência, vendendo o excedente em alguns anos quando as condições climáticas favorecem a agricultura. “Outra fonte de renda desse povo está no trabalho terceirizado, como colaboradores de escolas indígenas e na saúde indígena” (Brasil, 2023-2024).

Em relação a organização política, existe um cacique responsável pelo povo, e o pajé, contribuindo entre outras coisas, com as vivências religiosas e os cuidados relacionados à saúde ancestral. Os/as representantes das aldeias formam as lideranças. O cacique é escolhido em reuniões, por indicação do povo, “enquanto que o Pajé é uma investidura conferida em virtude da vocação espiritual e o vasto conhecimento das plantas medicinais. O cacique detém de grande domínio das ‘ciências ocultas’” (Silva, *et al*, 2012, p.41, grifos dos/das autores/as). A Comissão dos Professores Indígenas Atikum (COPIA) é composta por 12 professores/as e duas lideranças responsáveis pela educação diferenciada, sempre reivindicam

melhorias de condições junto às instâncias governamentais. Há uma representatividade de membros da COPIA na Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE).

O povo Atikum afirma as expressões socioculturais principalmente no ritual do Toré. Na ocasião cantam com acompanhamento de maracas de cabaças e alguns fumam cachimbos produzidos de madeira ou barro. Existem alguns lugares considerados sagrados como a Pedra Montada, o Cruzeiro, a Pedra do Gentio, a Mata do Tambor, a Pedra da Jandainha, ocorrendo nesses espaços reuniões e rituais secretos. A religião é uma forma de invocar os Encantados e se comunicar com os antepassados. Durante os rituais também ocorre o consumo de anjucá, uma bebida sagrada extraída da casca ou raiz da jurema. “A bebida só pode ser feita por pessoas iniciadas ou que entendem da cura” (Silva, *et al*, 2012, p.44). Ressaltamos também entre o povo Atikum em Salgueiro, outras manifestações religiosas, tanto evangélicas como católicas romanas.

O povo Tuxi habita no município de Belém de São Francisco, estado de Pernambuco, vivendo principalmente em Cachoi de Cima e Cachoi de Baixo. “Segundo relatos da memória local, os povos Tuxi, Tuxá, Truká e Tumbalala se afirmam como integrantes da mesma nação, Tapuia Proká e Brancararus”. (Brasil, 2023-2024). Entretanto, esse povo afirma possuir uma maior aproximação étnica com os Truká e Tumbalala. A principal aldeia Tuxi é a Caxoi de Cima que se localiza a casa da família do Cacique, do Pajé e das lideranças mais velhas. Nela há também o posto de atendimento médico, uma escola, o Terreiro e o Cruzeiro lugar sagrado onde se estabelecem as relações com o sobrenatural. “Ainda dentro desta aldeia, encontra-se a família dos Lúcios (família Caxoi), nome que se dá a essa parte da aldeia, isso porque toda área é ocupada pela mesma família” (Silva, 2022, p. 60).

A Aldeia Caxoi de Baixo é localizada nas proximidades da margem do rio São Francisco predominando a alvenaria nas construções das residências e um formato semelhante a vila, com ruas calçadas e água tratada na maioria das casas. Há ainda nas imediações, um porto conhecido como Caiara, lugar bastante usado pela Polícia Federal por ancorar os barcos utilizados nas operações de fiscalização no rio. Outra aldeia conhecida é a Cana Brava onde existe um cemitério e residem muitos/as parentes do Pajé. A liderança dessa aldeia é o Ivan Alves da Silva, conhecido como seu Bindó, casado com Doralice Agda da Silva, do povo Atikum. Outra aldeia do povo Tuxi é a de Formiga, “As pessoas da aldeia Formiga seguem a mesma linha de parentesco do pajé e de seu Bindó (Tuxá de Rodelas)”. (Silva, 2022, p. 60).

O povo Tuxi habita a região desde o século XVII no tradicional território das aldeias de Caxoi, Cana Brava e Beato Serafim, na Ilha da Vagem, sempre enfrentando problemas por conta dos “assediadores”. Um dos abusos mais conhecidos ocorreu quando por meio de processo fraudulento para desapossar os/as indígenas de parte da Ilha da Vagem foram deslocados/as para uma vila criada pela Prefeitura Municipal de Belém de São Francisco, sendo usado o “argumento” de um provável rompimento da Barragem de Sobradinho. “Com isso, os empresários do ramo do agronegócio ocuparam as terras antes ocupadas pelos indígenas, por serem muito produtivas”. (Brasil, 2023-2024).

O processo de identificação das terras desse povo iniciou em 2013, quando lideranças solicitaram a delimitação do território indígena junto aos órgãos governamentais. Ainda segundo Silva (2022, p. 96-99) o ritual do Toré é praticado pelos Tuxi buscando relações com a ancestralidade. É comum também o uso da jurema nos rituais religiosos. A influência da Igreja Católica Romana é

perceptível ao se observar as sociodiversidades Tuxi, constatada principalmente nas idas a igreja, e a presença assídua nas novenas do mês de janeiro dedicadas à Nossa Senhora da Saúde, padroeira desse povo indígena. A agricultura de subsistência é a base da economia, cultivando em maior quantidade batata, melancia, limão, mandioca, inhame, cebola, mangas. Muitos/as indígenas Tuxi exercem outras atividades, como trabalhar no comércio ou em empresas na região.

O povo Truká habita a Ilha da Assunção, no município de Cabrobó, mesorregião do São Francisco. É um povo indígena politicamente organizado e mobilizado atuando de forma autônoma na vida econômica e sociocultural no Brasil, contrariando o senso comum. “Em 1993, o território Truká foi declarado de posse permanente indígena e, no ano de 2002, a terra foi delimitada com 5.769 hectares, abrangendo a totalidade da ilha” (Brasil, 2024-2027). Informações do site *Instituto Socioambiental – ISA (Povos Indígenas no Brasil)*, apontam a fundação de uma aldeia na Ilha da Assunção, na primeira metade do século XVIII. Na segunda metade do século destacado Assunção foi elevada à categoria de paróquia, recebendo habitantes não indígenas. Em 1789, a população estimada da Ilha era de 400 pessoas.

Segundo Silva (2006, p. 197-198) a aldeia mencionada tinha cinco léguas de extensão, também outras terras menores e bastante férteis, onde os/as indígenas plantavam substanciais quantidade de lavoura, algodão e hortaliças. “A riqueza produzida pelas terras da aldeia foi motivo de cobiça de invasores”. Os/As indígenas fizeram várias queixas relatando os posteriores esbulhos. Embora a vivência em um contexto de perseguições resultasse em migrações de indígenas, muitas famílias permaneceram no lugar. As mobilizações para o reconhecimento oficial das terras por parte do povo Truká foram fortalecidas entre 1920 e 1940 com a participação marcante de

algumas lideranças como Antonio Ciríaco e Ancilon. No final da década de 1990, depois de anos de mobilizações e resistência pelo território, o povo ocupou toda Ilha da Assunção, expulsando os/as invasores/as.

O território Truká mede 5.769 hectares abrangendo a totalidade da Ilha. “A origem do nome nunca teve quem descobrisse, pois esse nome Truká vem dos Encantos” (Santos *et al*, 2007, N.P.). A organização do povo Truká é composta por uma estrutura política e religiosa como centro das mobilizações. As principais lideranças são o cacique, pajé, conselheiros e capitão. Para ser liderança, deve-se trabalhar e ter fé na religião, quem escolhe quem será liderança é o povo. A terra indígena Truká é uma região de clima semiárido, com predomínio da vegetação Caatinga e as aldeias banhadas pelo rio “Opará”, o São Francisco. Quando o assunto é economia, “gira em torno da agricultura, da pesca e também se praticava a caça e a lavoura. No artesanato, os artesãos fazem colar, arco, flecha, borduna, atavios do ritual, pote de barro e outros” (Brasil, 2024-2027).

Os/As Truká produzem também artesanato com fibras vegetais, utensílios de cozinha feitos a partir do barro, objetos usados em rituais religiosos, na caça e artigos de madeira. Os/As Truká vivenciam as crenças na cura de doenças, usando as rezas, raizadas, lambedores e banhos com plantas consideradas medicinais. Na percepção de mundo Truká, este é povoado por Encantados (ancestrais) transformados em seres espirituais, relacionados a elementos da Natureza. “Na comunidade, aqueles que têm contato com os Encantados são os “mestres de aldeia” e “juremeiros”” (Brasil, 2024-2027).

Os povos indígenas em Pernambuco continuam mobilizados diariamente para retomar os territórios esbulhados, organizados politicamente para resistir aos abusos cometidos pelo Estado e

invasores ao longo dos anos. Na contemporaneidade, o Abril Indígena, evento responsável por reunir povos indígenas no Brasil (realizado anualmente em Brasília/DF) é um grande marco dessa mobilização. Enquanto as escolas não indígenas comemoram anualmente o “Dia do Índio”, geralmente de forma equivocada, os/as indígenas participam do Acampamento Terra Livre (ATL) na Capital Federal, reivindicando direitos, sobretudo as terras. O ATL é organizado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), e em 2024, completou 20 anos de existência. Na ocasião, com o tema “Nosso marco é ancestral. Sempre estivemos aqui”. Uma resposta ao cruel projeto criado pelo Congresso Nacional, o chamado Marco Temporal, liderado por parlamentares em uma bancada nada ingênua de políticos ruralistas e latifundiários.

Figura 10 - Acampamento Terra Livre em 2024

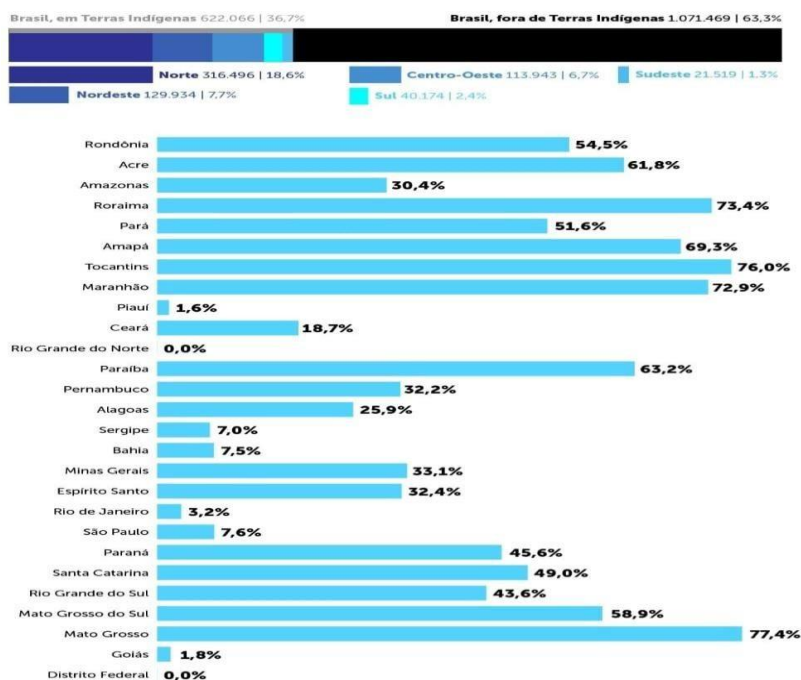


Fonte: https://www.greenpeace.org/static/planet4-brasil-stateless/2024/04/bd7e315a-dsc_0700.jpg. Acesso em: 31 out. 2024.

3.2 Indígenas em contexto urbano em Caruaru: invisibilidade nas escolas e confundidos/as com a massa estudantil

A população indígena em espaços urbanos aumentou nos últimos anos provocando o estranhamento de muitos/as “civilizados/as”. Qual a possibilidade de um ser “estritamente relacionado a floresta” sobreviver nesse “novo mundo urbano”? Esses questionamentos embora pareçam irrelevantes fazem parte do imaginário popular, reduzindo os/as indígenas a um lugar específico e delimitado. Nessa perspectiva, é como existisse uma linha imaginária com racismo, preconceitos e restrições, separando os/as indígenas do mundo globalizado, dizendo onde podem estar, quais barreiras deverão ultrapassar, ou quais caminhos deverão seguir. Contudo, a própria dinâmica capitalista contribui com o desmatamento e o avanço das cidades sobre áreas preservadas ou territórios indígenas de outrora, provocando a inserção urbana indesejada e quase forçada nas terras indígenas, em muitas situações.

No entanto, a presença indígena na cidade não é algo atual assim como parece, mas somente nos últimos anos foi notada com mais profundidade, despertando os interesses de pesquisadores/as. Historicamente no Brasil ocorreu uma forte associação entre indígenas e a natureza/mata/floresta, por um lado, e, não indígenas cidades, urbanização e a suposta civilização, por outro. “A passagem lógica dos indígenas ao ambiente urbano tende a ser pensado como um processo de “desagregação cultural”, aculturação, tornar-se igual a outro e, em consequência, perder-se de seu próprio ser” (Nunes, 2010, p.11).

Figura 11 - População indígena em Terras Indígenas por estados

Fonte: Censo Demográfico 2022: Indígenas – Primeiros Resultados do Universo. Disponível em: Indígenas | Educa | Jovens - IBGE.

Acesso em: 01 nov. 2024.

Considerando os aspectos socioculturais dos/as indígenas, imagina-se o espaço urbano representando desafios, “Pois tomando cerveja de mandioca ou cerveja industrializada, comendo frango ou caititu, pintando o corpo ou usando ‘roupas de branco’, estamos falando de populações cuja forma de pensar é muito distinta da nossa” (Nunes, 2010, p.12). As informações

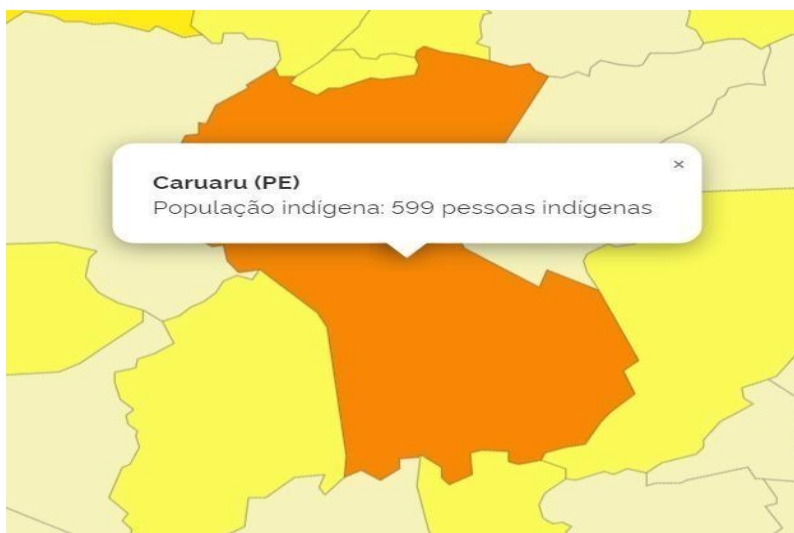
apresentadas na figura 11 provocam reflexões sobre indígenas em contextos urbanos, porque existe uma quantidade relativamente maior vivendo fora das TI do que nos territórios demarcados. Dos 5.568 municípios no Brasil, inseridos também Fernando de Noronha e o Distrito Federal, segundo o Censo IBGE/2022, em 4.832 residia pelo menos um/uma indígena, representando 86,7%. E 79 destes municípios apresentaram uma população autodeclarada indígena superior a cinco mil habitantes. São 630 mil domicílios com indígenas, sendo 137 mil localizados em TI (21%) e 492 mil fora delas (78%) aproximadamente. Portanto, as informações sugerem um número relevante de indígenas em contextos urbanos.

Ainda segundo o citado Censo, em Caruaru foram contabilizados 599 habitantes indígenas, sendo possível a partir dessa informação discutir algumas questões: como vive o/a indígena em contexto urbano nessa cidade? São percebidos/as nas unidades de ensino? Com possibilidades para protagonismo no ensino ou prevalecendo o currículo eurocêntrico? A busca de respostas aos questionamentos ocorreu com base em fontes escritas e entrevistas. Sobre as últimas, foram entrevistados/as oito professores/as atuando nos anos finais na Educação Básica pública caruaruense, acerca do ensino da temática indígena. Das 25 perguntas feitas aos/as profissionais docentes, cinco mais especificamente abordaram o tema indígena em contexto urbano, não obstante a jornada escolar deles/as nas unidades de ensino em Caruaru.

O quantitativo de indígenas em Caruaru informado pelo Censo IBGE/2022, representava 0,16% do total da população no município, uma média abaixo da nacional (0,83%). O percentual embora inferior ao nacional não deixa de ser expressivo, sendo aparentemente o potencial do município em geração de empregos e os números favoráveis na economia aspecto decisivo quando

observando a composição populacional na chamada Terra de Vitalino. E ainda, com um número relevante de Instituições de Ensino Superior e cursos técnicos, contribuindo para diversidade étnica e sociocultural. Apesar de buscar melhores condições de vida nas cidades, a maioria das situações não é favorável ao/a indígena nos centros urbanos, considerando as vivências na pobreza, habitando nos bairros mais periféricos e os postos de trabalhos menos remunerados.

Figura 12 - População indígena em Caruaru segundo Censo de 2022



Disponível em: IBGE | Cidades@ | Pernambuco | Caruaru | Pesquisa | Panorama censo 2022 | Segunda apuração | 2022.

Acesso em: 07 mar. 2024.

A partir do texto de Eduardo Soares Nunes (2010) são possíveis alguns questionamentos, imaginando, evidentemente, o/a indígena em contexto urbano em Caruaru. Onde estão os/as 599 indígenas apontados/as no município pelo último Censo? Algo a se considerar quanto a dificuldade de identifica-los/las em meio à multidão não indígena é entender que muitas vezes o ato de não “aparecer” é uma forma de resistência. Em várias oportunidades a identificação provocou perseguição, demissão no trabalho ou pelo menos ser olhado constantemente com desconfiança, um ser esdrúxulo ocupando um espaço inadequado. Com o racismo, são incontáveis os preconceitos nos lugares frequentados, impossibilitando usufruir das garantias da legislação vigente, em específico a Constituição Federal de 1988. Ser indígena no Brasil é um ato de resistência continuado, auxiliado muitas vezes pela estratégia do “silenciamento”.

Outra questão a ser observada quando imaginamos as “cidades indígenas” é pensar o espaço escolar urbano com indivíduos nativos, seja no corpo discente ou docente. Sobre o primeiro, vem ocorrendo algo semelhante ao vivido pelos adultos nesses contextos, um aparente silenciamento servindo como defesa contra possíveis preconceitos. Afinal, quem estaria satisfeito respondendo todos os dias perguntas como: vocês podem morar na cidade? Como vão caçar se estão na cidade? Vocês precisam estudar por quê? Índio come gente? Embora pareçam estranhos, são questionamentos frequentes de não indígenas aos indígenas. A população brasileira na maioria desconhece os/as indígenas, avaliando-os/as de forma racista, equivocada e estereotipada. As unidades de ensino não estão imunes a situação, ao contrário, refletem e reproduzem os problemas sociais.

Discorrendo sobre uma exposição em uma escola onde os/as estudantes (crianças entre 8 e 10 anos) não indígenas ouviram o cacique relatando uma narrativa mitológica, Nunes (2010, p. 14)

destacou estranhamentos provocados naquela ocasião. As perguntas para o cacique mostraram todas essas “fronteiras”, pois experiências assim relatam as ideias comumente expressas sobre os/as indígenas. As crianças ao se depararem com um indígena com acessórios semelhantes aos que utilizavam, como óculos e relógio, não hesitaram em questionar se realmente o cacique era um indígena. “As perguntas expressavam (produziam), assim, um duplo distanciamento, sincrônico e diacrônico”. Em outras palavras, o imaginário das crianças em relação aos/as indígenas, representado pelas perguntas, colocava o tema de reflexão num lugar remoto geograficamente e temporal, por meio do conceito de tribo.

Tribo representa tanto a aldeia, associada nesse imaginário à natureza, espaço natural oposto por definição ao espaço urbano (distância geográfica, sincrônica), quanto uma certa concepção de povo não civilizado (distância temporal, diacrônica). E isso foi evidenciado pela estrutura das perguntas (Nunes, 2010, p. 14).

Existe um ideal de não coexistência entre indígenas e não indígenas, onde a imagem dos primeiros é sempre definida negativamente, em oposição aos segundos. “Apenas estes últimos têm, nesse esquema, subjetividades e concepções de mundo autônomas, levadas de fato a sério” (Nunes, 2010, p.16). Para os/as não indígenas não importa o que os/as indígenas são, basta servir de suportes simbólicos para as criações do Ocidente sobre o outro, o distante. Outra pesquisa relevante sobre indígenas em contexto urbano foi realizada por Thais Elisa Silva da Silveira analisando a presença de indígenas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo Silveira (2017, p. 90) não foi uma tarefa fácil realizar o

estudo, pois a presença desta população em contextos urbanos é consideravelmente invisibilizada, “mesmo existindo a atuação de grupos indígenas que lutam diariamente para provar que existem através de propostas educativas e para garantir espaços de produção e difusão das culturas indígenas”.

A pesquisadora chamou atenção também para a pequena quantidade de produções sobre indígenas em contextos urbanos, tanto na Antropologia quanto na História. Embora as cidades tenham recebido uma expressiva população indígena ao longo dos anos, não é incomum a estranheza provocada, ocorrendo frequentemente o questionamento, inclusive das identidades. Como pode ser indígena e morar na cidade? “Isto acontece, pois, em geral os modelos explicativos utilizados por grande parte da população brasileira dificultam a compreensão da alteridade por se balizarem em uma ideia cristalizada de cultura e no conceito de assimilação” (Silveira, 2017, p.90). Ao fazer a tradução da diferença, repete-se frequentemente, o entendimento de que cada povo tem uma cultura caracterizante, responsável por diferenciar cada grupo, sendo isso a estrutura da identidade. E quando ocorrem mudanças socioculturais, um povo supostamente perderia assim os traços definidores da especificidade.

Para Albuquerque (2015, p.153) “as principais demandas dos povos indígenas nas cidades são por moradia, educação e saúde”. Algo a ser observado quanto as mobilizações dos povos indígenas nas cidades é o acesso à saúde, pois essas populações enfrentam outra imprecisão jurídica, onde não são explícitas as obrigações dos órgãos responsáveis, “De forma autônoma, muitos povos indígenas vêm se organizando em parceria com órgãos públicos a fim de construir políticas públicas de atendimento à saúde”. Dialogando com o citado pesquisador e pensando nas vivências indígena em

Caruaru, é como se todos os contextos urbanos aparentemente expressassem desafios continuados. Seja na procura aos atendimentos básicos nas cidades garantidos pela Lei Magna de 1988, seja na mais simples demanda, prevalecendo a invenção do/a indígena pelo olhar redutivo de quem o/a observa.

Os/as professores/as entrevistados/as revelaram o caráter desatento nas escolas onde trabalharam em Caruaru, ao externarem que mesmo tendo indígenas declarados/as em algumas unidades e outros/as se considerando “descendentes”, não existia uma sensibilização frente essa presença. As escolas não realizavam atividades sobre a temática indígena anualmente, contribuindo assim para manutenção do racismo, preconceitos, discriminações ou brincadeiras sem graça. Nesses pressupostos, os/as estudantes indígenas enfrentavam diariamente brincadeiras inadequadas. Algumas aparentemente “relevadas” por viverem a situação frequentemente, outras mais cansativas e pejorativas. “Você deveria viver no mato”, ou “Por que não vem pra aula pintado?” São frases proferidas cotidianamente como parte dessa troca escolar entre indígenas e não indígenas.

Situações semelhantes foram observadas por Vieira (2016, p. 175) ao discutir as crianças indígenas em escolas urbanas, percebendo conflitos e tensões, no Centro-Oeste brasileiro. Ao analisar o contexto de conflitos de terras em 2013 envolvendo indígenas e fazendeiros, na região de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul, presenciou entre estudantes não indígenas discursos racistas, preconceituosos e desrespeitosos em relação aos povos da etnia. Frases inadequadas como “Vai estudar, moleque, pra não ficar invadindo terra”. “Vai, guri, vai se pintar e procurar o seu povo!” “A escola não é lugar para índio!”. Assim, “Nos discursos, observa-se um intenso preconceito com relação aos povos indígenas. Esse

preconceito é reproduzido ao ser amparado por relações de poder”.

Relacionando o expressado nas entrevistas com o texto de Vieira, é como se existisse uma pseudoaceitação dos/as indígenas em contextos urbanos e nas unidades de ensino. Quando a situação é de conflito se expressa o racismo e o preconceito guardado no interior de boa parte da população. Sabendo da característica excludente da cidade, entende-se a dinâmica e as dificuldades enfrentadas por indígenas nas unidades de ensino. Com essas informações fica cada vez mais explícito os motivos para o silenciamento dos/as indígenas estudantes no cotidiano escolar, afirmar a identidade pode custar muito caro. Perguntado sobre essa invisibilidade como meio de resistir, o professor **Xukuru** acreditou ser “a natureza colonial” o motivo da situação, uma vez provocando o racismo e antigos preconceitos. Essas informações dialogam com Nunes quando pontuou:

A ideia de “índios urbanos” parece, a esse imaginário, como uma contradição em termos. O selvagem fora da selva, (quase) camuflado entre prédios, é pensado como um indivíduo deslocado, fora de seu próprio mundo, em contradição com a essência de seu ser. Um dos problemas envolvidos aqui – um dos aspectos, portanto, com os quais a antropologia, nessas circunstâncias, tem que lidar – é uma certa teoria da mudança cultural, que toma a transformação com um processo de tornar-se diferente de si próprio e, como consequência, igual a outrem, deixando assim, de ser quem se é (2010, p.16).

O debate acerca dos/as indígenas em contextos urbanos exige minimamente uma ampliação de visões e um distanciamento da ideia de homogeneizar a sociedade. A presença indígena nas cidades não é algo novo, como destacado, são diferentes circunstâncias para essa

urbanização. Exemplos dessa diversidade são os/as Pankararu que migraram do interior de Pernambuco para as periferias de grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo. Por outro lado, povos como os Yaminawa no Acre, não habitam nas cidades, mas estão em um vai e vem frequente entre os mundos urbanos. Algumas terras indígenas assistiram o surgimento e crescimento de cidades em seu interior, assim, os/as indígenas vivem próximo ou mesmo dentro desses espaços geográficos. O último exemplo é a cidade de Águas Belas, no estado de Pernambuco, onde habitam os/as Fulni-ô. “O que essa diversidade nos mostra é que não há uma situação a que se possa referir como essa “situação de urbanidade” dos índios” (Nunes, 2010, p.19).

Ainda sobre a expressão destacada em linhas anteriores pelo supracitado professor, “a natureza colonial” representa acima de tudo preocupações e desafios. Primeiro pelo racismo e preconceito recorrentes e continuados; segundo por demonstrar a aparente omissão das unidades escolares frente ao tema. Bastando pontuar a forma desatenta como vem sendo tratada a efetivação da temática indígena no município de Caruaru, seguindo a desatenção nacional quanto a Lei nº 11.645/2008. “A natureza colonial” tende a classificar as sociedades partindo de visões eurocentradas, naturalizando a cultura Ocidental como único caminho a ser seguido. “A partir deste modelo de compreensão do mundo, qualquer manifestação social, política, econômica e cultural diferente dos padrões modernos europeus é inferiorizada” (Silveira, 2017, p.91).

As respostas apresentadas nas entrevistas sobre as dificuldades enfrentadas por indígenas em contextos urbanos apontaram questionamentos dialogando com Nunes, Silveira, Albuquerque e Vieira. A professora **Pankararu**, por exemplo, formada em História, afirmou: “Eu acho o reconhecimento da identidade deles e suas

tradições”. Na mesma perspectiva, o professor **Xukuru** respondeu: “Ser reconhecidos né, vei? Serem reconhecidos e serem respeitados por aquilo que eles são.” Sendo assim, um currículo atento as relações étnico-raciais pode corroborar com a diversidade sociocultural em Caruaru, consequentemente com a identificação de cada estudante sem temer retaliações.

Questionados/as sobre a situação dos/as estudantes indígenas nas escolas urbanas caruaruenses, **Atikum**, formado em Educação Física, pontuou: “Acho que um pouco desafiador”. **Pipipã**, formada em Matemática, acredita ser essa situação muito delicada, pois a temática não é abordada nas escolas, “Acredito eu que eles ficam um pouco perdidos”. E **Pankará** destacou dificuldades e preconceitos, principalmente na questão étnica, porque a sociedade discrimina muito os povos indígenas, não procurando entendê-los. “Mesmo assim, ainda tentam agir, né? Acho que por cognição como os alunos da zona urbana”. As afirmações expressaram os desafios cotidianos dos/as indígenas estudantes na rede de ensino pública em Caruaru, onde a diversidade ainda não é vivenciada, tampouco o ensino da temática indígena.

Quando a pergunta tratava das invisibilidades escolares acompanhando as trajetórias indígenas nos espaços urbanos, os/as docentes entrevistados/as evidenciaram um histórico de silenciamento produzido pelas vivências eurocentradas. O professor **Tuxá** percebeu essa invisibilidade pelo não querer conhecer, “Eles são tratados como pessoas que não existem, que estão ali como um fardo”. A docente **Fulni-ô**, ponderou: “Eu não sei, eu acho por serem minoria, eles mesmos não se assumem, não se autodeclaram eu sou indígena. Já com medo da ideia do índio, do selvagem, que não tem isso mais”. Ela ainda completou: “A maioria tá civilizada”. Foram afirmações no mínimo preocupantes, ao mesmo tempo, a

espontaneidade apresentada expressando o senso comum deve ser considerada.

Nessa perspectiva, os/as indígenas são vistos/as como incivilizados por simplesmente afirmarem expressões socioculturais diferenciadas. Parece existir um padrão social no qual não seguir o eurocentrismo significa inferioridade e limitações. Por outro lado, o professor **Truká** discorreu sobre a pergunta apontando a ausência de ênfase histórica como determinante no tocante às invisibilidades indígenas nas unidades de ensino. Por não estarem inseridos muitas vezes nos padrões predominantes. E ponderou ainda perceber uma movimentação maior nos últimos anos em defesa da causa principalmente nas mídias, “Eu percebo isso, essa movimentação desses povos, e essa urgência em se autoafirmar indígena não tão somente para colher frutos, mas para criar uma identidade”.

As palavras dos/as docentes dialogaram com Silveira (2017, p.91) destacando o Evolucionismo como uma chave interpretativa usada constantemente para pensar as populações indígenas, portanto, todos os povos estariam em processo de evolução natural apresentando a civilização ocidental europeia supostamente no topo desse processo. Nessa perspectiva, os povos indígenas estariam nos primeiros estágios de desenvolvimento, próximos aos ancestrais dos grupos humanos. Há também a crença inadequada de que os contatos entre povos em níveis diferentes de “civilização” provocam a aculturação do grupo condicionado ao lugar de inferioridade, abandonando as expressões socioculturais para se inserir na do outro, passando por um processo de assimilação pelo grupo visto como desenvolvido.

Como observado nas contribuições dos/as docentes entrevistados/as, o ambiente escolar para o/a indígena estudante em contexto urbano é uma experiência desafiadora, lugar de criar e

recriar significados e sentidos, uma constante transformação provocando mudanças de valores de uma cultura histórica para a implementação de novas concepções pedagógicas ocidentalizadas. Essas escolas na vida do/a indígena estudante tem um caráter político ao se tornar um espaço de contradições, ao receberem um público diversificado, com diferentes aspectos socioculturais como, ciganos/as, negros/as, brancos/as, indígenas, asiáticos/as e outros mais. Entretanto, o modelo institucional implantado para atender ao Capitalismo não é capaz de (re)conhecer e respeitar as especificidades de cada grupo étnico. Os/as indígenas nas escolas urbanas fazem parte das camadas excluídas, direcionados/as a uma aprendizagem comum, assimiladora, incapaz de perceber as sociodiversidades.

Os/as indígenas estudantes em Caruaru estão aparentemente invisibilizados/as em meio aos corpos discentes, silenciados nas unidades de ensino. Essa invisibilidade histórica se relaciona com as possibilidades de diminuir ou excluir direitos. Nas unidades escolares, silenciar provoca omissão quando o assunto é educação laica e democrática, e ainda o não comprometimento com a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015. A efetivação contribui com a superação do racismo e preconceitos direcionados aos/as indígenas nas escolas e na sociedade colaborando com a identificação dos/as estudantes com as expressões socioculturais específicas. Somente com uma escola capaz de perceber o corpo discente nas especificidades, combatendo os padrões eurocêntricos impulsionados como modelo a seguir, pode-se avançar para uma educação antirracista inclusiva.

3.3 Produto pedagógico: buscando um horizonte de possibilidades

Uma das atividades específicas no Mestrado Profissional em Ensino de História é a elaboração do chamado produto pedagógico. Tratando-se da possibilidade de materialização da pesquisa acadêmica realizada para dinamizar uma temática por meio de recursos didáticos inovadores, contribuindo na melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica. Os questionamentos apresentados nas entrevistas citadas com os/as professores/as evidenciaram a necessidade de investir em materiais pedagógicos adequados e qualificados para a aplicabilidade da legislação sobre a temática indígena. Portanto, o produto oriundo desta pesquisa busca diminuir lacunas na abordagem sobre a temática indígena em sala de aula enfatizando os/as indígenas em Pernambuco.

A gincana com jogos e atividades lúdicas/pedagógicas sobre os/as indígenas em Pernambuco é o produto pedagógico pensado para materializar esta pesquisa de uma forma informativa, educativa, pedagógica, criativa e divertida ao mesmo tempo. Para Pereira (2023, p. 48-53) existe algum aspecto do ser humano que o conduz ao jogo. Desde criança existindo esse desejo e as pessoas ao nosso redor convidam a entrar nesse clima diferente das interações cotidianas em outros espaços relacionais. Ainda segundo o pesquisador, o sentido da brincadeira na vida das pessoas se relaciona pela busca de experimentar o cotidiano por outra perspectiva ou ponto de vista. As pessoas necessitam sair da rotina com algo sem explicação para ocorrer e as brincadeiras proporcionam sensações peculiares a atividade.

Seguindo pressupostos semelhantes, Pinto (2023) ao discorrer

sobre experiências educativas destacou a ludicidade como uma oportunidade para a expressão de sujeitos e conteúdos socioculturais com diversas formas de manifestação, como a brincadeira, o jogo e outras recriações. Por ser uma manifestação do humano, pode ser compreendida em dimensões simbólicas, constituinte da chamada cultura, evidenciando significações, valores e sentidos dos/as brincantes nas vivências socioculturais experimentadas. Os impulsos por brincadeiras aumentam à medida que os/as participantes se reconhecem como autores/as do ato criativo, identificando-se com redes de significados e consolidando a vida social. E ainda, o reconhecimento da pluralidade, pensando na diversidade das vivências lúdicas, possibilitando um caminho educativo relevante para se compreender as diferenças entre os sujeitos com os quais convivemos dentro e fora da escola. “Isso nos motiva a ampliar nossas descobertas lúdicas” (Pinto, 2023, p. 72).

As reflexões de Pereira e Pinto nos faz pensar em como dinamizar as aulas por meio de atividades mais atrativas. Ensinar História na contemporaneidade não vem sendo uma tarefa fácil, pois o negacionismo na sociedade se reflete em sala de aula, com estudantes na área das Ciências Humanas e Sociais. Em outras palavras, ser professor/a na Educação Básica é um desafio enorme, tratando-se de uma profissão na qual o público destinatário torce pela ausência de quem exerce o trabalho. Não obstante, ser professor/a de História representa um esforço contínuo, além do mencionado, muitos/as discentes observam a História como algo somente relacionado ao passado, não se percebem como sujeitos históricos.

As exigências para ensinar História nesse contexto, é acima de tudo tornar a aula mais dinamizada, com vivências ouvindo o/a estudante também, não somente o/a professor/a. Uma aula predominantemente expositiva e longa não costuma apresentar bons

diálogos tornando o ensino cansativo e não prazeroso. Por outro lado, buscar discutir os conteúdos com uma maior diversidade didática pode contribuir para melhorar a aprendizagem. Assim, a proposta da gincana sobre a temática indígena, com jogos e atividades lúdicas/pedagógicas possibilitará vivências dos conteúdos de uma maneira mais suave, despertando nos/as estudantes interesses para aprender sobre os/as indígenas em Pernambuco. Tratando-se da oportunidade de transformar uma temática frequentemente esquecida, em uma vivência pedagógica inesquecível. Aulas marcantes são lembradas por muito tempo, aulas repetitivas, dificilmente.

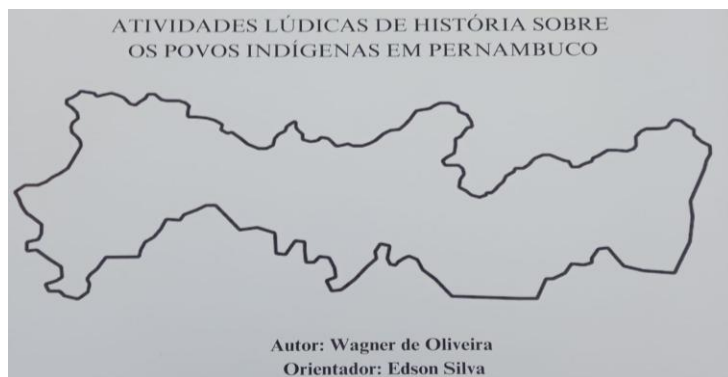
O contexto de crise da História escolar torna urgente, dentre outros aspectos, a investigação sobre intervenções docentes inovadoras. A atualidade da história escolar está marcada por permanências que dificultam – quando não impossibilitam – a construção de aprendizagens significativas em sala de aula (Silva, L. V. *et al*, 2020, p.376).

Os autores externaram a necessidade de intervenções docentes inovadoras ao pesquisarem sobre jogos como recursos didáticos no campo do ensino no Brasil. Existe um desafio para os/as docentes e pesquisadores/as na área: a construção de novas práticas educativas promovendo entre outras coisas, a criatividade, o pensamento crítico, a ludicidade e a sensibilidade. Sendo necessário deslocar os processos educativos para além da rotina, a monotonia e a repetição. Nessa perspectiva, um recurso didático inovador não é visto como salvador da educação, mas como um suporte para melhorar na dinâmica escolar. “O uso de materiais lúdicos no ensino de História, em especial, deve ser encarado como uma possibilidade de renovação

das atividades didáticas entre outras possíveis” (Silva, L. V. *et al*, 2020, p.377).

Portanto, a gincana com jogos e atividades lúdicas/pedagógicas sobre a temática indígena é uma excelente oportunidade para uma prática didática inovadora sobre os/as indígenas em Pernambuco. Tratando-se de uma “competição” em grupos com quatro fases e forma somatória, ao final, o grupo com mais pontos será o vencedor. Contudo, toda comunidade escolar será contemplada ao aplicar práticas educativas no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, a partir das discussões sobre os povos indígenas. Quem é professor/a sabe o quanto essas atividades deixam os/as estudantes empolgados/as. Partindo da ideia dos limites encontrados nas escolas públicas quando o assunto é material escolar para realização de atividades, os jogos e atividades pensadas na Gincana Indígenas em Pernambuco são de fácil impressão, estimulando a realização dessa atividade pedagógica pelo menos uma vez, no decorrer do ano letivo.

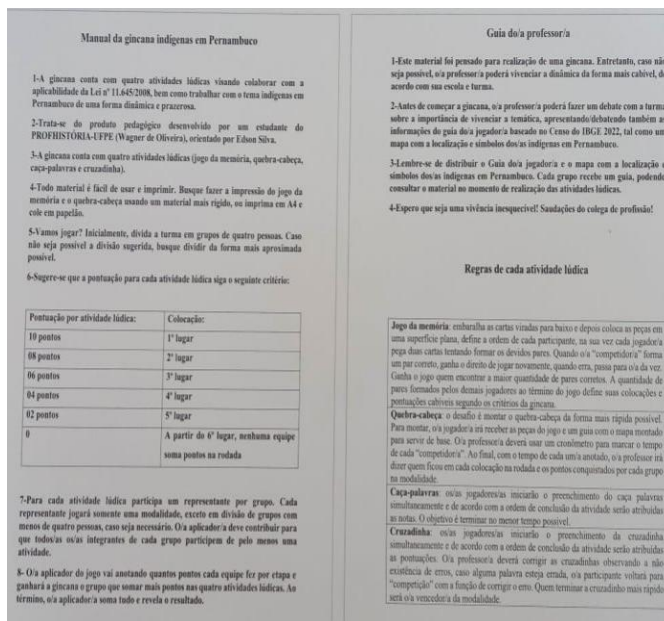
Figura 13 - Caixa do produto pedagógico (Gincana Indígenas em Pernambuco)



Fonte: Elaborado pelo autor

E quais são as regras do jogo? Para Pereira (2023) perder ou ganhar faz parte do jogo/brincadeira. Lidar com essas emoções é importante porque ajudam a lidar com a alegria do sucesso e a frustração da perda. Quando vamos competir, apostamos em nossas forças, entretanto, quem vem do outro lado é um/a adversário/a, não inimigo/a. Nas disputas teremos parceiros contrários aos nossos interesses, buscando a vitória também, e representando condição básica para a vivência do jogo. “o adversário é uma oportunidade para a interação e para o crescimento como pessoa ou aprimoramento técnico” (Pereira, 2023, p. 54). Seguindo a perspectiva do pesquisador, com a Gincana Indígenas em Pernambuco pretendemos ampliar os conhecimentos sobre a temática indígena por meio de uma competição divertida e harmoniosa. Vamos ao jogo!

Inicialmente, o/a professor irá dividir a turma em grupos de quatro pessoas, caso não seja possível essa divisão exata pela quantidade de estudantes, pode-se optar por fazê-la de acordo com o número de alunos em sala, buscando ser o mais fiel possível a divisão destacada. Antes de começar as atividades lúdicas/pedagógicas, caso esteja nas possibilidades do/a aplicador/a do jogo, sugerimos introduzir os conteúdos por meio de um debate. No material formador deste produto pedagógico se encontra o Manual da gincana, o Guia do/a professor/a, as regras do jogo, o Guia do jogador/a, o quebra-cabeça, a cruzadinha, o caça-palavras e o jogo da memória. O manual apresenta informações simples e resumidas para culminância da gincana, disponível de forma integral nos anexos da pesquisa para impressão. O tempo para realização da gincana é aproximadamente três aulas de 50 minutos, podendo oscilar de acordo com as pretensões do/a aplicador/a.

Figura 14 - Manual destinado ao/a aplicador/a da gincana

Fonte: Elaborado pelo autor

Por ser um conteúdo pouco abordado, costuma provocar bastante curiosidades, tendo o/a professor/a uma grande oportunidade de criar estratégias para uma boa troca de conhecimentos, sendo essencial provocar o debate antes do jogo, tal como solucionar possíveis dúvidas. Como sugestão para o debate o/a professor/a poderá fazer a leitura do Guia do/a jogador/a, pois nele se encontram informações importantes sobre a temática indígena em Pernambuco. Outra possibilidade de aprofundamento do conteúdo, pode ocorrer se a escola tiver acesso a aparelhos de multimídia. Assim sugerimos o vídeo disponível no YouTube acessado pelo link:

diferente do grupo, não sendo possível repetir “competidores”, exceto em turmas onde a quantidade de estudantes seja necessária para formar um grupo com menos de quatro pessoas (nessas condições, algum representante pode participar de duas fases). Cada fase do jogo terá uma nota para o grupo de acordo com o desempenho e classificação. O primeiro lugar de cada fase do jogo vale 10 pontos, o segundo 8 pontos. O terceiro 6 pontos, o quarto lugar 4 pontos e o quinto 2. A partir do 6º lugar, os grupos não somam pontos na rodada. Ao final, o grupo com mais pontos somados em todas as fases da gincana será o campeão. E quais são as modalidades da gincana/jogo?

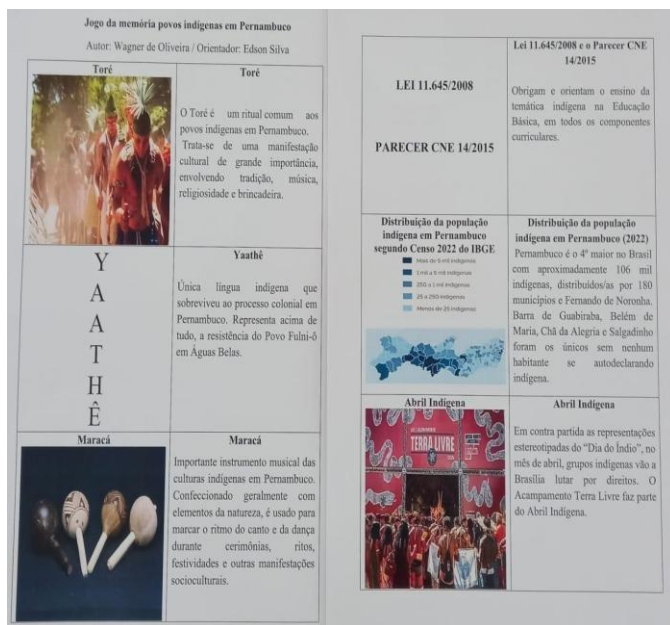
A primeira atividade lúdica/pedagógica é o conhecido jogo da memória. Sabe-se do potencial desse jogo quando o assunto é interação entre pessoas e desenvolvimento cognitivo. Além disso, o jogo da memória é uma excelente forma de exercitar as atividades cerebrais, aprimorar a concentração, a memorização e a atenção. O Jogo da Memória Indígenas em Pernambuco foi produzido com informações relevantes sobre a diversidade sociocultural. Regras: embaralhar as cartas viradas para baixo e depois colocar as peças em uma superfície plana, definindo a ordem de cada participante. Em sua vez cada jogador/a pega duas cartas tentando formar os devidos pares. Quando o/a “competidor/a” forma um par correto, terá o direito de jogar novamente, quando erra, passa para o/a da vez. Ganhará o jogo quem encontrar a maior quantidade de pares corretos. Lembrando que cada grupo envia um representante, pensando em uma sala com 16 estudantes, por exemplo, divididos em grupos de quatro pessoas, a “disputa” teria quatro integrantes, sendo considerado/a vencedor/a quem conseguir formar mais pares. As outras colocações serão determinadas de acordo com a quantidade de pares de cartas que cada pessoa tiver feito no momento do término. O

objetivo do jogo é encontrar os pares de cartas, uma com o nome e a imagem e a outra com o mesmo nome e a explicação. As regras do jogo da memória são conhecidas, com liberdade para o/a professor/a aplicá-las de acordo com a região e a quantidade de estudantes no dia da vivência. Ao final do jogo, o/a aplicador deve saber a posição de cada grupo participante para colocar os devidos pontos na somatória da gincana. Os cinco primeiros somam pontos, caso tenha menos grupos, ajustar a dinâmica de acordo com a necessidade.

O Jogo da Memória Indígenas em Pernambuco conta com 10 pares de cartas trazendo informações sobre a temática de forma divertida. Antes de começar, o/a professor pode explicar um pouco sobre o conteúdo de cada uma delas. Outro ponto importante é que se o/a professor/a não conseguir, por alguma limitação técnica realizar toda gincana, com uma única atividade será possível vivenciar uma aula dinâmica, bem como poderá ocorrer com uma quantidade reduzida de modalidades. Um jogo da memória pode ser utilizado várias vezes, com diversas turmas, servindo de suporte pedagógico por um bom tempo de acordo com o manuseio do material. A figura

16 apresenta uma imagem reduzida contendo algumas cartas do jogo, em anexo, no tamanho devido para impressão.

Figura 16 - Algumas cartas do Jogo da Memória Indígenas em Pernambuco



Fonte: Elaborado pelo autor

O segundo jogo/atividade lúdica/pedagógica será o quebra- cabeça com o tema localização e símbolos dos/as indígenas em Pernambuco, baseado no mapa de autoria do Cacique Ary Bastos Pankará. A montagem de um quebra-cabeça estimula variadas habilidades cognitivas, exercita a mente, conduz a resolver diferentes problemas usando habilidades espaciais e visuais. Essa fase irá contribuir para os/as estudantes conhecerem um pouco mais sobre a localização geográfica dos povos indígenas no estado e símbolos importantes para cada grupo. Como é de conhecimento, existe uma

enorme dificuldade da população pernambucana em saber quem são e onde estão os/as indígenas deste estado, ao montarem o quebra-cabeça ampliarão essas informações por meio da aprendizagem lúdica/pedagógica.

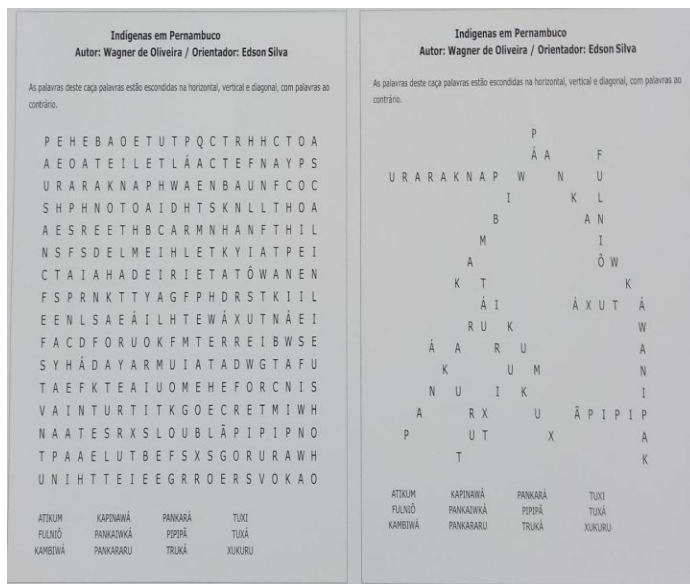
Regras: cada grupo envia um representante, e o desafio é montar o quebra-cabeça da forma mais rápida possível. No entanto, cabendo ao/a aplicador/a avaliar a dinâmica de montagem de acordo com a idade dos/as estudantes e o tempo disponível para se vivenciar a atividade. Caso o quebra-cabeça seja impresso em uma quantidade significativa de peças, sugerimos ao/a aplicador/a colocar dois/duas competidores/as por grupo para montagem, em sistema de parceria. O quebra-cabeça na imagem posterior, por exemplo, foi impresso em 121 peças, apresentando nível de médio para difícil. Observou-se, na fase experimental deste jogo, um tempo médio de montagem de 40 minutos com estudantes dos anos finais no Ensino Fundamental.

Portanto, o/a aplicador/a da gincana deverá observar a complexidade do material de acordo com questões peculiares da turma e no tempo para realizar a dinâmica. Para montar, o/a/os/as desafiado/a/os/as irá/ão receber as peças do jogo e no guia do/a jogador/a se encontra o mapa para servir de base. O/a professor/a deverá usar um cronômetro para marcar o tempo de cada “competidor/a” ou dupla, ao final, com o tempo de cada um/a anotado ou dupla, o/a professor/a irá dizer quem ficou em cada colocação na rodada e os pontos cabíveis de cada grupo na fase.

âmbito da estética, e esse sentido toca nossa alma de brincante” (Pereira, 2023, p.57).

O objetivo do jogo é encontrar as palavras “escondidas” e destacá-las. Cada grupo participante da gincana indicará um/uma representante iniciando o preenchimento do caça palavras simultaneamente e de acordo com a ordem de conclusão da atividade, serão atribuídas as notas cabíveis segundo os critérios mencionados em linhas pregressas. Esse tipo de atividade além de uma dinâmica inovadora, contribui para habilidades significativas como localização espacial, paciência, agilidade, concentração, percepção visual. O caça-palavras em questão servirá para os/as estudantes saberem o nome das etnias indígenas em Pernambuco.

Figura 18 - Caça-palavras indígenas em Pernambuco

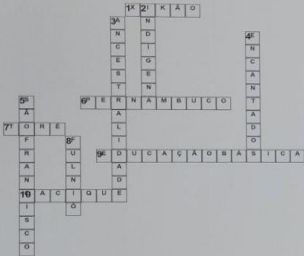


Fonte: Elaborado pelo autor

A última etapa da gincana será a atividade lúdica/pedagógica conhecida como cruzadinha. Também de fácil compreensão ajuda no desenvolvimento cognitivo e para manter uma memória saudável ao estimular o cérebro. Junto a cruzadinha em branco se encontra uma preenchida de uso exclusivo do/a aplicador/a. As regras desta etapa são semelhantes à anterior. Cada grupo indicando um/a representante e de acordo com o desempenho será possível pontuar cada equipe. O/A professor/a corrigirá as cruzadinhas observando a não existência de erros, caso alguma palavra esteja errada, o/a participante voltará para “competição” com a função de corrigir o erro. Quem terminar a cruzadinho mais rápido será o/a vencedor/a. Ao término desta modalidade, o/a aplicador da dinâmica somará os pontos totais de cada fase para externar o resultado da gincana.

Figura 19 - Cruzadinha indígenas em Pernambuco

Indígenas em Pernambuco
Autor: Wagner da Oliveira / Orientador: Edson Silva



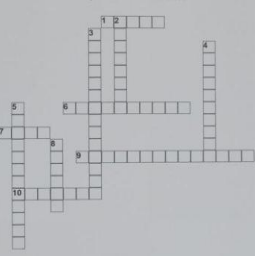
Horizontais

- Liderança indígena do povo Xukuru assassinado em 1998
- Estado brasileiro com a quarta maior população indígena segundo Censo 2022 do IBGE
- Ritual sagrado mais relevante
- A Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da temática indígena na
- Principal liderança política indígena

Verticais

- A palavra índio se encontra em desuso, sendo melhor substituír por
- Refere-se à conexão e ao respeito pelos antepassados e suas tradições
- Seres espirituais ou entidades que falam a natureza e têm poderes especiais
- Também chamado de Opará, é um rio muito importante para alguns povos indígenas em Pernambuco
- Único povo indígena em Pernambuco que ainda fala sua língua materna (Yathó)

Indígenas em Pernambuco
Autor: Wagner da Oliveira / Orientador: Edson Silva



Horizontais

- Liderança indígena do povo Xukuru assassinado em 1998
- Estado brasileiro com a quarta maior população indígena segundo Censo 2022 do IBGE
- Ritual sagrado mais relevante
- A Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da temática indígena na
- Principal liderança política indígena

Verticais

- A palavra índio se encontra em desuso, sendo melhor substituír por
- Refere-se à conexão e ao respeito pelos antepassados e suas tradições
- Seres espirituais ou entidades que falam a natureza e têm poderes especiais
- Também chamado de Opará, é um rio muito importante para alguns povos indígenas em Pernambuco
- Único povo indígena em Pernambuco que ainda fala sua língua materna (Yathó)

Fonte: Elaborado pelo autor

A gincana apresentada objetiva contribuir para o ensino e a aprendizagem no componente curricular História com atividades lúdicas/pedagógicas. Essa dinâmica sendo aplicada coerentemente pode auxiliar estudantes a aprender sobre a temática indígena por meio de um processo de socialização e criatividade, com o sentimento de valorização pelo ambiente escolar e o assunto debatido. A ludicidade nessa perspectiva, diminui as fronteiras entre o ensino de História e o/a estudante deixando de ser apenas espectador/a e participando ativamente no processo de aprendizagem. Entendendo como ser professor/a no século XXI com uma aula dialogando com a sociedade global, reinventando-se, explorando os recursos possíveis. Portanto, é importante propor aulas que façam sentido nos contextos vivenciados pelos/as estudantes, inseridos/as em uma sociedade do tempo presente em detrimento de uma prática pedagógica anacrônica. Quem aprende se divertindo não esquece.

É necessário também considerar a importância do Mestrado Profissional em Ensino de História ao possibilitar práticas inovadoras oriundas de jogos como pontuado por Silva, L. V. *et al* (2020). Para os pesquisadores, a produção deste subsídio pedagógico avançou nos últimos anos, sobretudo no âmbito da produção científica na rede PROFHISTORIA com a criação de jogos como produto didático. Foram localizadas, no contexto da pesquisa, 17 dissertações no Programa sobre o tema, em 12 instituições. “Tal produção, em um curto e recente espaço de tempo, revela a dinamicidade do desejo de uso de jogos pelos professores de História”. (Silva, L. V. *et al* 2020, p.384). As reflexões realizadas no PROFHISTORIA são notórias e essenciais ao pensar a educação brasileira no século XXI, bem como proporciona uma qualificação profissional para mudanças nas jornadas de professores/as e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação da Lei nº 11.645/2008 provocou/provoca debates significativos quanto a inserção da temática indígena em sala de aula. No entanto, o pouco conhecimento em geral da população brasileira não indígena em relação aos/as indígenas remete ao racismo, discursos estereotipados e genéricos. O desconhecimento somado a falta de formação continuada para os/as profissionais da Educação, de materiais didáticos pedagógicos qualificados e uma aparente docência preconceituosa tem dificultado a efetiva vivência da temática nas unidades de ensino. Contudo, a análise nesta pesquisa sobre a citada Lei de 2008 e o Parecer CNE 14/2015 deixou explícita a obrigatoriedade de discutir a temática indígena no decorrer do ano letivo na Educação Básica e em todos os componentes curriculares, não somente em História como imaginado por muitos/as.

A legislação sobre a temática indígena aprovada em 2008 e 2015 é reflexo de um contexto de mobilizações indígenas, com mais intensidade a partir da década de 1980 no Brasil. Influenciada também por acontecimentos internacionais como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1989 e a declaração da Organização Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas em 2007 como ponderado por Nascimento (2021). A legislação sobre o ensino da temática indígena representa uma tentativa de reparação histórica, pois a invasão e a colonização provocaram consideráveis impactos e prejuízos para esses povos, como destacado por Araújo (2006), mesmo considerando todo aspecto de protagonismos e resistência.

O município de Caruaru-PE é considerado uma capital regional por exercer uma certa influência no Agreste, tendo a quarta maior

população no estado de Pernambuco, como também números relevantes na economia e na quantidade de instituições de Ensino Superior. A Educação Básica pública em Caruaru é orientada, entre outros documentos, pelo Plano Municipal de Educação (2015) e o Currículo Municipal de Educação (2023). Com a análise destes documentos, evidenciamos possibilidades para se vivenciar uma educação para relações étnico-raciais a partir do ensino da temática indígena. Entretanto, ao conversar com docentes de diferentes componentes curriculares atuando no ensino público municipal, percebemos uma aparente distância entre a legislação e o trabalhado nas escolas.

As entrevistas foram enriquecedoras na elaboração deste estudo, pois sem as contribuições docentes seriam muitas as lacunas. As respostas das 25 perguntas nas entrevistas orais externaram um quadro preocupante, principalmente por se tratar dos relatos de profissionais em escolas e componentes curriculares diferentes, professores/as com uma média de anos de atuação relevante, na Educação Básica pública em Caruaru. Os relatos evidenciaram muitas dificuldades nos anos finais do Ensino Fundamental quando o assunto é a aplicabilidade da legislação sobre a temática indígena. Uma pergunta realizada na entrevista buscou saber se os/as profissionais participaram, ao longo dos anos letivos, de alguma formação continuada promovida pela SEDUC sobre o tema. A resposta NÃO de todos/as os/as indagados/as apresenta irrelevância diante do exposto.

Existe também, segundo os relatos, um considerável descontentamento dos/as profissionais em relação ao material didático e pedagógico disponível na rede de ensino. São materiais limitados para abordar a temática indígena. Observamos o externado na avaliação do livro didático da coleção *Jovem Sapiens*, do 6º ao 9º

ano de História. A coleção apresenta um material com proposta pedagógica bem contextualizada, contribuindo para os/as professores/as promoverem boas reflexões. Sobre os/as indígenas, percebemos avanços significativos na abordagem. Contudo, assim como foi pontuado por Circe Bittencourt (2013) ao analisar coleções didáticas dos séculos XIX e XX, percebe-se, apesar de melhorias, um material aparentemente com predomínio da perspectiva eurocêntrica. Assim, é como se o livro didático apresentasse a história colonizadora sendo o oceano e a indígena representando gotas.

Embora com avanços, pois a coleção apresenta diversos textos, imagens e atividades sobre os/as indígenas, percebemos a continuidade de silenciamentos e uma certa dificuldade em evidenciar os protagonismos indígenas. Por exemplo, no capítulo oito do livro destinado ao 8º ano “A consolidação da independência brasileira” constatamos os aspectos destacados anteriormente quanto ao lugar do/a indígena na Confederação do Equador em 1824. Na página tratando do assunto (216) não foi mencionada a importante participação indígena naquela revolução liberal do século XIX. No entanto, Dantas (2018) destacou a participação ativa dos/as indígenas oriundos de três aldeamentos (Jacuípe, Barreiros e Cimbres) em Alagoas e Pernambuco, evidenciando os protagonismos sociopolíticos exercido por indígenas na Confederação do Equador. As reclamações dos/as professores são, portanto, coerentes. Tanto os livros didáticos precisam de qualificação quanto é importante pontuar que materiais paradidáticos podem contribuir na vivência da temática indígena.

Pernambuco é o quarto estado brasileiro em número de indígenas, como apontado pelo Censo do IBGE em 2022. Portanto, povos em crescimento demográfico, resistentes e protagonistas. São 106 mil

habitando Pernambuco, em vários municípios, sendo Pesqueira com a maior quantidade. Cada povo indígena apresenta peculiaridades, não sendo cabível generalizações. Nessa dinâmica das sociodiversidades, o ritual do Toré é quase comum a todos os povos, considerado importante na afirmação identitária e nas mobilizações por direitos. Os dados do IBGE externaram otimismo ao pensar na diversidade sociocultural indígena em Pernambuco, ao mesmo tempo, provocam preocupação quando percebemos, por meio de pesquisas como esta, a ausência de compromisso das secretarias de educação na aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 com o Parecer CNE 14/2015.

No município de Caruaru, como citado, foram contabilizados 599 indígenas. Alguns/algumas estão matriculados/as nas escolas urbanas municipais, na maioria das vezes invisibilizados, não tendo as sociodiversidades respeitadas por meio das práticas institucionais predominantemente eurocentradas. Aspectos semelhantes foram ponderados por Nunes (2010) e Silveira (2017) ao problematizarem indígenas em contextos urbanos. As informações para esta pesquisa apontaram uma situação muito preocupante sobre o ensino da temática indígena em Caruaru. Considerando principalmente os relatos dos/as entrevistados/as, a Lei nº 11.645/2008 (completando 17 anos de aprovação em 2025) com o Parecer CNE 14/2015 (10 anos em 2025) basicamente não saiu do campo teórico para o prático. Esperamos que o produto pedagógico elaborado contribua para diminuir essas lacunas.

Enquanto existir um olhar assustado de alguém (professor/a ou não) ao ser entrevistado/a sobre a temática indígena; enquanto existir uma notória resistência das pessoas trabalhando nas Secretarias de Educação ao receberem pesquisadores/as em busca de informações sobre a aplicabilidade da Lei de 2008 e o Parecer CNE 14/2015,

ainda teremos muito a discutir, estudar e refletir. Por fim, os debates iniciados pela chamada “nova história indígena” evidenciando o lugar desses povos na História do Brasil vem contribuindo nos últimos anos para novas perspectivas socioeducacionais. Esperamos, acima de tudo, muito mais atenção quanto ao tema por parte dos órgãos públicos. Porque, assim como afirmou John Manuel Monteiro (1995), com o aprofundamento destes estudos páginas inteiras da História do país serão reescritas, reservando mais otimismo sobre e para os/as indígenas.

ÍNDICE REMISSIVO

Aplicabilidade da legislação de 2008: 23; 114; 199; 200; 218.
Atikum: 93; 98; 179; 180.
Atividades lúdicas: 18; 23; 200; 202; 214.
BNCC: 73; 75; 77; 88.
Brasil: 17; 22; 28; 32; 37; 47; 50; 77; 100; 133.
Caça-palavras Indígenas em Pernambuco: 212; 245.
Caruaru: 11; 13; 54; 58; 62; 66; 81; 126; 206.
Censo do IBGE 2022: 8; 45; 87; 133; 139; 177.
Componente Curricular: 40; 41; 76; 81; 119.
Constituição de 1988: 17; 18; 26; 89; 119; 159.
Cruzadinha Indígenas em Pernambuco: 201; 235.
Currículo de Caruaru: 18; 67; 72; 79; 81; 89.
Debate: 26; 44; 52; 65; 71; 78; 81; 99; 119.
Declaração da ONU de 2007: 42.
Direitos indígenas: 36; 39; 119; 130; 145; 158; 165.
Discussões: 10; 17; 21; 23; 96; 102; 116; 117; 125; 131; 143.
Educação Básica: 8; 32; 58; 70; 104; 128; 177; 189.
Encantados: 152; 153; 160; 174; 179; 182; 285.
Ensino da temática indígena: 18; 24; 27; 29; 32; 50; 55; 67; 89; 94; 114; 118; 138; 189; 215.
Entre Serras Pankararu: 172; 174.
Entrevistas: 18; 24; 27; 89; 92; 96; 99; 105; 136; 189.
Esubulho: 14; 35; 36; 47; 111; 127; 143; 159; 162; 184.
Escola: 8; 10; 11; 14; 15; 33; 37.
Estereótipo: 22; 53; 82; 107; 117; 119; 141.

Eurocentrismo: 114; 121; 126; 150.
Fulni-ô: 93; 102; 119; 141; 157; 160; 196; 197.
Funai: 13; 37; 129; 156; 164; 168; 171.
Gincana Indígenas em Pernambuco: 26; 203; 2004; 235.
História: 12; 14; 16; 17; 19; 32; 40.
Indígenas em contexto urbano: 25; 27; 187; 192.
Indígenas em Pernambuco: 188; 190; 191; 194; 196; 208.
Invisibilidade: 20; 47; 91; 104; 137; 145; 187; 195.
Jogo da memória Indígenas em Pernambuco: 207; 208; 209.
Jurema: 153; 163; 166; 171; 172; 178; 182.
Kamibiwá: 166; 167; 169; 170; 171.
Legislação: 8; 12; 15; 17; 19; 25; 30; 33; 57; 68; 86.
Lei de Terras: 34; 127.
Lei nº 11.645/2008: 20; 29; 41; 56; 78; 83; 133; 145; 196; 215.
Livro didático de História: 18; 24; 27; 107; 116; 117; 127.
Maracá: 16; 160.
Mobilizações indígenas: 30; 101; 133; 215.
Natureza Sagrada: 151; 152; 154; 161; 174.
Opará: 185.
Pankaiwcá: 175.
Pankará: 93; 100; 140; 141; 149; 176; 197; 209; 211.
Pankararu: 81; 93; 127; 128; 129; 160; 162; 163.
Pankararu do Real Parque: 175.
Parecer CNE 14/2015: 18; 20; 29; 44; 54; 57; 79; 94; 102; 136.
Pernambuco: 35; 39; 43; 52; 64; 72; 76.
Pipipã: 93; 98; 99; 100; 139; 141; 170; 171; 197.
Produto pedagógico: 26; 27; 200; 203; 204; 218.

Professor/a: 82; 87; 93; 116; 124; 201; 204; 210; 213; 218.

Protagonismo indígena: 40; 48; 155.

Quebra-cabeça Indígenas em Pernambuco: 211; 243.

Rio São Francisco: 157; 165; 172; 176; 179; 181; 183.

Truká: 93; 101; 102; 103; 141; 182; 184; 185; 198.

Tuxá Campos: 166.

Tuxá de Inajá: 165; 166.

Tuxi: 182; 183; 184.

Vivência da temática indígena: 23; 51; 53; 60; 82; 94; 105; 136.

Xukuru: 9; 54; 78; 81; 104; 132; 150; 160; 170; 184; 197; 201.

Yaathê: 157; 159; 160.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. dos S. Indígenas na Cidade do Rio de Janeiro. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, (7), p. 149–168. 2015.

ALMEIDA, M. Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v.1, nº2, p. 21-39- 2012.

ARAÚJO, Ana Valéria. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. **Revista Estudos Históricos**, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

BITTENCOURT, Circe Maria F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amílcar Araújo (orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.101-132.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 73-83, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p.

BRASIL. **Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm> Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Saúde Indígena. Plano Distrital de Saúde Indígena – DSEI Pernambuco, 2024-2027.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2014.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.639-2003?OpenDocument. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.645-2008?OpenDocument. Acesso em: 8 dez 2024.

BRASIL. **Lei Nº 10.753 de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.753-2003?OpenDocument. Acesso em 20 jan. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 13 set. 2024.

BRINGMANN, Sandor. Ensino história indígena em livros didáticos: problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC. **Tellus**, p. 53-82, 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. o que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CARUARU. **Currículo do município de Caruaru**. Orientações Curriculares para a Educação Básica Municipal, Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2023. Disponível em: <Caruaru>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CARUARU. **Lei nº 5.539, de 25 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação de Caruaru. Centro de Cultura Luiz Freire. Disponível em: CCLF - Centro de Cultura Luiz Freire | Democracia e Direitos Humanos . Acesso em: 31 out. 2024.

CERQUEIRA, Lídia Márcia Lima Silveira de; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Edson H. Fulni-ô: história e educação de um povo bilingue em Pernambuco. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 19, n. 1, jan./abr. 2012, p. 31-41.

COPIXO; SILVA, Matheus A. M. **Povo Xukuru do Ororubá**: ancestralidade, saber e tradição. Pernambuco, 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.9-24.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Identidades indígenas no Nordeste. In: WITTMANN, Luísa Tombini. **Ensino (d)e história**

indígena. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 81-116.

DANTAS, Mariana A. **Dimensões da participação política indígena.** Estado nacional e revoltas em Pernambuco e Alagoas, 1817-1848. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2018.

DANTAS, Sérgio Neves. Sagrado canto Fulni-ô: Por uma causa, uma história, um pertencer. In: SCHRÖDER, Peter. **Cultura, identidade e território no Nordeste indígena: os Fulni-ô.** Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 187-2005.

FERREIRA, Euzébio Josué. **Ocupação humana do agreste pernambucano:** uma abordagem antropológica para a história de Caruaru. 2. ed. rev. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: UFPE, 2016, p. 113-124.

GONÇALVES, Glaciene Mary da Silva et al. Demarcação de terra indígena, saúde e novas territorialidades na transposição do São Francisco no povo Pipipã, em Floresta-PE. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 32. 2022, p. 01-21.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022.**

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; PEDROSA, Neide Borges. A temática indígena nas escolas: experiências de formação continuada de professores em Minas Gerais. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, nº 12, p. 193-206, set/dez, 2018.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Povos Indígenas no Brasil.** Disponível em: Povos Indígenas no Brasil. Acesso em: 31 out

2024.

JESUS, Zeneide Rios de. AS UNIVERSIDADES E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2. ed. Recife: UFPE, 2016, p. 41-56.

LIMA, Wellcherline Miranda. Rezadeiras e curandeiras: no diálogo (ético) inter-religioso nas tradições do povo indígena Pankaiwka. **Anais dos Simpósios da ABHR**, 2015.

Livro Didático Jovem Sapiens. Disponível em: Coleção: Jovem Sapiens | História | PNLD e E- docente | Editoras Ática, Saraiva e Scipione. Acesso em: 15 mar. 2024.

MELO, Constantino José Bezerra de. **O ritual sagrado: a religião indígena do povo Xukuru do Ororubá** (Pesqueira e Poção/PE). Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

MELO, Rita Maria Costa. Índios e barragens: o caso Tuxá em Itaparica. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 4, n. 2, 1988, p.235-244.

MENEZES, Maria de Fátima. **A Copipe e a luta pela efetivação da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada em Pernambuco**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Parecer CNE/CEB 14/2015, homologação publicada no D.O.U. de 18/04/2016, Seção 1. Disponível em: pceb014_15 (mec.gov.br). Acesso em: 20 nov. 2023.

MONIZ, António M. de Andrade. A trilogia indianista de Alencar.

Identidade e miscigenação. **Revista de Letras**, vol. 1, nº 29 (2), p. 12-18, 2009.

MONTEIRO, John M. O desafio da História indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da S, GRUPIONI, Luís D. Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC; Unesco, 1995, p. 221-228.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. O ensino da história e cultura indígenas: uma questão de direito. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais**. Maceió, AL: Olyver, 2021, p. 13- 31.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. **Educação em Rede**, 2019, p. 140-156.

NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade. Disponível em: Povos Indígenas - UFPE. Acesso em: 28 de outubro de 2024.

NEVES, Rita de Cássia Maria. **Dramas e performances: o processo de reelaboração étnica Xukuru nos rituais, festas e conflitos**. Florianópolis, 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social.

NUNES, E. S. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, 2010.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração sobre os direitos dos povos indígenas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 dez. 1992**.

Aprovada em 13 de setembro de 2007. 13 set 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162708por.pdf> acesso em: 10 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011 1 v, p. 37. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 7 dez. 2024.

OLIVEIRA, Edivânia Granja da Silva; FLORÊNCIO, Roberto Remígio; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos. Trajetórias de vida do povo Pankará: reafirmações da identidade étnica no sertão pernambucano. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 340-357, mai./ago. 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**. Rio de Janeiro, 1997, p.47-76.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. A experiência de brincadeira. In: AMBRÓSIO, Marcia (coord.). **Os jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia**: sentidos e significados produzidos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 47- 62.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Fundamental. Recife, 2019. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO_FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

PIANI, Pedro Paulo Freire. Organização Sociopolítica do povo Xukuru do Ororubá. In: **20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania - 2004**. São Paulo: FGV, 2006, p.187-194.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Experiências Educativas lúdicas. In: AMBRÓSIO, Marcia (coord.). **Os jogos, as brincadeiras e as tecnologias digitais a serviço das aprendizagens, da inclusão e da autonomia:** sentidos e significados produzidos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 65-111.

SANTOS, Adriana Maria et al. **No Reino de Assunção, reina Truká.** Organização das Professoras Truká–OPIT. Belo Horizonte: FALE/UFMG; SECAD/MEC, 2007.

SILVA, Adriana Maria Paulo da; SILVA, Lucas Victor. O “Currículo de Pernambuco” fugindo da mira da BNCC. In: FERREIRA, Angela Ribeiro *et al* (org.). **BNCC de História nos estados:** o futuro do presente. Porto Alegre RS: Editora Fi, 2021, p. 360-386

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: UFPE, 2016, p. 85-112.

SILVA, Edneide Maria da et al. **Projeto vidas paralelas indígenas:** revelando o povo ATIKUM de Pernambuco, Brasil. 2012, p. 37-47.

SILVA, Edson. “Confundidos com a massa da População”: o esbulho das terras indígenas no Nordeste no século XIX. **Revista do Arquivo Público de Pernambuco.** Recife, v. 42, n. 46, p. 17-29, 1996.

SILVA, Edson; DANTAS, Mariana Albuquerque. Povos indígenas em Pernambuco: um panorama histórico. In: SOUZA, George F. Cabral de (org.). **Pernambuco em perspectiva histórica.** Recife, PE: Cepe, 2023, p.25-52.

SILVA, Edson. Expressões da cultura imaterial indígenas em

Pernambuco. In: GUILLEN, Isabel (org). **Tradições e traduções:** cultura imaterial em Pernambuco. Recife: EDUFPE, 2008, p 181-195.

SILVA, Edson. Índios: desafios das pesquisas às reflexões históricas. In: NETA, Francisca Maria; PEIXOTO, José Adelson Lopes (orgs.). **Ecos do silêncio:** o saber e o fazer da pesquisa. Recife: Libertas, 2018, p. 29-46.

SILVA, Edson. Índios organizados, mobilizados e atuantes: história indígena em Pernambuco nos documentos do Arquivo Público. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v3 n. 1/2, p.175-224, jul./dez. 2006.

SILVA, Edson. O ensino da temática indígena e a ERER: reflexões após 16 anos da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE14 2015. In: SILVA, Mônica Martins (org.). **20 anos depois: a Lei 10.639/2003 e o Ensino de História** 2024 (no prelo).

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº 2. Recife, p. 213-223, 2012.

SILVA, Edson. Os índios na História e o ensino de História:: avanços e desafios. **História, histórias**, v. 5, n. 9, p. 40-56, 2017.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: UFPE, 2016. 177 p.: il.

SILVA, Edson Hely. **Xukuru: memórias e História dos índios da Serra do Ororuba (Pesqueira/PE), 1950-1988**. 2008. 299p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1606465>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SILVA, Elias Manoel da. **Territorialização e narrativas étnicas:** desvelando a identidade Tuxi do Submédio rio São Francisco, PE. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Lucas Victor et al. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, v. 26, n. 2, p. 374-399, 2020.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisa**, v. 17, n. 2, 2010.

SILVA, Maria da Penha da. Para além do dia 19 de abril: a temática indígena na escola, entre limites e possibilidades. **Métis: História & Cultura**, v. 17, p. 81-102, 2018.

SILVEIRA, Thaís Elisa Silva da. Indígenas no ensino de História: uma temática sensível. **XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, 2020. Histórias, Memórias e Projetos para o ensino de História no Brasil, 2020.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades invisíveis:** indígenas em contexto urbano e ensino de história na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ/PROFHISTORIA, 2016.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. Indígenas em contexto urbano e o ensino de História. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 87 - 111, set./dez. 2017.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil (1854)**. 10. ed. integral. São Paulo: Edusp, 1981. (Vol. 1).

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. As crianças indígenas em escolas da cidade: os conflitos e as tensões nas relações escolares. **Série-Estudos**, v. 21, n. 42, p. 167-184, 2016.

APÊNDICE

ENTREVISTAS

A. Professor nos anos finais na Educação Básica pública, Caruaru-PE - Entrevista realizada no dia 21 de março de 2024, no Bairro Nossa Senhora das Dores em Caruaru-PE.

B. Professora nos anos finais na Educação Básica pública entre 2009 e 2010, Caruaru- PE - Entrevista realizada no dia 25 de março de 2024, no Bairro Ipiranga em Agrestina-PE.

C. Professor nos anos finais na Educação Básica pública de 2013 a 2018, Caruaru-PE - Entrevista realizada no dia 25 de março de 2024, no Bairro Ipiranga em Agrestina-PE.

D. Professor nos anos finais na Educação Básica pública, Caruaru-PE - Entrevista realizada no dia 29 de abril de 2024, no Bairro Maurício de Nassau em Caruaru-PE.

E. Professor nos anos finais na Educação Básica pública, Caruaru-PE - Entrevista realizada no dia 29 de abril de 2024, no Bairro Maurício de Nassau em Caruaru-PE.

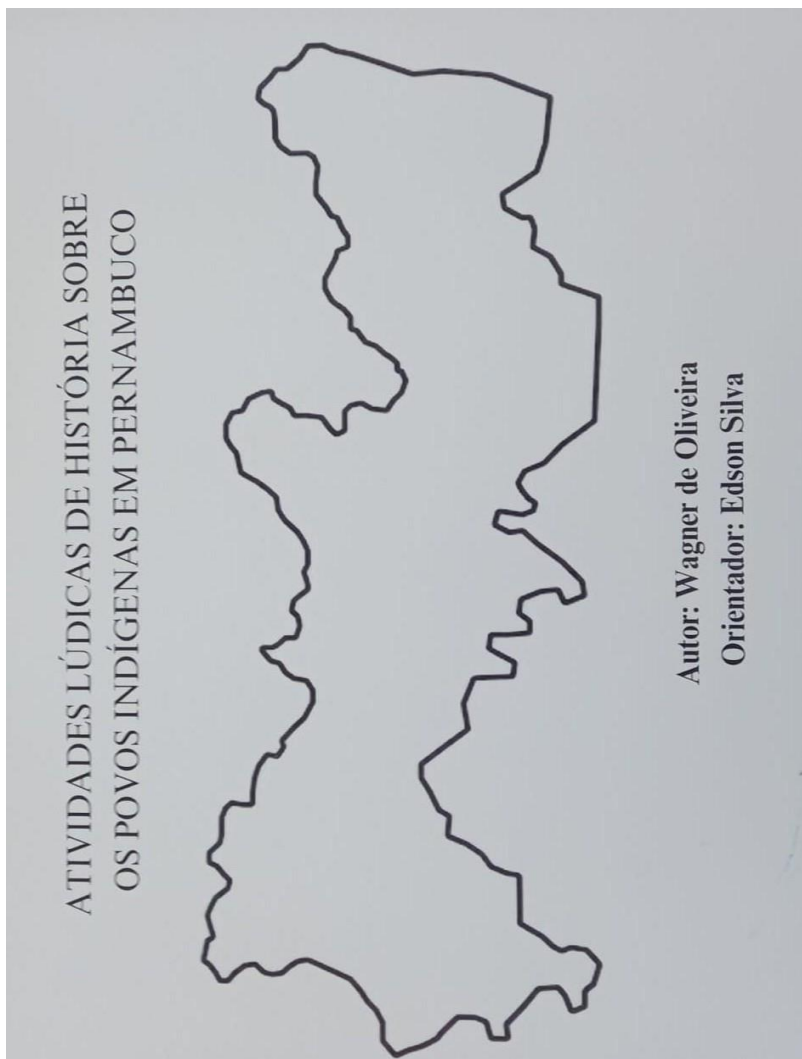
F. Professora nos anos finais na Educação Básica pública, Caruaru-PE - Entrevista realizada no dia 29 de abril de 2024, no Bairro Maurício de Nassau em Caruaru-PE.

G. Professor nos anos finais na Educação Básica pública, Caruaru-PE - Entrevista realizada no dia 02 de maio de 2024, no Bairro Petrópolis em Caruaru-PE.

H. Professora nos anos finais na Educação Básica pública, Caruaru-PE - Entrevista realizada no dia 23 de maio de 2024, no Bairro Boa Vista em Caruaru-PE.

ANEXOS

A - IMAGEM DA CAIXA DO PRODUTO PEDAGÓGICO (GINCANA INDÍGENAS EM PERNAMBUCO)



B - MANUAL DESTINADO AO/A APLICADOR/A DA GINCANA

1-A gincana conta com quatro atividades lúdicas visando colaborar com a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, bem como trabalhar com o tema indígenas em Pernambuco de uma forma dinâmica e prazerosa.

2-Trata-se do produto pedagógico desenvolvido por um estudante do PROFHISTÓRIA-UFPE (Wagner de Oliveira), orientado por Edson Silva.

3-A gincana conta com quatro atividades lúdicas (jogo da memória, quebra-cabeça, caça-palavras e cruzadinha).

4-Todo material é fácil de usar e imprimir. Busque fazer a impressão do jogo da memória e o quebra-cabeça usando um material mais rígido, ou imprima em A4 e cole em papelão.

5-Vamos jogar? Inicialmente, divida a turma em grupos de quatro pessoas. Caso não seja possível a divisão sugerida, busque dividir da forma mais aproximada possível.

6-Sugere-se que a pontuação para cada atividade lúdica siga o seguinte critério:

Pontuação por atividade lúdica:	Colocação:
10 pontos	1º lugar
08 pontos	2º lugar
06 pontos	3º lugar
04 pontos	4º lugar
02 pontos	5º lugar
0	A partir do 6º lugar, nenhuma equipe soma pontos na rodada

7-Para cada atividade lúdica participa um representante por grupo. Cada representante jogará somente uma modalidade, exceto em divisão de grupos com menos de quatro pessoas, caso seja necessário. O/a aplicador/a deve contribuir para que todos/as os/as integrantes de cada grupo participem de pelo menos uma atividade.

8- O/a aplicador do jogo vai anotando quantos pontos cada equipe fez por etapa e ganhará a gincana o grupo que somar mais pontos nas quatro atividades lúdicas. Ao término, o/a aplicador/a soma tudo e revela o resultado.

C - GUIA DO/A JOGADOR/A

Guia do/a professor/a

- 1-Este material foi pensado para realização de uma gincana. Entretanto, caso não seja possível, o/a professor/a poderá vivenciar a dinâmica da forma mais cabível, de acordo com sua escola e turma.
- 2-Antes de começar a gincana, o/a professor/a poderá fazer um debate com a turma sobre a importância de vivenciar a temática, apresentando/debatendo também as informações do guia do/a jogador/a baseado no Censo do IBGE 2022, tal como um mapa com a localização e símbolos dos/as indígenas em Pernambuco.
- 3-Lembre-se de distribuir o Guia do/a jogador/a e o mapa com a localização e símbolos dos/as indígenas em Pernambuco. Cada grupo recebe um guia, podendo consultar o material no momento de realização das atividades lúdicas.
- 4-Espero que seja uma vivência inesquecível! Saudações do colega de profissão!

Regras de cada atividade lúdica

Jogo da memória: embaralha as cartas viradas para baixo e depois coloca as peças em uma superfície plana, define a ordem de cada participante, na sua vez cada jogador/a pega duas cartas tentando formar os devidos pares. Quando o/a “competidor/a” forma um par correto, ganha o direito de jogar novamente, quando erra, passa para o/a da vez. Ganha o jogo quem encontrar a maior quantidade de pares corretos. A quantidade de pares formados pelos demais jogadores ao término do jogo define suas colocações e pontuações cabíveis segundo os critérios da gincana.

Quebra-cabeça: o desafio é montar o quebra-cabeça da forma mais rápida possível. Para montar, o/a jogador/a irá receber as peças do jogo e um guia com o mapa montado para servir de base. O/a professor/a deverá usar um cronômetro para marcar o tempo de cada “competidor/a”. Ao final, com o tempo de cada um/a anotado, o/a professor irá dizer quem ficou em cada colocação na rodada e os pontos conquistados por cada grupo na modalidade.

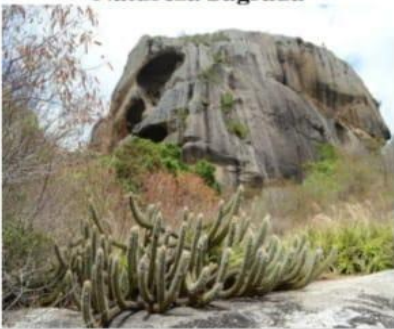
Caça-palavras: os/as jogadores/as iniciarão o preenchimento do caça palavras simultaneamente e de acordo com a ordem de conclusão da atividade serão atribuídas as notas. O objetivo é terminar no menor tempo possível.

Cruzadinha: os/as jogadores/as iniciarão o preenchimento da cruzadinha simultaneamente e de acordo com a ordem de conclusão da atividade serão atribuídas as pontuações. O/a professor/a deverá corrigir as cruzadinhas observando a não existência de erros, caso alguma palavra esteja errada, o/a participante voltará para “competição” com a função de corrigir o erro. Quem terminar a cruzadinha mais rápido será o/a vencedor/a da modalidade.

O Rio São Francisco, geralmente chamado de **Opará** pelos indígenas, é muito importante para alguns povos dessa etnia em Pernambuco.

D - JOGO DA MEMÓRIA POVOS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO

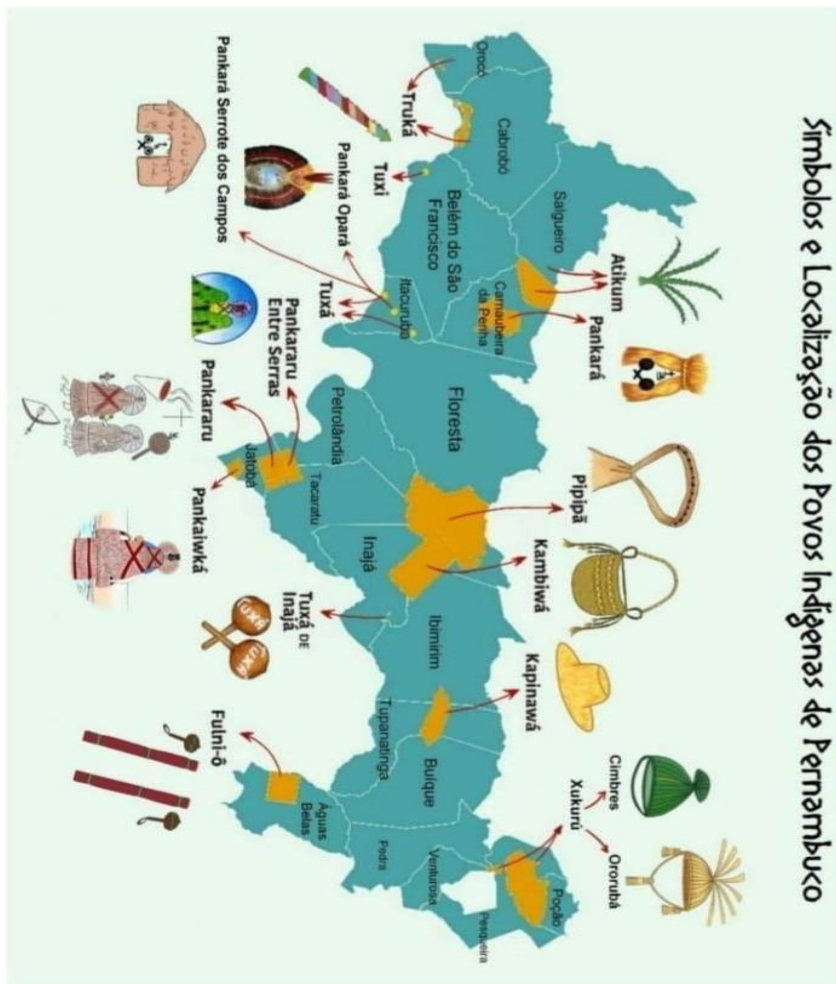
Toré 	Toré O Toré é um ritual comum aos povos indígenas em Pernambuco. Trata-se de uma manifestação cultural de grande importância, envolvendo tradição, música, religiosidade e brincadeira.
Y A A T H Ê	Yaathê Única língua indígena que sobreviveu ao processo colonial em Pernambuco. Representa acima de tudo, a resistência do Povo Fulni-ô em Águas Belas.
Maracá 	Maracá Importante instrumento musical das culturas indígenas em Pernambuco. Confeccionado geralmente com elementos da natureza, é usado para marcar o ritmo do canto e da dança durante cerimônias, ritos, festividades e outras manifestações socioculturais.

Jurema 	Jurema A Jurema possui um significado profundo para as culturas indígenas em Pernambuco. Ela é considerada uma planta sagrada, associada a rituais de cura, proteção e conexão espiritual. A palavra “jurema” tem origem tupi-guarani e significa “planta sagrada” ou “planta divina”.
Natureza Sagrada 	Natureza Sagrada Os povos indígenas em Pernambuco têm uma forte ligação com a natureza, considerando-a sagrada e parte integrante dela. É da natureza que tiram o sustento, a água e plantas medicinais, por exemplo.
E S T E R E Ó T I P O	Estereótipo Refere-se a uma imagem simplificada e geralmente preconceituosa sobre uma pessoa ou grupo. Os/as indígenas frequentemente são vítimas de estereótipos oriundos da população não indígena. Contudo, generalizar as culturas indígenas é um erro, pois são grupos diversos.

LEI 11.645/2008 PARECER CNE 14/2015	Lei 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015 Obrigam e orientam o ensino da temática indígena na Educação Básica, em todos os componentes curriculares.
Distribuição da população indígena em Pernambuco segundo Censo 2022 do IBGE ■ Mais de 5 mil indígenas ■ 1 mil a 5 mil indígenas ■ 250 a 1 mil indígenas ■ 25 a 250 indígenas ■ Menos de 25 indígenas 	Distribuição da população indígena em Pernambuco (2022) Pernambuco é o 4º maior no Brasil com aproximadamente 106 mil indígenas, distribuídos/as por 180 municípios e Fernando de Noronha. Barra de Guabiraba, Belém de Maria, Chã da Alegria e Salgadinho foram os únicos sem nenhum habitante se autodeclarando indígena.
Abril Indígena 	Abril Indígena Em contrapartida às representações estereotipadas do “Dia do Índio”, no mês de abril, grupos indígenas vão a Brasília lutar por direitos. O Acampamento Terra Livre faz parte do Abril Indígena.

Pesqueira-PE	Pesqueira
	Município com a maior população indígena em Pernambuco: 22.728 pessoas aproximadamente entre seus 62.722 habitantes (36,24% do total). É também o sexto nesse critério no Brasil, segundo Censo de 2022.

Mapa para orientação na montagem do quebra-cabeça



Fonte: Organização de Educação Escolar Pankará da Serra do Arapuá - Cacique Ary Bastos Pankará, 2024.

F – CAÇA-PALAVRAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

P	E	H	E	B	A	O	E	T	U	T	P	Q	C	T	R	H	H	C	T	O	A
A	E	O	A	T	E	I	L	E	T	L	Á	A	C	T	E	F	N	A	Y	P	S
U	R	A	R	A	K	N	A	P	H	W	A	E	N	B	A	U	N	F	C	O	C
S	H	P	H	N	O	T	O	A	I	D	H	T	S	K	N	L	L	T	H	O	A
A	E	S	R	E	E	T	H	B	C	A	R	M	N	H	A	N	F	T	H	I	L
N	S	F	S	D	E	L	M	E	I	H	L	E	T	K	Y	I	A	T	P	E	I
C	T	A	I	A	H	A	D	E	I	R	I	E	T	A	T	Ô	W	A	N	E	N
F	S	P	R	N	K	T	T	Y	A	G	F	P	H	D	R	S	T	K	I	I	L
E	E	N	L	S	A	E	Á	I	L	H	T	E	W	Á	X	U	T	N	Á	E	I
F	A	C	D	F	O	R	U	O	K	F	M	T	E	R	R	E	I	B	W	S	E
S	Y	H	Á	D	A	Y	A	R	M	U	I	A	T	A	D	W	G	T	A	F	U
T	A	E	F	K	T	E	A	I	U	O	M	E	H	E	F	O	R	C	N	I	S
V	A	I	N	T	U	R	T	I	T	K	G	O	E	C	R	E	T	M	I	W	H
N	A	A	T	E	S	R	X	S	L	O	U	B	L	Ã	P	I	P	I	P	N	O
T	P	A	A	E	L	U	T	B	E	F	S	X	S	G	O	R	U	R	A	W	H
U	N	I	H	T	T	E	I	E	E	G	R	R	O	E	R	S	V	O	K	A	O

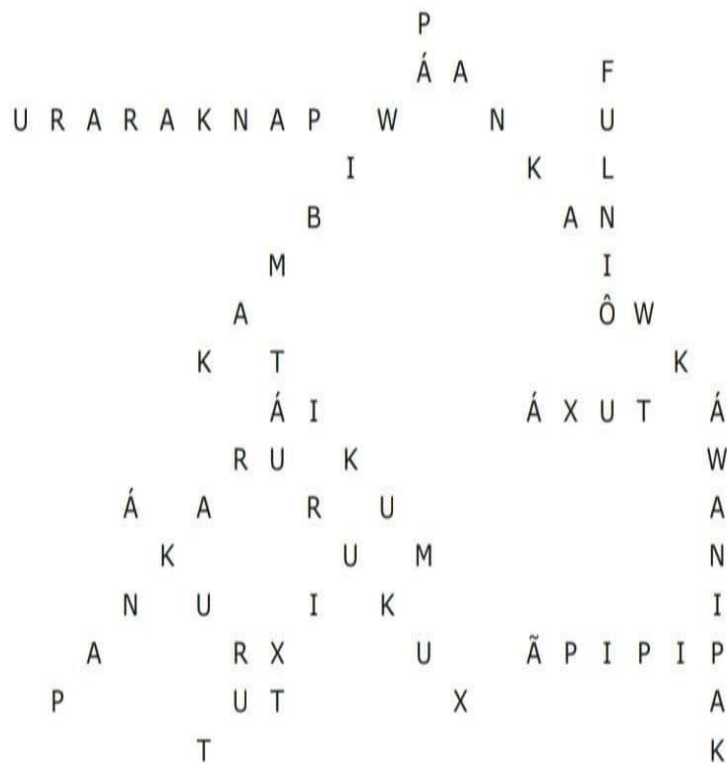
ATIKUM
FULNIÔ
KAMBIWÁ

KAPINAWÁ
PANKAIWKÁ
PANKARARU

PANKARÁ
PIPIPÃ
TRUKÁ

TUXI
TUXÁ
XUKURU

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.



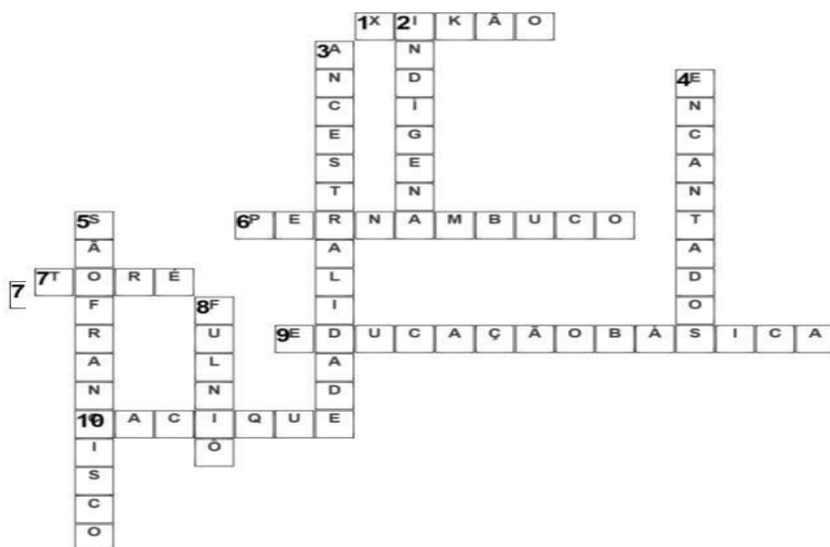
ATIKUM
FULNIÔ
KAMBIWÁ

KAPINAWÁ
PANKAIWKÁ
PANKARARU

PANKARÁ
PIPIPÃ
TRUKÁ

TUXI
TUXÁ
XUKURU

G – CRUZADINHA INDÍGENAS EM PERNAMBUCO



Horizontais

1. 1. Liderança indígena do povo Xukuru assassinado em 1998
6. 6. Estado brasileiro com a quarta maior população indígena segundo Censo 2022 do IBGE
7. 7. Ritual sagrado mais relevante
9. 9. A Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da temática indígena na
10. 10. Principal liderança política indígena

Verticais

2. 2. A palavra índio se encontra em desuso, sendo melhor substituir por
3. 3. Refere-se à conexão e ao respeito pelos antepassados e suas tradições
4. 4. Seres espirituais ou entidades que habitam a natureza e têm poderes especiais
5. 5. Também chamado de Opará, é um rio muito importante para alguns povos indígenas em Pernambuco
8. 8. Único povo indígena em Pernambuco que ainda fala sua língua materna (Yaathê)

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM CARUARU: DISCUSSÕES A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008 E O PARECER CNE 14/2015

Este livro é uma considerável contribuição buscando responder essas questões. Além de ser a publicação da pesquisa realizada, um importante significado na trajetória pessoal e profissional do autor Wagner de Oliveira, um pesquisador com bastante empenho, dedicação e seriedade nos estudos. Que dialogando com a bibliografia pertinente, observando a legislação determinando o ensino da temática indígena, realizou entrevistas com docentes atuando nos anos finais na rede pública municipal na Educação Básica em Caruaru, analisou o Plano Municipal de Educação, o Currículo de Caruaru e o livro didático de História adotado para os anos finais do Ensino Fundamental. E como produto didático, apresentando a proposta de uma gincana com jogos e atividades lúdicas/pedagógicas sobre os povos indígenas em Pernambuco.

(Edson Silva, no prefácio).

