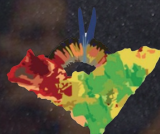




Ígor Amarante da Silva

**INDÍGENAS
ESTUDANTES E O
ENSINO DA
TEMÁTICA INDÍGENA
NO CABO DE SANTO
AGOSTINHO-PE**



Editora
GPHIAL



**INDÍGENAS ESTUDANTES E O
ENSINO DA TEMÁTICA
INDÍGENA NO CABO DE
SANTO AGOSTINHO-PE**

Ígor Amarante da Silva

**INDÍGENAS ESTUDANTES E O
ENSINO DA TEMÁTICA
INDÍGENA NO CABO DE
SANTO AGOSTINHO-PE**



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: Adauto Santos da Rocha.

Capa: Vinícius Alves de Mendonça.

Design gráfico: Vinícius Alves de
Mendonça.

Revisão de diagramação: Geovana
Correia de Oliveira.

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)

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 desta obra foi integralmente financiada com recursos próprios do autor.

Biblioteca: Elisângela Dias de Carvalho - CRB/4 n° 2072

S586 Silva, Ígor Amarante da

Índigenas estudantes e o ensino da temática indígena no Cabo de Santo
Agostinho-PE. [Recurso eletrônico] / Ígor Amarante da Silva. – Palmeira dos
Índios, AL: GPHIAL, 2025.

254 p. : il.

ISBN digital – 978-65-01-76151-0

1. Ensino. 2. Pernambuco. 3. Índigenas. 4. Protagonismos. I. Título.

CDU: 397



AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos foram as últimas linhas que escrevi nesta pesquisa. Eu não teria conseguido chegar até aqui sem os muitos apoios recebidos ao longo deste árduo e feliz caminho. Assim, sou grato:

Em primeiro lugar, à minha avó, Maria Alzira, vibrando mais do que eu quando fui aprovado no vestibular para História em 2011, nunca perdeu uma oportunidade de afirmar, com absoluto orgulho, a quem quer que fosse, que tem um neto professor. Agricultora desde a infância, submetida à extrema pobreza nas usinas da Mata Sul pernambucana, nunca foi alfabetizada. Ainda assim, me ensinou a ler e escrever as primeiras palavras. Recordo-me, quando criança, dos momentos quando me ajudava a compreender o som de algumas letras e juntar as primeiras sílabas. Penso que, com a alfabetização dos filhos e, posteriormente, dos netos (além de ser casada com um homem alfabetizado), teve algum tipo de experiência possibilitando um mínimo aprendizado nesse sentido e se esforçou bastante para auxiliar no possível.

À minha família. Em específico às mulheres do meu núcleo familiar, tia Lu, tia Lila, July, Carol, pois nunca pouparam esforços e incentivos para que eu pudesse estudar.

À Maria Luisa, minha companheira, que sempre me garantiu generoso apoio técnico e emocional, sendo uma das principais incentivadoras. Sem você, não seria possível.

Ao meu orientador, Edson Silva, pela permanente e generosa disponibilidade, atenção, paciência, confiança e por todo o incentivo. Também pelo extremo cuidado nas leituras e observações, no envio de referências sempre muito assertivas e por me apresentar a história

indígena. Obrigado por me mostrar que é possível ser a maior referência em determinada área sem se deixar levar pelos vícios da vaidade. Lamento muito pelos/as colegas que não tiveram uma experiência tão tranquila e potente com o/a orientador/a.

Às professoras Mariana Dantas e Eleta Freire, pelas valiosas e cuidadosas contribuições na banca de qualificação, indicando os potenciais e possíveis caminhos para o prosseguimento da pesquisa. Vocês foram essenciais.

Aos/às colegas de PROFHISTÓRIA, que por todo esse percurso dividiram aflições e alegrias, sempre muito dispostos/as a ajudar uns aos outros. O ensino de História ganha muito com cada um de vocês.

À Tatiana Moura, com quem o acaso quis que eu vivenciasse os piores e melhores momentos do mestrado. Apesar dos meus lapsos em responder mensagens, Tati sempre esteve disponível e disposta a escutar e aconselhar. Muito obrigado!

À Edna Silva por ter me mostrado o mundo. Há muito de você aqui.

À Thaiane Berdine, com quem tive as primeiras ideias e aventuras para uma possível pesquisa de mestrado. Apesar das distâncias que a vida nos impõe, você segue sendo importante.

À Enerson Silva, João Lourenço, Edvânia Tatiana e toda equipe do Engenho Massangana por me ensinarem sobre educação e companheirismo. Há muito de vocês nesse livro e os carregarei eternamente comigo.

Aos/às profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Cabo, especialmente Edileuza Mesquita, Raysa Monfort, Quisi Rúbia, Edson Paes e Anderson Ramalho, por sempre terem me recebido muito bem, demonstrando interesse e expectativa na pesquisa.

Aos/às professores/as de História da rede pública municipal de ensino no Cabo de Santo Agostinho, que entre as muitas aulas e

planejamentos atribuídos, se disponibilizaram para diálogos e entrevistas sempre muito empolgados com os resultados da pesquisa.

Aos/às indígenas residindo no citado município por terem encontrado tempo em suas rotinas para responderem às muitas perguntas por telefonemas ou mensagens. Desejo que se sintam representados.

Por fim, agradeço a todos/as os/as estudantes com quem dividi a sala de aula. Todos os dias eu aprendi com vocês e em vocês depositei toda a minha esperança em um mundo melhor.

SUMÁRIO

Prefácio

Edson Silva.....10

Considerações iniciais.....16

CAPÍTULO I

Município do Cabo de Santo Agostinho: refletindo sobre a educação e o currículo.....27

1.1 – Cabo de Santo Agostinho: aspectos históricos e sociais.....27

1.2 – O sistema de ensino municipal e a temática indígena.....36

1.3 – Currículo, ensino de História e a temática indígena.....51

CAPÍTULO II

Identidades, ensino de história e a temática indígena.....67

2.1 – Entre o ser e a negação do ser: as identidades indígenas no Brasil.....67

2.2 – Os povos indígenas no Brasil e as novas abordagens historiográficas.....79

2.3 – A Lei 11.645/2008, o Parecer CNE 14/2015 e o ensino da temática indígena.....88

CAPÍTULO III

Indígenas em contextos urbanos no Cabo de Santo Agostinho e o ensino de história.....98

3.1 – Isolados na cidade? Reflexões acerca das identidades indígenas em contextos urbanos.....	99
3.2 – Indígenas estudantes no Cabo de Santo Agostinho-PE e as práticas pedagógicas.....	115
3.3 – A temática indígena no organizador curricular: possibilidades e desafios.....	133
Considerações finais.....	165
Referências.....	171
Apêndice A – caderno de atividades.....	189
Índice Remissivo.....	254

PREFÁCIO

Indígenas estudantes em contextos urbanos: os desafios para o ensino

Os povos indígenas no Censo IBGE/2022 foram contabilizados em cerca de 1 milhão e 700.000, uma população quase que dobrando em quantidade em relação ao Censo 2010 quando os indígenas foram totalizados próximos a 900 mil indivíduos. Outra informação também chamando a atenção nos resultados do Censo 2022: mais da metade da população indígena vivendo nos centros urbanos! Essa informação questionando a visão comum vinculando os indígenas à floresta, à zona rural, ao campo distante.¹

Os resultados do Censo IBGE/2022 sobre os indígenas provocam ainda outras reflexões: com o aumento considerável da população indígena, qual o sentido em afirmar o genocídio enquanto extermínio total dos indígenas? Ou o suposto etnocídio, o desaparecimento da cultura indígena? Apesar da política genocida do governo federal passado contra os Yanomami, indígenas a maioria ainda desconhecidos habitando na floresta Amazônica, região de fronteira entre o Brasil (nos estados do Amazonas e Roraima) e a Venezuela, quando autoridades se omitiram, negaram ou incentivaram as invasões de centenas de garimpeiros no território indígena. Provocando doenças, mortes de crianças Yanomami e subnutrição de adultos.

Mesmo considerando a grande e condenável tragédia vivenciada pelos Yanomami, com as informações censitárias não cabendo, portanto, afirmar o genocídio enquanto o extermínio dos povos

¹Ver <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>

indígenas no Brasil. E ainda negar o etnocídio, com os estudos históricos e antropológicos evidenciando as dinâmicas socioculturais, a cultura como um devir, em constantes mudanças, transformações, reinvenções.² O Censo IBGE/2010 apontou 305 povos indígenas, falantes de 274 línguas em todas as regiões do país. São aguardados a divulgação de mais resultados sobre os indígenas no Censo/2022.

Como citado, o Censo IBGE/2022 contabilizou considerável parcela da população indígena em contextos urbanos. O que é de fácil verificação em várias capitais e cidades brasileiras, como Boa Vista, Porto Velho, Manaus, Belém, mas também nas demais regiões no país, no Nordeste e Sudeste, em Recife, Salvador, São Paulo. Diversas pesquisas discutiram as migrações indígenas para os centros urbanos, a exemplo dos Xukuru-Kariri habitando em Palmeira dos Índios/AL e os Xukuru do Ororubá, habitantes em Pesqueira e Poção/PE.³ Como também para o trabalho na lavoura da cana de açúcar na Mata Sul de Pernambuco ou no plantio de algodão no sertão paraibano.⁴

²HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012; BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

³ROCHA, Aduino Santos da. **Xukuru-Kariri: migrações indígenas para trabalho em Alagoas e no Sudeste do país (1952-1990.)** Campina Grande, PB: UFCG, 2020. (Dissertação Mestrado em História);

BEZERRA, Edmundo Cunha Monte. **Migrações Xukuru do Ororubá: memórias e História (1950-1990)**. Recife: UFPE, 2012. (Dissertação Mestrado em História).

⁴SILVA, Edson. Edmundo Monte. Índios Xukuru do Ororubá: migrações, trabalho e fronteiras entre o campo e a cidade. **Clio**, v. 31.1, p. 1-19, 2013; Os Xukuru e o "sul": migrações e trabalho indígena na lavoura canavieira em Pernambuco e Alagoas. **Clio**, v. 26.2, p. 215-244, 2009; SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e história dos indígenas da Serra do Ororubá (Pesqueira/ PE), 1950-1988**. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2017.

As migrações dos indígenas para os centros urbanos significam, sobretudo, a falência de políticas públicas para demarcar, garantir e proteger as terras indígenas como determina a Constituição Federal de 1988 e vigorando. Historicamente, os deslocamentos dos indígenas ocorrem por migrações forçadas provocadas por conflitos, perseguições e violentas expulsões das terras. Pela busca de melhores condições de vida, com as terras cultiváveis invadidas ou o agravamento das condições ambientais, como por exemplo na Região Nordeste, com períodos de longas estiagens ou secas prolongadas, provocando o êxodo de moradores no campo para os centros urbanos.

Os indígenas em contextos urbanos representam um grande desafio para os estudos e as pesquisas, demandando um esforço teórico na busca da compreensão sobre como os indígenas se reinventam em um novo ambiente. Evidenciando um “incômodo” para as autoridades governamentais no lidar e atender às reivindicações desses indígenas. Para o poder público, a primeira questão trata-se de atribuir uma classificação: “índios na cidade”, “índios urbanos” ou “índios desaldeados”. Sendo a categoria “desaldeados” considerada pejorativa, discriminatória e bastante criticada pelos indígenas. Situação provocando reflexões também no âmbito da Educação, com as determinações da Lei n.º 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015, no ensino sobre a temática indígena para superação do racismo, estereótipos e preconceitos contra os indígenas.⁵

⁵SILVA, Edson. Povos indígenas: aculturados, “desaldeados”, extintos pelo genocídio e o etnocídio? *In*: LIMA, Eduardo José da Silva; GOMES, Gustavo Manoel da Silva; SOUZA, Rosely Tavares de (orgs.). **Educação, diversidades e territórios: experiências e desafios contemporâneos** Palmas, TO: Unitins, 2025, p. 85-96.

Os indígenas são invisibilizados em contextos urbanos, com consideráveis reflexos no ensino de História.⁶ Situação muito vinculada a defesa da mestiçagem, uma “explicação fácil” para o Brasil, silenciando sobre as violências coloniais, omitindo as desigualdades sociais, negando o racismo. A suposta ideia de uma cultura e identidade nacional, negando as sociodiversidades, como diferentes formas de ser e estar no mundo, representada também pelos diversos povos indígenas no Brasil. Sendo necessário pensar o ensino da temática indígena no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER.⁷ E ainda mais, O ensino da história e culturas indígenas como uma questão de direito dos povos indígenas.⁸

A região onde atualmente está situado o município do Cabo de Santo Agostinho, foi habitada pelos chamados indígenas Caeté. Esses habitantes ao longo do litoral pernambucano, foram perseguidos e expulsos pelos colonizadores portugueses com as “guerras do açúcar”. Fugidos deslocaram-se para o interior ou se incorporaram ao mundo da lavoura canavieira, no trabalho escravizados nos engenhos. E até o final do Século XIX nas vizinhas terras de Escada e Barreiros existiram dois aldeamentos extintos após a expansão da lavoura canavieira na região, com a derrubada das matas e ampliação da

⁶SILVEIRA, Thais Elisa Silva. **Identidades (in)visíveis:** indígenas em contexto urbano e o ensino de história na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro; UERJ, 2016. (Dissertação PROFHISTÓRIA).

⁷SILVA, 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.

⁸NASCIMENTO, Rita Gomes do. Ensino da história e cultura indígenas: uma questão de direito. In: Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais.** Maceió: Olyver, 2021, p. 13-31.

ferrovia para o transporte da produção de açúcar ao Porto do Recife.⁹ E nos municípios vizinhos ao Cabo de Santo Agostinho, o Censo IBGE/2022 registrou em Ipojuca 131 indígenas, em Jaboatão dos Guararapes 1005 indígenas, em Escada 58, Vitória de Santo Antão 191 e em Moreno 133 indígenas.

O citado Censo contabilizou também 184 indivíduos autodeclarados indígenas no Cabo de Santo Agostinho. E onde estão os indígenas no Cabo? Na pesquisa realizada, ora publicada neste formato de livro, no censo escolar municipal foram identificados 30 indígenas estudantes em 2022 aumentando para 39 em 2023. Sendo discentes nos Ensino Fundamental Anos Iniciais e nos Anos Finais, incluindo a Educação de Jovens Adultos e Idosos e, também, indígenas estudantes na Educação Infantil. A maioria residindo em bairros localizados na malha urbana do município do Cabo de Santo Agostinho. O autor da pesquisa, Igor Amarante da Silva, registrou a surpresa da Gerência Municipal de Ensino ao ser informada sobre a quantidade de indígenas estudantes matriculados.

A citada pesquisa de Mestrado no Profhistoria/UFPE ora publicada, apontou que mesmo com as sucessivas formações docentes realizadas no município sobre a temática indígena, existindo uma distância entre as práticas docentes, a efetivação da Lei nº 11.645/2008 e as orientações do Parecer CNE 14/2015, com as invisibilidades dos indígenas estudantes nas escolas municipais. A

⁹**Aldeia de Escada:** conflitos, esbulhos de terras e resistências indígena em Pernambuco no Século XIX. Maceió; AL: Editora Olyver, 2021; FERREIRA, Lorena Melo. **São Miguel de Barreiros:** uma aldeia indígena no Império. Recife: UFPE, 2006. (Dissertação Mestrado em História); SOUZA, Carlos Eduardo de. **Os indígenas de Barreiros após a extinção do aldeamento:** território e trabalho na indústria canavieira (1875-1920). Recife: UFRPE, 2024. (Dissertação Mestrado em História).

situação resultante das ausências nas formações para professores/a da abordagem sobre indígenas em contextos urbanos. Sendo constatado ainda uma lacuna nos subsídios didáticos específicos atualizados para o ensino de História, considerando o Cabo de Santo Agostinho.

Esse livro de um jovem pesquisador apaixonado pelo Cabo de Santo Agostinho, realizando estudos com seriedade, afinho e muita dedicação é uma significativa contribuição para avaliar e pensar acerca do ensino da temática indígena na rede pública municipal. É um livro destinado aos/as professores/as, coordenadores/as de ensino, gestores/as na Educação, estudantes e pesquisadores/as interessados/as, bem como o público em geral desejando conhecer a temática indígena para combater o racismo contra os povos indígenas, os equívocos, preconceitos e desinformações, sobretudo contra os indígenas estudantes em contextos urbanos.

Uma leitura útil, necessária e urgente para (re)conhecer as sociodiversidades no Brasil, em contextos urbanos, a partir dos indígenas, pensando em uma país pluriétnico, plurilinguístico e pluricultural. Com o (re)conhecimento das diferentes expressões socioculturais, superando o racismo contra os indígenas na Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER, na formação docente para lecionar História e no ensino sobre a temática indígena nas unidades municipais. Eis a importância deste livro, sobretudo para constar nos acervos das bibliotecas escolares no Cabo de Santo Agostinho.

Terras do Rio Goitá (Glória do Goitá)

Zona da Mata pernambucana,

03 julho de 2025

Dia Nacional de Combate à Discriminação Racial

Edson Silva

Professor Titular de História da UFPE

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o presente estudo buscamos compreender a presença indígena na cidade e como a temática indígena é abordada no ensino de História na rede pública municipal no Cabo de Santo Agostinho-PE. Para este fim, analisamos documentos oficiais orientando o ensino de História no referido município, materiais didáticos sobre a história local utilizados na atualidade, ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação para as relações étnico-raciais, além de entrevistas e diálogos com professores(as) de História na citada rede de ensino e indígenas residindo no município do Cabo.

As motivações para realização da presente pesquisa são muito antigas, difíceis de serem quantificadas e descritas. Nascido e criado em uma família numerosa, empobrecida e de exímios narradores de situações históricas, cresci ouvindo façanhas e descrições sobre antigos familiares, muitos dos quais sequer cheguei a conhecer, para minhas suspeitas de uma possível ancestralidade indígena. Homens e mulheres migrantes do sertão nordestino buscando trabalho nos engenhos produtores de açúcar na Mata Sul pernambucana; exímios/as agricultores/as, detentores/as de profundos conhecimentos medicinais naturais e importantes parteiras na região. Ao mesmo tempo, cresci ouvindo e estudando que os “índios”, salvo raras exceções, eram personagens históricos de um passado muito distante. Assim, nesta pesquisa, há, também, indiretamente, uma busca pessoal identitária acerca do núcleo familiar e, por consequência, de mim mesmo, desaguando em um contexto histórico e social muito mais amplo.

Nascer e viver no Cabo de Santo Agostinho é ser constantemente atravessado pelos desejos e as necessidades de deixar o município. Apesar da vasta extensão territorial, sendo o 2º maior na

Região Metropolitana do Recife (RMR), poucas são as possibilidades de lazer e continuidade dos estudos no Cabo, provocando o deslocamento dos munícipes para a capital do estado, a 30 km, em um percurso de aproximadamente uma hora e 50 minutos com transporte público caso não haja trânsito - condição atípica em um dos piores cenários de mobilidade urbana no país.

A maioria das universidades e centros de formação profissional estão no Recife, bem como os grandes *shoppings*, cinemas, teatros, eventos artísticos, parques e museus. Todas as circunstâncias motivam a população cabense a ir embora, seja de forma transitória ou permanente. Um dos resultados dessa dinâmica é o pouco interesse em estudar o referido município. Buscando em repositórios de dissertações e teses, ainda são poucas as pesquisas acadêmicas sobre aspectos do Cabo. Tendo em vista esse contexto, o presente livro visa, também, contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre aspectos históricos, sociais e educacionais no citado município.

O desejo de discutir o município - que por algum tempo também “abandonei” seduzido pela Capital - ocorreu por meio de significativas vivências em movimentos sociais e artísticos municipais, em específico a Sociedade dos Bacamarteiros do Cabo (SOBAC), os Brincantes Culturais do Cabo (BRINCUCA) o Centro das Mulheres do Cabo (CMC), a Academia Cabense de Letras (ACL), o Centro de Artesanato Arquiteto Wilson Campos Júnior e o Fórum de Juventude do Cabo (FOJUCA) - além de uma série de outras instituições de atores sociais - possibilitando enxergar sob novos prismas as dinâmicas e demandas municipais.

O município do Cabo de Santo Agostinho celebra, tanto no currículo escolar, quanto em eventos públicos, independente da ideologia política da gestão municipal, a memória do navegante

espanhol Vicente Yáñez Pinzón, atribuindo-lhe o feito de ter cruzado o Atlântico e supostamente alcançado o território atualmente chamado Cabo de Santo Agostinho três meses antes da armada de Pedro Álvares de Cabral aportar na Bahia, sendo assim, Pinzón, o “verdadeiro descobridor do Brasil”.

Tamanho esforço institucional, posto em prática sobretudo através da educação escolar e patrimonial, tem a eficácia comprovada nas fachadas das inúmeras instituições, públicas e privadas, nomeadas “Pinzón” (padaria Pinzón, bomboniere Pinzón, Escola Municipal Vicente Yáñez Pinzón, são alguns exemplos), seja em qualquer conversa despretensiva entre grande parte dos munícipes, orgulhosos ou duvidosos da narrativa histórica. Dentro dessa narrativa, é mencionada a existência de povos originários habitando essa região: os “Caetés”, descritos como selvagens, incivilizados, atrasados.

O lugar dos “Caetés” na história do município do Cabo se restringe à suposta extinção provocada pelas batalhas contra colonizadores portugueses no século XVI, marco inicial do dito “progresso”. Ou seja, a fundação do município marca o “desaparecimento” das populações indígenas nessa região. Assim é narrado até a atualidade por meio das principais produções literárias sobre o Cabo, pelos livros didáticos escolares e, também, pela população.

Em 2022, cursando o Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Pernambuco (PROFHISTÓRIA - UFPE), seis anos após concluir a Licenciatura em História na mesma universidade, tive a oportunidade de cursar pela primeira vez o componente curricular “História indígena” - inexistente durante a graduação. Assim, pude discutir de forma sistemática e orientada, junto a outros professores na Educação Básica, sobre as dificuldades relacionadas ao ensino da temática indígena na Educação Infantil, no

Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A cada aula, a lacuna formativa e a invisibilidade sobre a temática eram mais evidentes. Porém, ao mesmo tempo, evidenciava o quão a temática indígena era próxima e o necessário empenho para torná-la visível.

Nesse contexto, fui provocado pelo docente do componente curricular História Indígena informando o registro de 252 indígenas autodeclarados no Cabo de Santo Agostinho no Censo IBGE 2010¹⁰, destes, 238 vivendo em áreas consideradas urbanas. Essa informação, apesar de pública há mais de uma década, me provocou significativa surpresa. Lecionando há sete anos para turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental no Cabo de Santo Agostinho, sempre busquei discutir a temática indígena apresentando a atualidade dessas populações, sobretudo em Pernambuco, desconstruindo velhos paradigmas calcados na ideia genérica de “índio”. Entretanto, nunca havia vislumbrado as possibilidades de discutir a atualidade indígena a partir do próprio município, muito menos de ter compartilhado escolas e salas de aulas com indígenas estudantes ou funcionários/as - identidades, até então, completamente invisíveis para mim.

Consultando o censo escolar municipal realizado pela Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho¹¹, verificamos o registro de 30 indígenas estudantes matriculados/as na rede pública em 2022, aumentando para 39 em 2023, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Desses 39, 11 matriculados/as na mesma escola - informações até então desconhecidas tanto para a gestão escolar quanto para a Secretaria Municipal de Educação. Diante desses dados,

¹⁰ Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>.

¹¹ O censo escolar municipal é um documento realizado pela Coordenação de Planejamento e Gestão da Informação da Secretaria Municipal de Educação do Cabo de Santo Agostinho. Para acessá-lo é necessário solicitar à referida Secretaria.

questionamos como a história e as identidades indígenas são abordadas no ensino de História no Cabo de Santo Agostinho.

Para Almeida (2012; 2017), Bringmann (2021), Bittencourt (2013) e Callefi (2013), sobretudo a partir da década de 1980, ocorreu uma significativa produção acadêmica, em específico nos campos da História e da Antropologia, desmistificando os estereótipos associados aos povos indígenas e evidenciando os protagonismos dos mesmos na História do Brasil. A despeito disso, as análises realizadas pelos(as) referidos(as) pesquisadores(as) apontaram que os principais materiais didáticos utilizados na Educação Básica, bem como os conteúdos nos currículos escolares, continuam refletindo bastante as compreensões das produções historiográficas do século XIX, apresentando os povos originários como selvagens, atrasados, incivilizados, ingênuos e como aqueles extintos na formação do Estado nacional, seja pelo processo de assimilação, seja pelo extermínio. Compreensões essas sistematizadas e difundidas sobretudo a partir da publicação do texto “Como se deve escrever a História do Brasil”, elaborado pelo naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, em 1844, e o livro “História Geral do Brasil”, escrito por Francisco Adolfo de Varnhagen, com o primeiro tomo publicado em 1854.

Importante destacar que as novas abordagens e percepções acadêmicas sobre os povos indígenas resultaram, principalmente, das diversas mobilizações realizadas pelos nativos, em específico nas décadas de 1970 e 1980, reivindicando, entre outras pautas, o direito de serem reconhecidos para além dos aspectos marcados pela colonização, atribuindo características reducionistas e inferiorizantes em um suposto passado idílico - ou sobre a alcunha genérica de “índios”, mas como sujeitos históricos socioculturalmente diversos, complexos e atuais (Arruti, 1995; Grupioni, 1995; Silva, 2003).

A Constituição Federal aprovada em 1988 e vigorando atualmente, é a primeira a reconhecer os direitos dos povos indígenas no Brasil e a sociodiversidade no país - como também o direito às terras demarcadas - conquistas reconhecidas, sobretudo, pelas citadas mobilizações dos povos nativos. A partir de então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013 e, sobretudo, a Lei nº 11.645 (2008) e o Parecer CNE 14/2015, determinando e orientando o ensino da história e culturas indígenas na Educação Básica e também no Ensino Superior, buscaram evidenciar trajetórias, reivindicações, mobilizações, singularidades e a participação dos indígenas na História do Brasil. Contudo, mesmo sob a obrigatoriedade legal e novos paradigmas das pesquisas acadêmicas, ainda existe um longo caminho para as novas abordagens e conteúdos a serem incluídos nos currículos escolares, nos materiais didáticos e nas práticas docentes.

Se no âmbito acadêmico a produção historiográfica vem superando as visões romantizadas e negativas predominantes durante décadas acerca das populações originárias, muitas pesquisas ainda se concentram no indígena dito "isolado" ou vivendo em territórios distantes dos centros urbanos. Embora a presença indígena nas áreas urbanas seja percebida desde a formação de diversas cidades, esse ainda é um tema pouco discutido, mesmo nos espaços acadêmicos, contribuindo assim para a invisibilidade e negação identitária desses sujeitos em contextos urbanos.

Os últimos três censos demográficos realizados pelo IBGE, em 1991, 2000 e 2010 (os únicos com a categoria "indígena") indicaram um expressivo crescimento da população autodeclarada indígena no país, especialmente nas áreas consideradas urbanas. O censo/IBGE 2010 indicou Pernambuco como o terceiro estado brasileiro com

maior número de indígenas. O mesmo Censo, como já mencionado, apontou o município do Cabo de Santo Agostinho com 252 indivíduos autodeclarados indígenas, estando a maioria destes, 238, vivendo em áreas urbanas.

A principal referência para o estudo da história da cidade do Cabo de Santo Agostinho é o livro do escritor Israel Felipe, publicado em 1962, intitulado "História do Cabo". A publicação apresenta um percurso do período colonial até a contemporaneidade, ressaltando figuras consideradas ilustres como os prefeitos, a vida cotidiana, a formação dos bairros, nomes das ruas, contos etc. Entretanto, referindo-se aos indígenas apenas nas primeiras páginas e sempre seguidos de adjetivos como "selvagens" e "incivilizados", empecilhos ao suposto progresso.

A escola é um dos principais ambientes responsáveis pela formação cidadã.—Sendo frequentada em caráter obrigatório por no mínimo 13 anos, é nessa instituição onde crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos têm contatos com variadas compreensões sobre o mundo e o contexto no qual estão inseridos. Seja por meio dos conteúdos no currículo de cada componente estudado, com as narrativas nos livros didáticos e paradidáticos, seja nos projetos pedagógicos idealizados pelas escolas ou mesmo nas interações com a diversidade de indivíduos compartilhando o mesmo espaço escolar. Assim, a escola é uma das principais instituições responsáveis diretamente pela forma como os indivíduos se reconhecem enquanto participantes em uma sociedade.

As Ciências Humanas e Sociais, em específico a História e a Geografia, componentes curriculares obrigatórios em toda a Educação Básica, com o ensino da Língua Portuguesa, são os principais responsáveis pela formação e construção da ideia de uma suposta identidade nacional. Ser “brasileiro”, sobretudo em virtude da longa

extensão territorial do país e a variedade sociocultural neste território, é algo de difícil definição. As tentativas de criação e propagação de uma suposta identidade nacional brasileira frequentemente excluiu/invisibilizou diversos grupos étnicos, em específico os povos indígenas. Dessa forma, o ensino das Ciências Humanas e Sociais, na organização do sistema escolar no século XIX até o final do século XX não se pautou a partir das perspectivas dessas populações, formando, então, milhares de estudantes que não reconhecerão a multiplicidade étnica no país e, quando deparados com outras identidades, tendem a negar-lhes o direito de (co)existência (Bittencourt, 2013).

As nossas compreensões históricas acerca da realidade “(...) não ficam apenas no plano das abstrações, pois todo modo de pensar histórico se desdobra em ações que interferem na realidade.” e uma vez que, “O passado pode ser foco, mas não se desprende do presente e do futuro, já que se situar numa temporalidade implica intencionalidades”. (Ramos, 2018, p.218). A partir dessa perspectiva, surgem algumas perguntas sobre como indígenas e não indígenas pensam a História do Brasil. E quais as interpretações das narrativas históricas hegemônicas sobre as populações originárias no país e as "intencionalidades" geradas com essas compreensões.

Assim, diante do panorama apresentado, partindo da obrigatoriedade do ensino sobre a história e culturas indígenas no Brasil na Educação Básica, como determinado pela Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015, essa pesquisa buscou responder a seguinte questão: como as populações indígenas, sobretudo em contextos urbanos, são representadas no ensino de História na rede pública municipal do Cabo de Santo Agostinho-PE. Para isso, com os objetivos específicos de analisar instrumentos orientadores do ensino de História referentes às relações étnico-raciais

no município; discutir o racismo, preconceitos e as discriminações contra os povos indígenas na História do Brasil; analisar a presença indígena no Cabo de Santo Agostinho na atualidade; elaborar um material didático com a temática indígena para o ensino de História.

O livro está dividido em quatro capítulos, incluindo esta introdução. No segundo capítulo intitulado “Município do Cabo de Santo Agostinho: refletindo sobre a educação e o currículo” apresentamos e discutimos aspectos históricos, geográficos e sociais do referido município, bem como a estruturação do sistema público municipal de ensino considerando a presença de indígenas estudantes a partir das informações disponíveis no censo escolar. Para isso, analisamos documentos oficiais orientando o ensino de História, materiais didáticos sobre a história local e ações da Secretaria Municipal de Educação para as relações étnico-raciais. Findando o capítulo, discutimos a trajetória do conceito de “currículo” e a importância da análise curricular para a compreensão dos aspectos relativos à educação escolar apoiados nos estudos realizados por Lopes e Macedo (2011), Schmidt (2003), Bittencourt (2004; 2009) Forquin (1992), Goodson (1997), além de Caimi (2015; 2016) e Laville (1999) estabelecendo relações com o ensino de História.

O terceiro capítulo, “Identidades, ensino de História e a temática Indígena”, apresentou um panorama da situação dos povos indígenas no Brasil sob a ótica do conceito de identidade, discutindo como os povos indígenas foram impactados pela sociedade colonial e o Estado brasileiro através de discursos identitários discriminatórios, bem como a importância da afirmação identitária para a organização e conquista de direitos fundamentais. Para este fim, utilizamos como aporte teórico as produções de Baniwa (2012), Silva (2005), Hall (2000), Cunha (2002), Oliveira (1999), Barth (1997) e Laraia. Discutindo as nuances dos discursos identitários discriminatórios na Educação

Básica no Brasil e os avanços percebidos sobretudo a partir da década de 1990 na legislação educacional do país no que se refere à temática indígena, baseado nos estudos realizados por Bringmann (2021), Almeida (2012, 2017), Bittencourt (2013), Pompa (2012), Caleffi (2003), e Grupioni (1995).

No quarto capítulo, intitulado “Indígenas em contextos urbanos no Cabo de Santo Agostinho e o ensino de História”, discutimos a presença indígena em contextos urbanos no Brasil subsidiados nos estudos de Rosa e Reis (2023), Ribeiro, (2022), Batistoti e Latosinski (2019), Silveira (2016), Nascimento e Vieira (2015), Mussi (2011) e Nunes (2010), analisando os múltiplos sentidos vinculados aos indígenas, bem como as condições sociais vivenciadas por esses indivíduos em ambientes considerados “não indígenas”, além dos relatórios “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil”, produzidos pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 2023 e 2019. Discutimos ainda, baseados em informações do censo escolar municipal, entrevistas com professores/as na rede pública municipal de ensino no Cabo de Santo Agostinho e analisando o Organizador Curricular por Unidade Didática para o Ensino de História, a presença de indígenas estudantes matriculados na citada rede de ensino e as formas como a temática indígena são abordadas no ensino de História.

Ainda acerca da elaboração do quarto capítulo, objetivamos inicialmente realizar entrevistas com indígenas residindo no Cabo de Santo Agostinho a fim de analisar a interação desses indivíduos com o território e o sistema de ensino público municipal. A partir do censo escolar, localizamos as escolas nas quais havia indígenas estudantes matriculados e contactamos as equipes gestoras, solicitando - com aval da Gerência Municipal de Ensino - que informassem aos/às responsáveis pelos/as estudantes sobre a nossa pesquisa e nos auxiliassem na realização dos contatos. Contudo, esse processo foi

realizado muito lentamente, de forma que apenas conseguimos realizar breves diálogos, por meio de telefonemas e mensagens via *WhatsApp*, com três dos mencionados responsáveis. Esses contatos foram muito importantes para a pesquisa, porém, pela falta de tempo hábil, não foi possível prosseguir com o objetivo inicial.

Por fim, apresentamos o produto educacional como subsídio à prática docente referente à temática indígena no ensino de História, para os anos finais do Ensino Fundamental no Cabo. O produto constitui-se em um conjunto de atividades baseadas em documentos históricos, legislações, vídeos, textos, entre outros, discutindo a temática indígena nos diferentes períodos históricos na História do Brasil, evidenciando os protagonismos das populações nativas no passado e no presente.

CAPÍTULO I

MUNICÍPIO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO

1.1 Cabo de Santo Agostinho: aspectos históricos e sociais

O município do Cabo de Santo Agostinho é palco, como tantos outros no Brasil, de inúmeras contradições. Com o 4º maior Produto Interno Bruto (PIB) em Pernambuco,¹² quase metade dos 185 mil habitantes viviam com até meio salário-mínimo em 2020, ocupando a posição 171 dos 185 municípios pernambucanos sob esse parâmetro, sendo o 101º em taxa de escolarização. Situando um dos maiores polos industriais no Nordeste, cerca de 20% da população ocupava emprego formal.¹³ Concentrando a 7ª maior população do estado, foi o município com maior índice de mortes violentas em Pernambuco e o 2º no Brasil.¹⁴

Situado 33 km distante da capital Recife, o Cabo de Santo

¹²AGÊNCIA ESTADUAL DE PLANEJAMENTO E PESQUISA DE PERNAMBUCO. **Produto Interno Bruto dos Municípios Pernambuco 2020**. Disponível em: <http://www.condepefidem.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=20012&folderId=143167&name=DLFE-532501.pdf>. Acesso em: 10 jan. de 2023.

¹³IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama: Cabo de Santo Agostinho**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/cabo-de-santoagostinho/panorama>>. Acesso em: 25 mai. de 2023.

¹⁴FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. 2022. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>>. Acesso em: 25 mar. de 2023.

Agostinho é composto por uma malha urbana na qual situam-se os distritos de Jussaral, Ponte dos Carvalhos, Santo Agostinho (antigo distrito de Nazaré, no litoral) e o Distrito Sede (área central do município), onde residem cerca de 90% dos habitantes. Possuindo, também, uma extensa área rural com os povoados de Gurjaú, Pirapama, Usina Bom Jesus, Usina Liberdade e Vila das Mercês. É banhado a Leste pelo Oceano Atlântico e com a segunda maior extensão territorial entre os municípios na Região Metropolitana do Recife (RMR), abrangendo do litoral à Zona da Mata Sul pernambucana.

Referência turística pelo patrimônio natural e histórico - velhos engenhos de cana de açúcar e um extenso litoral com vestígios geológicos comprovando ser uma das últimas parte das Américas a se desprender da África durante a Pangeia -, o município tem a história intimamente atrelada ao início da colonização europeia como referência econômica e geográfica. As autoridades municipais disputam o posto de primeiro lugar do que se tornaria o Brasil, a partir de supostos indícios cartográficos e relatos do século XVI apontando para a possível chegada do navegador espanhol Vicente Yáñez Pinzón no litoral cabense, nomeando-o *Cabo de Santa María de la Consolación* meses antes da expedição de Cabral (Melo Neto, 1981).

Localização do município do Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, Brasil

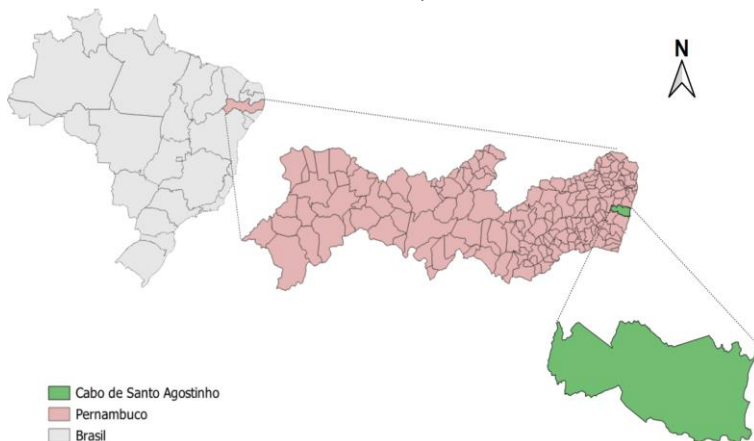


Imagem 01 - Localização geográfica do município do Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, Brasil.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IBGE.

Apesar das incertezas quanto ao citado evento histórico, sabe-se que essas terras eram habitadas por povos indígenas generalizados pelos invasores com o etnônimo "Caetés". Considerados entraves à dominação lusa, ao resistirem contra as invasões nos seus territórios, foram classificados como "índios bravos", sobretudo após a suposta acusação de matarem Dom Pero Fernandes de Sardinha, o primeiro Bispo no Brasil. Sob essas justificativas, os colonizadores portugueses realizaram uma série de guerras contra os "Caetés", com uma considerável quantidade de soldados portugueses e indígenas aliados (Salvador, 1627, p. 57), perdurando por mais de uma década até a vitória dos colonos.

Desde então, com a implementação do sistema de Capitánias Hereditárias e a repartição das terras usurpadas dos habitantes originários, na região surgiram alguns dos primeiros engenhos formando a lucrativa e escravocrata indústria açucareira, contexto no qual podemos considerar o início da formação (ou invenção) do Cabo de Santo Agostinho, lhe conferindo aspectos sociais e territoriais perdurando por séculos. Não existem informações sobre como essas terras eram nomeadas ou habitadas pelos “Caetés”.

O nome do santo cristão batizando o território foi mero acidente atribuído à data de reconhecimento das terras pelos portugueses, em 28 de agosto de 1521 (Ferraz, 2008, p. 67), dia de Santo Agostinho no calendário litúrgico católico romano. Após campanha militar contra os habitantes originários, o referido território foi doado por Duarte Coelho, o Donatário da Capitania de Pernambuco, à nobreza portuguesa empenhada nas guerras, sendo o capitão João Paes Barreto um dos primeiros contemplados, fundando 10 engenhos na região - elevada à categoria de freguesia em 1622, vila em 1811 e cidade em 1877¹⁵.

A concentração fundiária, portanto, está na gênese do Cabo de Santo Agostinho, estendendo-se por séculos com a criação dos engenhos centrais e as usinas de açúcar, em processo de produção mais mecanizado. No século XX, essas propriedades continuaram vigorando por todo o município com a mão de obra assalariada, porém distante do chamado trabalhador “livre”.

¹⁵ Informações obtidas no site da Prefeitura do Cabo, disponível em <<https://www.cabo.pe.gov.br/pagina/cidade/>> e na plataforma IBGE Cidades, disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/cabo-de-santo-agostinho/historico>>. Acesso em: 05 mar. de 2024.

O assalariado agrícola não é um homem livre, isto é, não dispõe da liberdade de movimentos que lhe permita buscar as melhores condições de venda de sua força de trabalho. A mobilidade da mão de obra é cerceada pelo regime de dívidas, pela dependência do armazém, que prendem o trabalhador à fazenda como o servo de outros tempos à gleba. É verdade que os vínculos agora parecem ser econômicos. Mas, o fazendeiro desfruta de uma posição privilegiada — a de comerciante monopolista e de agiota (graças à qual consegue impor à mão de obra uma dependência que não decorre das leis do mercado), devido à hegemonia social e política proveniente do sistema colonial. (Singer, 1976, p.137)

O ambiente de desigualdade social não foi vivenciado sem reações por parte da população, criando no município do Cabo um dos mais expressivos movimentos sociais dos(as) trabalhadores(as) do campo no Brasil através das Ligas Camponesas, atingido com grande repressão durante a Ditadura Civil-Militar (Melo, 2018).

No decorrer do século XX algumas indústrias foram instaladas no município gerando outros dinamismos econômicos, além da agricultura. Na década de 1960 o Cabo de Santo Agostinho passou a abrigar um expressivo polo industrial, maior do estado até então, atingindo o auge na década de 1970 com a implantação do projeto Complexo Industrial Portuário Governador Eraldo Gueiros em Suape, abrangendo os territórios do Cabo e Ipojuca, começando a funcionar efetivamente na década de 1980. (Medeiros; Godoy, 2015, p. 84).

Sobretudo após o pleno funcionamento do Porto de Suape e na implementação de políticas para aceleração do chamado desenvolvimento econômico nos anos 2000, observou-se “[...] uma intensa mudança econômica e sociocultural em relação ao passado da

região, marcado pela proeminência da economia canavieira e das atividades ligadas ao mundo rural, à agricultura de subsistência e à pesca artesanal [...]" apresentando, entretanto "[...] uma desconexão entre o crescimento econômico e as políticas de equidade, o que colocaria em xeque a perspectiva do efetivo desenvolvimento nos âmbitos local e territorial". (Medeiros; Godoy, 2015, p. 79).

A intensa migração para os municípios do Território Estratégico de Suape, e especialmente para Ipojuca e Cabo de Santo Agostinho, principalmente de trabalhadores do sexo masculino voltados para as atividades de construção civil, vem estimulando o crescimento da prostituição infantil, assim como está em curso uma rápida escalada da violência urbana e do consumo e tráfico de drogas. Paralelamente, ampliam-se as ocupações habitacionais irregulares em encostas de morros, de mananciais e em áreas de proteção ambiental, condicionadas, por um lado, pelo aumento rápido da demanda e, por outro, pela também rápida intensificação da especulação imobiliária, o que resulta em processos de favelização. (Medeiros; Godoy, 2015, p. 79).

Assim, no final do século XX, emergindo sobre os morros, praias e ruas estreitas um rápido e desordenado processo de urbanização (Barros, 2004), acompanhado de grande crescimento demográfico com a chegada de milhares de famílias, vindas de todo o país, buscando trabalho em um dos maiores polos industriais no Nordeste, o território correspondendo ao município do Cabo expressa, na dinâmica social, nas paisagens e produções acadêmicas, os resultados contraditórios da trajetória histórica marcada pela expropriação, concentração de terras, produção de riquezas e vulnerabilidade social.

Diante do cenário exposto, há uma informação frequentemente invisibilizada nos estudos sobre o referido território relacionada a períodos anteriores à chegada dos europeus, ou seja, antes da “invenção” do Cabo de Santo de Santo Agostinho e perdurando até o presente momento: a presença indígena. Em contradição aos estudos contextualizando historicamente o município, tendo como ponto de partida a extinção dos povos originários habitando a região, dados demográficos desde 1991 nos Censos Demográficos realizados no Brasil constata a permanência indígena no Cabo.

Apesar de ser parte da Região Nordeste, onde ocorreu durante todo o século XX processos de emergência étnica indígena (Arruti, 1995; IBGE, 2012; Oliveira, 1993; Santos e Teixeira, 2011); sendo Pernambuco o estado com a 3ª maior população de indígenas no Brasil como registrou o Censo IBGE/2010; e na RMR vivendo mais de 6 mil indígenas; e mesmo com a proximidade de municípios até meados do século XIX sediando aldeias indígenas (Silva, 1995; 1999; Melo, 2007; Dantas, 2014; 2015a), a derrota e extinção dos “Caetés”, proclamada ainda no século XVI, continua sendo citada como a única possibilidade de abordagem para uma história indígena no Cabo.

Essas compreensões são amparadas pelas principais produções abordando o município, a exemplo do livro “História do Cabo”, publicado em 1950 pelo escritor Israel Felipe, descrevendo os “Caetés” como “terríveis”, “rebeldes”, contra os quais “Foi então organizada uma expedição de envergadura, cuja luta durou cinco anos, durante os quais **a astúcia e a valentia do aborígene foram superadas pelo civilizado**” (Felipe, 1962, p. 31, grifamos). Como também em “O Cabo de Santo Agostinho e a Baía de Suape”, artigo publicado por Ulysses Pernambucano de Mello Neto em 1981; ou mesmo em obras mais gerais sobre o estado como nos 10 volumes de “Anais Pernambucanos”, elaborado pelo pesquisador Francisco

Augusto Pereira da Costa. Em cada uma dessas publicações, a extinção dos indígenas é o mito fundador do município.

Uma historiografia mais recente tem mostrado que os chamados “Caetés”, longe da suposta extinção, estavam na composição populacional de alguns dos aldeamentos existentes na Província de Pernambuco, a exemplo da Aldeia Santo Antônio e Aldeia Nossa Senhora da Escada, localizadas na margem do Rio Ipojuca; Aldeia São Sebastião e Aldeia de Barreiros, no estuário do Rio Una; e Aldeia Tapirucu, na margem do Rio Tapirucu; além de outros aldeamentos no atual estado de Alagoas (Silva, 2022; Dantas, 2015b; Silva, 1995). Informações indicando maior complexidade na relação dos nativos com os colonizadores para além de ideias cristalizadas e homogeneizadoras, como as enfatizando que os “Caetés”, na totalidade, optaram unicamente pela guerra contra os portugueses e supostamente foram extintos. Destacando que embora não encontremos registros de aldeamentos no território do Cabo de Santo Agostinho, as aldeias citadas eram localizadas nas proximidades e algumas delas perduraram até pelo menos as primeiras décadas da segunda metade do século XIX.

Os supostos esquecimentos historiográficos não devem ser interpretados apenas como acidentes ou equívocos, mas como uma escolha estratégica, um pressuposto discursivo conferindo sentido político àquele pensamento. Analisando as formas como as populações indígenas foram representadas no Brasil ao longo do século XIX, enfatizando o desaparecimento pela morte ou pela “mistura”, Oliveira (2016, p. 79) afirmou que “O que, para nós, é um registro marcado pelo esquecimento, pode corresponder à interpretação estrita e rigorosa proveniente de fontes bem determinadas e, frequentemente, consagradas”.

As narrativas silenciando e ocultando as populações nativas, enfatizando um único destino trágico, seja nas artes, produções acadêmicas ou currículos escolares, fazem parte de um esforço institucional vinculado à formação de uma memória nacional homogeneizadora, negando a diversidade sociocultural no país. (Oliveira, 2016)

Ainda assim, se as principais produções literárias baseadas em registros coloniais - e utilizadas como fonte na maioria dos estudos acerca do município - traçaram um percurso histórico no qual o suposto desaparecimento indígena no Cabo de Santo Agostinho marca o início da história municipal, o caminho inverso, a partir de informações na atualidade, possibilitou discutir situações e questões ignoradas por séculos na historiografia.

Os últimos Censos do IBGE, em 1991, 2000 e 2010, registraram no Brasil o crescimento da população indígena, sobretudo em áreas consideradas urbanas, contrariando muito o escrito sobre essas populações. No Cabo de Santo Agostinho não foi diferente, sendo registrados 252 indígenas habitando no município em 2010. Desses, de acordo com o censo escolar do município, 30 foram matriculados na rede pública municipal de ensino em 2022, aumentado para aproximadamente 40 em 2023.

Tendo por base essas informações contrastantes com as difundidas narrativas históricas, considerando que as primeiras aprendizagens sobre a História ocorrem na Educação Básica e a obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígenas através da Lei 11.645 de 2008, partiremos para uma análise sobre a rede pública municipal de ensino no Cabo, buscando compreender como a temática indígena é abordada no ensino de História.

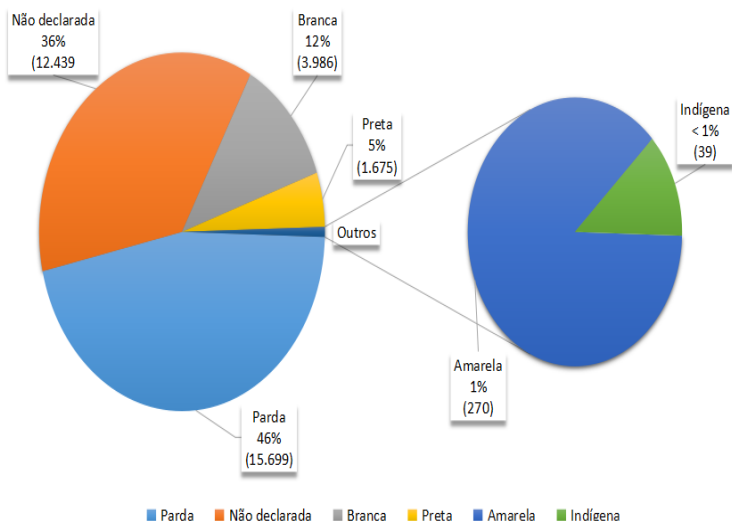
1.2 O sistema de ensino municipal e a temática indígena

Desde 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) definindo a responsabilidade dos Entes Federados em relação à educação no Brasil, ficando a cargo dos municípios a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no Cabo de Santo Agostinho foi instituído o Sistema Municipal de Ensino.

Na atualidade, o Sistema é composto por 155 unidades de ensino destinadas ao Ensino Fundamental, incluindo também a Educação Infantil, e dispostas nas zonas rurais e urbanas. De acordo com censo escolar municipal realizado em 2023, eram aproximadamente 34.000 mil estudantes matriculados na rede pública de ensino no Cabo de Santo Agostinho, no Ensino Fundamental. Analisando o documento, identificamos informações possibilitando um mapeamento acerca desses estudantes sob diversos aspectos. Assim, a partir dos dados dispostos no item “cor/raça”, elaboramos os gráficos abaixo:

Gráfico 1 - Total de estudantes por raça/cor

Estudantes - por raça/cor (34.108)



Chamando atenção a ausência dessa informação para 36% dos/as estudantes matriculados/as, ou seja, pouco mais de 1/3 destes/as não se autodeclararam ou não tiveram as autodeclarações registradas, estando muito próximo do número de autodeclarados “pardos” - maioria dos/as estudantes. Não conseguimos identificar a motivação dessa expressiva ausência, se por vontade própria dos/as estudantes ou responsáveis, a baixa importância a essa questão, ou ainda descaso administrativo no ato das matrículas. Além disso, o número de estudantes autodeclarados da cor/raça “Branca” correspondendo ao dobro da “Preta”, possivelmente evidenciando demandas políticas e pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais no município,

configurando-se como informação importante para análise da Secretaria Municipal de Educação.

Os/as 39 indígenas matriculados na referida rede de ensino em 2023 (nove a mais em relação ao ano de 2022) contabilizaram menos de 1% do total, mas isso não qualifica essa informação como menos importante ou descartável, pelo contrário, provoca questionamentos sobre as motivações dessas pessoas para a afirmação identitária. O que significa ser indígena no Cabo de Santo Agostinho? A autodeclaração é um marcador de diferença e pode ser entendida também como uma atitude política. Ser indígena é ser o “outro” e, neste caso, é ser o invisibilizado, de quem não se fala a não ser por estereótipos reducionistas - que serão discutidos no capítulo seguinte. Sendo assim, por que autodeclarar-se indígena no Cabo de Santo Agostinho?

Pesquisando como a temática indígena é abordada no ensino de História na referida rede de ensino, tivemos acesso a um documento chamado “Organizador Curricular por Unidade Didática”¹⁶ para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, baseado no Currículo do Estado de Pernambuco. Esse documento divide o ano letivo em unidades temáticas com objetivos, conteúdos a serem discutidos e habilidades referenciadas na Base Nacional Comum Curricular. Nele, observamos a temática indígena ser mencionada diretamente 34 vezes, abrangendo conteúdos e habilidades do 6º ao 9º ano, sempre evidenciando o protagonismo indígena na História do Brasil, inclusive no estado de Pernambuco, com destaque específico para as mobilizações indígenas nos séculos XX e XXI, a exemplo de um dos “Objetos de conhecimento”, utilizado no 9º ano, tratando “As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção

¹⁶ Conseguimos acesso ao Organizador Curricular por Unidade Didática para o Ensino de História através da Coordenação de Ensino de História da Secretaria Municipal de Educação do Cabo.

no debate local, regional, nacional e internacional”, ou a habilidade “EF06HI08BCSA”, compondo o currículo do 6º ano, buscando:

Reconhecer, analisar e valorizar a participação dos diferentes povos indígenas nos vários períodos da história local, regional, nacional e continental, com especial atenção para os vários povos que ocuparam o território que hoje forma o estado de Pernambuco, ressaltando os povos caetés no município.

Ao analisar esse documento, inevitavelmente questionamos: como os/as docentes compreenderiam a essa demanda curricular? Os subsídios didáticos utilizados na referida rede de ensino conseguem abrangê-las? A presença de indígenas estudantes é considerada?

Em 2011 a Secretaria Municipal de Educação do Cabo criou o Grupo de Estudo e Trabalho Afroindígena (GETAI), com a participação de professores/as da referida rede de ensino no “Curso de estratégias para a implementação da lei 10.639/03 nas Redes Municipais de Ensino”, promovido pelo Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB/UFRPE), em 2010. De acordo com relatórios produzidos pelo GETAI, o Grupo de Estudo tinha como objetivo “implementar na Rede Municipal de Ensino as Leis 10.639/03 e 11.645/08, promovendo uma educação que garanta as condições necessárias para o desenvolvimento das Leis enquanto política de direito dos cidadãos e cidadãs do município.”.¹⁷

¹⁷Prefeitura Municipal do Cabo de Santo Agostinho. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório das ações desenvolvidas na rede municipal do Cabo de Santo Agostinho para implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.** GETAI - Grupo de Estudo e Trabalho Afroindígena. Pernambuco, 2017.

A partir de 2011, os/as integrantes do GETAI participaram de importantes eventos para discussões e planejamento de atividades na implementação das referidas leis, como o Fórum Estadual de Educação Étnico-Raciais, Seminário de Educação Étnico-Racial do município de Jaboatão dos Guararapes, 2º Encontro dos Fóruns Étnico-Raciais de Pernambuco, entre outros, culminando em importantes avanços para o município do Cabo como a Instituição do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Cabo de Santo Agostinho e a realização de palestras, formações e atividades pedagógicas envolvendo toda a sociedade na discussão da temática.

Em artigo apresentado no Congresso Nacional de Educação sobre a atuação do GETAI, Nunes, Dutra e Albuquerque (2015), então integrantes do referido grupo de estudos, indicaram que as informações obtidas no Censo IBGE/2010 acerca das autodeclarações identitárias dos habitantes no município do Cabo constituíram fator preponderante no esforço para aproximação das ações do GETAI com a sociedade.

Dos entrevistados, foram perguntados sobre a sua identidade étnica e os dados apresentados foram: BRANCOS 46.577 (quarenta e seis mil quinhentos e setenta e sete pessoas), NEGROS E PARDOS 17.677 (dezessete mil seiscentos e setenta e sete pessoas) e AMARELOS 89.780 (oitenta e nove mil setecentos e oitenta pessoas). Estes dados apresentam como as pessoas se identificam, todavia nos causa perplexidade a grande quantidade de pessoas que se identificam enquanto amarelos, visto que no município do Cabo de Santo Agostinho não ter nenhuma predominância de asiáticos, entendemos que esse resultado expressa ainda resquícios da condição

eurocêntrica subjetiva de entendimento
identitários. (p. 5.)

Contudo, as 252 pessoas autodeclaradas indígenas no mesmo Censo não foram identificadas na consulta realizada.

Analisando os relatórios produzidos pelo GETAI, onde foram mencionadas e descritas atividades realizadas entre 2011 e 2019, foi perceptível uma insuficiência relacionada a abordagens acerca da temática indígena. Entre os inúmeros projetos realizados, apenas um tratou de maneira abrangente esse tema, intitulado “Todo Dia é Dia de Índio”, ocorrido no mês de abril, nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo os/as professores/as de História na rede municipal de ensino como autores/as. Entre os objetivos do projeto, destacamos “Desmistificar a imagem do índio do passado, mostrando a organização social, econômica e cultural de alguns povos indígenas em especial tribos pernambucanas”.

A metodologia do projeto consistiu em “apresentação de documentários, filmes e músicas; leitura de textos e imagens; palestras; produção de murais, poesias, paródias, vídeos e peças teatrais”. Afora esse projeto, do qual não obtivemos maiores informações sobre como ocorreu, os relatórios mencionam ações acerca da temática indígena de forma pontual, sendo a maioria dos projetos pedagógicos abordando questões relativas exclusivamente à população negra.

A insuficiência de atividades pedagógicas sobre a temática indígena percebida nos relatórios foi confirmada através de relatos de professores/as participantes do GETAI, mencionando fatores limitadores como a falta de representação de povos indígenas no município, bem como ausência de professores/as indígenas ou pesquisadores/as da temática no Cabo de Santo Agostinho. Ao final

do conjunto de relatórios, nas considerações finais, foram elencadas algumas “perspectivas” do GETAI, dentre as quais:

Ampliar os conhecimentos da temática Indígena a partir de parcerias; Manter permanente Diálogo com instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro e indígena; Ampliar participação dos alunos e professores nas atividades desportivas na modalidade de jogos de referência indígena; Elaborar um livro manual com as práticas de jogos indígenas no município.¹⁸

Em 2019 sendo considerado alcançado o objetivo principal do GETAI - implementar na Rede Municipal de Ensino as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 -, o grupo de estudos foi encerrado. E instituído, na Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania, por meio da Portaria nº 023/2022, o Grupo de Trabalho de Gestão Educacional com foco em Equidade Racial, definindo o ano letivo de 2022 com o tema “Equidade na educação para a formação de sujeitos plurais, livres de preconceitos, democráticos e científicos”.

Entre os meses de outubro e novembro o mencionado Grupo de Trabalho realizou uma série de atividades pedagógicas em algumas escolas na Rede Municipal de Ensino do Cabo como palestras, cine debates, concurso de produção textual e formações para a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e gestores escolares. Essas atividades tiveram como foco as discussões e reflexões acerca

¹⁸Prefeitura Municipal do Cabo de Santo Agostinho. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório das ações desenvolvidas na rede municipal do Cabo de Santo Agostinho para implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.** GETAI - Grupo de Estudo e Trabalho Afroindígena. Pernambuco, 2017.

das questões étnico-raciais, sobretudo no enfrentamento ao racismo e valorização da autoestima identitária, contudo, direcionadas exclusivamente para a temática afro-brasileira.

Para o ano de 2023, o plano de ação do Grupo de Trabalho em Equidade Racial planejou, dentre outras atividades:¹⁹

- Implementação da Tecnologia de Gestão da Educação para Equidade Racial na Secretaria e na Rede Municipal de Ensino;
- Engajamento e capacitação dos técnicos/as SME, nas ações relacionadas a cada segmento com foco em equidade racial;
- Instituir políticas de enfrentamento à discriminação racial e ao preconceito, com foco na autodeclaração da comunidade escolar da rede de ensino para construção da identidade Étnico-racial do município;
- Realizar formação de professores em ERER (Educação Para as Relações Étnico Raciais) em rede;
 - Promover a Formação de Gestores;
 - Fazer uma "Busca Ativa" nas escolas da rede de ensino para elencar os dados étnico-raciais;
 - Apoiar as ações de resgate da Identidade e Cultura do Quilombo Onze Negras;
 - Implantar um Núcleo para pensar a Educação Étnico-Racial na rede municipal de ensino;
 - Compartilhar as práticas da ERER vivenciadas nas unidades escolares da rede de ensino, através de relatos de experiências.

¹⁹Informações retiradas do Plano de Ação - Equidade - Cabo de Santo Agostinho. Fornecido pela Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania.

- Construção do Projeto Municipal de Educação com Equidade Racial.

Apesar dos primeiros levantamentos realizados pelo Grupo de Trabalho em Equidade Racial terem apontado para a existência de dois indígenas professores na Rede Municipal de Ensino, não há menções à temática indígena no referido Plano de Ações, como também os indígenas professores e estudantes não foram citados. Em conversa com a Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania, a coordenadora mostrou-se sensível à questão, porém ressaltou, assim como os membros do GETAI, dificuldades em atender a essa demanda por escassez de pessoal habilitado.

Em 2018, atendendo às diretrizes para o ensino da História local, conforme a Habilidade “EF06HI02CCSA” na Unidade Temática “História: tempo, espaço e formas de registros”, referente ao 6º ano no Organizador Curricular para o ensino de História, objetivando “Identificar e valorizar a diversidade do patrimônio artístico, histórico e cultural do município do Cabo de Santo Agostinho, considerando o patrimônio material e imaterial”, a rede pública municipal de ensino adquiriu material didático específico para tratar sobre a história do município, utilizando o livro “Cabo de Santo Agostinho: nossa história: riqueza de uma identidade: do enigma à realidade atual”. Sendo um volume para os anos iniciais do Ensino Fundamental e outro para os anos finais da mesma etapa. São de autoria de Maurismar Chaves²⁰ e Rubenísio Medeiros²¹ e publicados pela

²⁰Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Com Licenciaturas em História, Pedagogia e Teologia. Colaborador da Casa de Difusão, Estudo e Pesquisa Educacional. Escritor de livros didáticos e de Pedagogia. (Informações disponíveis no Currículo *Lattes*).

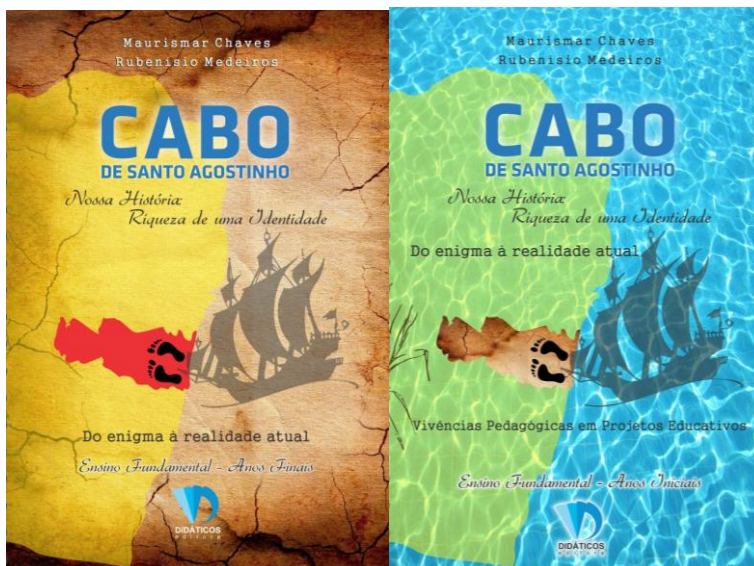
Didáticos Editora em 2018, sendo, desde então, utilizados pela referida rede de ensino.

Os livros apresentam uma abordagem sobre a história do município do Cabo traçando um percurso partindo da povoação das Américas até a atualidade, visibilizando aspectos sociais, artísticos, políticos, históricos e geográficos municipais. Para as finalidades de nossa pesquisa, observamos as abordagens referentes aos povos indígenas. Os primeiros dois capítulos do livro utilizado nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 20 páginas, tratam sobre o povoamento das Américas e os primeiros habitantes no território atualmente chamado Cabo de Santo Agostinho.

A presença indígena foi, então, apresentada e discutida exclusivamente no início do material didático, desaparecendo no restante do livro, exceto, quando, na imagem de abertura do 3º capítulo, intitulado “Pertencimento”, foi exposta a imagem de um grupo de indígenas, porém, sem qualquer contextualização, informação sobre a etnia, a localidade ou o ano. Essa observação corrobora a análise realizada por Bittencourt (2013) sobre materiais didáticos de História utilizados na Educação Básica, produzidos entre meados do século XIX até o início do século XX, sobre os quais a pesquisadora concluiu que a presença indígena, mesmo nos materiais mais recentes, além de ser tratada de forma extremamente estereotipada, desaparece nos livros didáticos e currículos escolares ao longo dos períodos históricos posteriores à colonização.

²¹Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Licenciado em Pedagogia. (Informações disponíveis no Currículo *Lattes*).

Figura 1 – Livros Cabo de Santo Agostinho: Nossa história: riqueza de uma identidade: do enigma à realidade atual. Ensino Fundamental anos iniciais e finais. (Didáticos Editora, 2018)



Nos 1º e 2º capítulos intitulados, respectivamente, “De onde vem este povo? A proto-história do Cabo de Santo Agostinho” e “Historiando os Caetés do Cabo”, são exibidas duas fotografias com indígenas adornados com utensílios e pinturas corporais com a legenda “Índios Tupi”. Novamente sem mais informações. Outra imagem, uma ilustração de um rapaz branco olhando para uma “máquina do tempo” mostrando ao mesmo como eram e viviam os povos originários antes da chegada dos europeus, apresentando supostos indígenas na selva, acompanhada do texto “**Convido você a voltar no tempo e o que podemos ver é uma imensa terra, tal qual um paraíso povoado por pessoas que vivem em harmonia com a**

natureza.” (Chaves; Medeiros, 2018, p.18, grifo nosso). A imagem e o texto remetem a um dos principais estereótipos criados pelos colonizadores e propagados até a atualidade: o mito do bom selvagem. Essa compreensão contribui para a reprodução de uma mentalidade associando povos indígenas a uma suposta “pureza mítica”, impedindo de entendê-los enquanto dotados de complexidades inerentes a qualquer outra sociedade.

Ao abordar os primeiros contatos com os europeus, os estereótipos foram novamente reforçados. A prática denominada “escambo” sendo assim descrita: “Os portugueses davam bugigangas (apitos, espelhos, chocalhos) para os indígenas e, em troca, eles deveriam cortar árvores de Pau-Brasil e carregar os troncos até as caravelas portuguesas[...]” (Chaves; Medeiros, 2018 p.21). Dessa forma, o material em questão não apresentou os indígenas enquanto dotados de vontades próprias, estratégicas, negociantes, tão interessados em materiais novos e valiosos quanto os portugueses, reproduzindo a falsa ideia de indígenas simplesmente ingênuos. João Pacheco de Oliveira (2014) apontou que essa interpretação acerca das populações nativas, nos primeiros contatos com europeus, está calcada em uma noção preestabelecida (e talvez inconsciente) caracterizando, sem maiores reflexões, os colonizadores como portadores de uma suposta “cultura superior”. Ao mesmo tempo em que “busca-se a ineficiência das tecnologias e dos sistemas econômicos indígenas, a fragilidade de suas estruturas políticas e o aspecto bizarro de seus costumes.” (p. 167), negligenciando a complexidade das relações sociais naquele contexto histórico.

Os “Caetés” foram apresentados como um grupo dissidente dos Tupis, assim como os “Potiguar, Tremembé, Tabajara, Tupinambá, Aimoré, Tupiniquim, Temininó, Goitacá, Tamoio e Carijó” (Chaves; Medeiros, 2018, p.23). Mas, quais são e onde habitam esses povos?!

Todos descritos como “[...] guerreiros, místicos, antropófagos e hábitos seminômades rudimentares, voltados para rituais artísticos e religiosos.” (Chaves; Medeiros, ano, p.23). A extinção total dos “Caetés” é mencionada nas primeiras linhas do livro e enfatizada no decorrer do texto. No segundo capítulo há uma ilustração cartográfica do território do Brasil indicando a distribuição territorial de alguns povos - referidos como “tribo” no texto - ao longo da Costa. Existe ainda uma imagem intitulada “Povoamento indígena”, mais uma vez sem maiores informações sobre, por exemplo, a qual território e povo se refere. Há uma página intitulada “Artefatos indígenas”, com diversas imagens de objetos variados para fazer referência aos povos indígenas, porém, sem nomeá-los. Na sessão “A religiosidade dos Caetés”, a prática foi descrita como **“misticismo original”** e há a imagem de dois indígenas com a legenda “Ritual indígena”, novamente sem quaisquer informações acerca de qual povo se refere.

Nas duas últimas páginas do segundo capítulo, compondo a sessão “É bom saber”, contém um texto de duas páginas intitulado “O poder da cultura indígena na formação dos municípios pernambucanos”. Nele os autores apresentaram Pernambuco como o 4º maior estado em número de indígenas no Brasil²² e mencionaram os aldeamentos extintos em diversos municípios, a exemplo do Aldeamento de Escada. Em outra parte do texto foi citada a posterior estruturação industrial do município como atração para diversas pessoas ao Cabo de Santo Agostinho, incluindo “descendentes” de indígenas. Essa reflexão final suscita proficuas discussões sobre a atual presença indígena no município. Porém, não foram mencionados, apresentados e referenciados os atuais povos indígenas no estado de Pernambuco.

²²Sem, no entanto, indicar a fonte dessa informação.

Além disso, em nenhuma parte do livro há menção às referências utilizadas pelos autores para a elaboração do material.

Assim, apesar da menção aos povos indígenas na formação dos municípios, a ausência de informações sobre essas populações na atualidade sugere a estudantes e professores/as, mesmo não intencionalmente, a extinção dos povos originários, contribuindo para a invisibilidade e negação das identidades indígenas, especificamente em contextos urbanos. Além disso, com a utilização de imagens descontextualizadas e reproduzindo conceitos questionados tanto pelas abordagens históricas e antropológicas recentes, quanto pelos indígenas na atualidade, o referido material didático reforça velhos estigmas apresentando os povos originários de forma genérica, negando a ampla sociodiversidade que expressam e, consequentemente, não atendendo à legislação vigente.

A situação acima descrita é contrária ao estudo realizado pela professora Thais Silveira (2016) discutindo a invisibilidade indígena em contextos urbanos, a partir de duas escolas onde lecionou no município de **Duque de Caxias**, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Pesquisando informações no Censo IBGE 2010, foi surpreendida com os **865 indígenas autodeclarados naquele município**: “Este número me fez reconsiderar a ideia de que as identidades indígenas estavam distantes das salas de aula das escolas públicas, assim como me fez pensar na possibilidade de ter tido alunos indígenas sem que eu soubesse”. (Silveira, 2016, p. 12-13.). Aplicando questionários nas referidas escolas, a docente constatou significativa presença indígena entre os/as estudantes por meio de ascendência familiar ou nas vizinhanças de cada um deles/as. De acordo com a citada professora, os dados obtidos:

Foram mais do que suficientes para contrariar minha primeira hipótese de que os indígenas estavam distantes do convívio dos alunos do município. Também fizeram repensar as minhas práticas em sala de aula, que desconsiderava essas presenças e a sensibilidade do tema. (Silveira, 2016, p. 14).

Diante também da ausência de subsídio didático atualizado acerca da temática indígena, a professora elaborou um material didático e uma exposição itinerante acerca da presença indígena no município de Duque de Caxias, ambos abrangendo as demandas sociais atuais dessas populações.

Na organização administrativa da rede pública municipal de ensino no Cabo de Santo Agostinho, a Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania, na última década com o Grupo de Estudo e Trabalho Afro-Indígena e na atualidade com o Grupo de Trabalho de Gestão Educacional com foco em Equidade Racial, configurando-se como setor indispensável para assegurar o respeito e a valorização da sociodiversidade na educação. As informações ora apresentadas acerca das atividades realizadas pela referida coordenação, em parceria com demais setores da Secretaria Municipal de Educação e da sociedade civil, evidenciam o esforço na implementação de políticas educacionais para as relações étnico-raciais. Contudo, a quase ausência de referências à temática indígena aponta para a necessidade de ampliação das discussões subsidiando o planejamento das ações. Assim, a superação da invisibilidade indígenas perpassa, necessariamente, pela análise da estrutura educacional como um todo. Para isso, faz-se necessário discutir sobre os sentidos e as potencialidades do currículo escolar.

1.3 Currículo, ensino de História e a temática indígena.

Desde a estruturação do ensino escolar no mundo contemporâneo, diversos setores da sociedade preocupam-se, inevitavelmente, com questões envolvendo o que deveria ser ensinado, o tempo de permanência na escola, as obrigações dessas instituições, os modelos de gestão, os/as profissionais aptos/as para lecionar, quem a custeia ou mesmo quem teria o direito de frequentá-la. Estratégica no ponto de vista da “formação” de uma sociedade desejada na contemporaneidade, responsável por um suposto “futuro promissor”, a escola está em permanente debate sobre como deveria alcançar esse fim. Recentemente, no Brasil, calorosos debates políticos acusaram a escola de partidária de ideais corrompidos, influenciando estudantes negativamente, sendo necessária sua despolitização sob o argumento da “neutralidade” na busca por uma “escola sem partido”.

Conforme Lopes e Macedo (2011, p.21), no início do século XX, sob as demandas impostas por uma crescente sociedade industrial nos Estados Unidos da América, iniciaram os estudos de forma sistemática buscando melhor aproveitamento dos sistemas de ensino para contribuírem com a formação de sujeitos aptos à nova realidade econômica e produtiva da sociedade norte-americana, marcando assim, para alguns autores, o início dos “estudos curriculares”, objetivando elaborar um currículo educacional eficaz para as mencionadas necessidade sociais emergentes.

Embora o termo “currículo” seja empregado no campo educacional desde o século XVI, a partir do referido momento, no início do século passado, o mesmo alcançou um *status* basilar para a organização dos sistemas de ensino no mundo. Desde então, diversos foram os conceitos atribuídos ao “currículo”, estando cada um deles marcado por disputas ideológicas, tendo como plano de fundo diferentes

concepções sociais, políticas, econômicas pensando qual seria o melhor modelo e os melhores princípios regentes dos sistemas educacionais para a almejada sociedade (Lopes; Macedo, 2011).

Durante a maior parte do século XX, imperaram teorias curriculares atualmente classificadas como “tecnicistas”. Os/as pensadores/as compondo grande parte dessas concepções elaboraram programas curriculares estruturadores dos sistemas de ensino envolvendo habilidades desejadas, conteúdos programáticos, formas de avaliação, entre outros, como questões puramente técnicas, científicas, desassociadas de paradigmas ideológicos, portanto, neutras (Lopes; Macedo, 2011). Nesse sentido, “o que” e “como” ensinar seguiam uma lógica quase mecânica, universalizante, supostamente cabível indistintamente a todos os/as educandos/as. Assim, bastaria apenas seguir os preceitos prescritos no documento curricular para se alcançar o objetivo desejado. Nessa concepção prescritiva, o currículo seria, de certa forma, encarado como algo exterior aos indivíduos e à própria sociedade

Sobretudo a partir da década de 1970, com a democracia figurando como o principal modelo de governo no Ocidente e novos paradigmas sociais relacionados à participação política de grupos socialmente marginalizados, questionando os poderes hegemônicos, novos olhares para os sistemas de ensino criticando os modelos ditos tecnicistas/prescritivos e elaborando novas concepções curriculares. A partir de então, a principal noção orientadora foi a compreensão do caráter político dos currículos educacionais.

Dois dos principais pensadores dessas novas concepções curriculares, Forquin (1992) e Goodson (1997)²³, observando e

²³ Importa frisar que a teorização crítica do currículo não iniciou na década de 1990, mas principalmente a partir dos anos 1970, com contribuições da

pontuando as relações visíveis entre as estruturas sociais e as práticas curriculares, definiram o currículo escolar enquanto construção social, sendo, pois, um artefato sociocultural produzido dentro de um contexto específico, logo, refletindo valores ideológicos, não se resumindo ao escrito em documentos oficiais ou às sequências didáticas sobre determinados conteúdos. O currículo, para os citados autores, é um conjunto de escolhas e esquecimentos pautados em ideais políticos e morais. Está sempre imerso em relações de poder, pois, legitimando determinados conhecimentos em detrimento de outros, pode impor a ótica de quem o construiu como a única válida. Ou seja, a estrutura básica dos sistemas educacionais, orientando os diversos aspectos compondo a educação escolar, não pode ser encarada como externa à própria sociedade, isenta de escolhas e ideais políticos, neutra e universalizante, pois é sempre produto social elaborado por determinados agentes sociais legitimando as próprias compreensões acerca do mundo.

A esse respeito Schmidt (2003, p. 67), criticando as concepções tecnicistas/prescritivas concebendo o currículo enquanto neutro e técnico, o descreveu como “uma questão de poder, pois selecionar, privilegiar um conhecimento, destacar uma identidade ou subjetividade, são operações de poder”. Essa concepção nos interessa, pois possibilita analisar os currículos escolares sob aspectos não necessariamente prescritos, objetivamente visíveis, mas questionar o que motiva cada escolha, cada ausência, a quem interessa a legitimação e difusão de determinados discursos através da educação escolar e quais os resultados dessas escolhas. Dessa forma, analisar

sociologia da educação e teóricos como Luis Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet, Samuel Bowles, Hebert Gintis, Pierre Bourdieu e Jean Passeron, seguindo por distintas correntes de pensamento. Para maior aprofundamento, consultar: Lopes; Macedo, 2011.

esses “artefatos sociais” nomeados “currículos educacionais” faz-se necessário pois o currículo é “o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem.” (Schmidt, 2003, p. 60).

Assim, analisar os currículos educacionais é analisar como a estrutura social dominante perpassa pela escola e a utiliza (ou tenta utilizá-la) como meio de propagação da hegemonia. Tratando-se dos conteúdos escolares, por exemplo, a invisibilidade de mulheres, negros/as, indígenas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência etc., não pode ser encarada como apenas um detalhe restrito ao âmbito conteudístico, mas como a ressonância das estruturas sociais marcadas pelo racismo, patriarcalismo, capacitismo e eurocentrismo, na qual o modelo branco, hétero, cristão, europeu, capitalista é o “ser universal”, exotizando e menosprezando todas as outras formas de ser e estar no mundo.

Dessa forma, o currículo, sob esses termos, estará inserido em uma lógica de produção de conhecimentos reprodutora do padrão de poder racializado e hierarquizante, classificada por Quijano (2009) como “colonialidade”. Cabendo destacar que a normatização desse padrão pelos sistemas escolares não se restringe ao campo “conteudístico” ou da simples representação, pelo contrário, resvalam diretamente na materialidade sob formas de discriminações e mesmo violências físicas em ambientes marcados pela presença de estudantes com as mais variadas características.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996 e vigorando atualmente, compreende os educandos enquanto sujeitos em formação, buscando proporcionar o pleno alcance destes sob princípios como a solidariedade humana, o respeito à liberdade, apreço à tolerância e a consideração com a diversidade

étnico-racial (Brasil, 1996). A referida legislação, dessa forma, foi a primeira a abrir espaço para que questões relacionadas à sociodiversidade no país, como temática indígena, fossem consideradas nos currículos dos sistemas de ensino no Brasil. Sendo necessário pontuar a significativa participação de diversos segmentos organizados da sociedade civil, a exemplo das organizações indígenas e indigenistas, bem como o movimento negro, em defesa da construção desse aparato legal, agregando, assim, demandas populares contribuindo para uma construção democrática do ensino no país (Grupioni, 1991).

Acerca dos currículos escolares, o artigo 26 da LDBEN pontua:

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

O inciso 4º do mesmo artigo determinando o ensino da História do Brasil considerando “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (Brasil, 1996), não mencionava maiores indicações acerca de como essas temáticas deveriam ser ensinadas.

Importante ressaltar que a LDBEN assegurou, em consonância com os direitos conquistados pelos povos indígenas na Constituição Federal vigente, o direito à educação diferenciada nos Territórios Indígena, garantindo educação escolar bilíngue e intercultural com “[...] currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos

culturais correspondentes às respectivas comunidades;[...]” com o objetivo de “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; [...]” (Brasil, 1996). Contudo, nas escolas não indígenas (frequentadas por muitos indígenas) as diretrizes sobre a temática dos povos originários nos conteúdos escolares permaneceram invisibilizadas por longo tempo.

A partir desse alicerce explícito pela LDBEN, em consonância com os debates sociais e educacionais ocorridos na segunda metade do século XX, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, buscando “[...] construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula”. (Brasil, 1998, p.09), além de:

[...] provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país [...] o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (p.09).

Em 2003, com a Lei nº 10.639, a LDBEN passou a determinar a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afrobrasileira” enfatizando a “contribuição” política, cultural e social destes na História do Brasil. Cinco anos depois, em 2008, a Lei nº 11.645 determinou a obrigatoriedade do ensino da história e culturas indígenas nos currículos escolares.

Ressaltamos que ainda em 2004, a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Importantíssimo documento para a discussão sobre a sociodiversidade e combate ao racismo nas escolas, pontuando questões como “Consciência política e história da diversidade”, “Fortalecimento de identidades e de direitos”, “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”. O texto, de forma ampla, apresentou significativas contribuições considerando os povos originários, afirmando, por exemplo, que “cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia.” (Brasil, 2004, p. 17). Contudo, evidentemente, enfatizando a temática negra.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (p. 10)

A nível de comparação, nas 37 páginas do documento, o termo “indígena” é mencionado 14 vezes, sem maiores contextualizações, enquanto “negro”/“negra” citado 121 vezes, contextualizados com importantes dados sociodemográficos.

Na sequência, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, sendo estes alguns dos principais instrumentos legais normativos, ancorados na LDBEN, reguladores do ensino no Brasil. Além disso, em 2015 foram publicadas as “Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”, através do Parecer CNE 14/2015, que será discutido mais adiante.

As DCNs, estabelecendo as competências e diretrizes curriculares para a Educação Básica em todo o país, definem como “missão essencial” da escola “construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos.” Sendo, para isso, “preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.” (Brasil, 2013, p. 25). A esse respeito, embora a questão seja transversal a todos os componentes curriculares, a incumbência de discutir temáticas provocando nos estudantes reflexões críticas a respeito da sociedade onde estão inseridos, para o respeito à pluralidade sociocultural, ficou direcionada ao ensino de História, Artes e Literatura, com foco para a primeira.

Ressaltamos o caráter político dessas legislações estruturando e conferindo obrigações sociais à educação escolar no Brasil, para além do acúmulo de conhecimentos, mas também fomentando reflexões sobre as múltiplas situações socioculturais vivenciadas pelos/as estudantes, destacando a fundamental importância da participação popular, dos movimentos sociais, pesquisadores/as e intelectuais nos debates e na construção das políticas educacionais para a construção de currículos, ou seja, do próprio fundamento dos sistemas escolares, cada vez mais próximos das realidade sociais vivenciadas no país.

Em relação à BNCC de História, por exemplo, o ambiente de debates e pluralidade de ideias no qual foi gestada a versão preliminar, em 2015, elaborada por amplo corpo técnico especializado nas áreas de História e Educação considerando as demandas do tempo presente, criticando o prejudicial eurocentrismo marcando os conteúdos de História há séculos e dialogando com toda a sociedade (Silva; Júnio; Cunha, 2022, p. 50-51), não ocorreu sem forte antagonismo de forças políticas contrárias a essas mudanças.

Disputada por setores sociais conflitantes, em um ambiente político no qual grupos atrelados sobretudo as classes empresariais e a ideais conservadores questionavam a capacidade e confiabilidade do Estado, resultando no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, a referida proposta preliminar não foi aprovada. Substituída em 2018 pela BNCC vigente, a primeira proposta foi quase totalmente desmontada, substituída por uma versão elaborada por corpo técnico pouco especializado e reproduzindo, no componente curricular de História, ideias bastante criticadas por estudiosos da área. De acordo com a professora Flávia Caimi (2016), importante pesquisadora sobre o ensino de História, a proposta preliminar:

[...] mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, cívica de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de

progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (p.90).

Sobre a versão aceita da BNCC de História, continuou:

Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso (p. 90-91).

Assim, como indicam as pesquisas no campo das teorias curriculares, percebemos as disputas políticas envolvendo a base dos sistemas educacionais e a organização dos componentes curriculares como aspectos centrais na compreensão do currículo escolar. O que ensinar, como ensinar, como avaliar, são questões de interesses de setores sociais variados, antagônicos, e, por isso mesmo, em permanentes disputas visando modelos específicos de sociedade. A

construção de um “currículo mínimo” nacional, determinando conteúdos, competências e habilidades para todos/as os/as estudantes na Educação Básica, pressupõe escolhas calcadas em ideais políticos, estando distante, portanto, de qualquer suposta neutralidade.

Entre os componentes curriculares obrigatórios compondo o BNCC, nenhum outro envolveu-se mais em disputas acerca do que deve ser ensinado que o de História. Intimamente relacionado à memória, o ensino de História, abordando determinados conteúdos de forma “fechada”, pré-determinada, puramente factual, frequentemente é associado à legitimação/deslegitimação de discursos ou “verdades”. Essa perspectiva, conduzindo à compreensão do ensino de História como ferramenta de “manipulação social”, caracteriza as “guerras de narrativas” vivenciadas na sociedade em torno do referido componente curricular.

O notório pesquisador no campo da Educação e da História, Christian Laville (1999), discutindo sobre os sentidos empregados ao ensino de História ao longo do tempo em diversos países, destacou a frequente necessidade das elites dirigentes, no contexto da formação dos Estados Nacionais, para o uso do ensino de História nas escolas como instrumento de instrução nacional. De acordo com o referido autor, “O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes” (p. 125-126). Dessa forma, supostamente garantindo a construção do sentimento de pertencimento, patriotismo, vinculado à construção de uma memória nacional.

Com o tempo e a consolidação dos Estados Nacionais esse objetivo deixou de ser tão necessário para a manutenção do sentimento de pertencimento à nação. Alimentado pela ideia de democracia, o ensino de História alcançou novas perspectivas, para a promoção da

consciência cidadã participativa, não mais reproduzindo supostas verdades, mas discutindo as condições sociais presentes a partir da análise dos contextos sociais e históricos. Contudo, com as frequentes instabilidades e rupturas políticas, como a ocorrida no Brasil em 2018, a atenção das elites dirigentes rapidamente retornam para os conteúdos ensinados em História, apagando o indesejado e construindo narrativas condizentes com os novos interesses, objetivando a “construção e consolidação da memória coletiva que se quer agora” (Laville, 1999, p.131), reafirmando o ensino de História como “ferramenta política” supostamente capaz de realizar certo controle social.

A despeito disso, analisando tentativas frustradas de utilização do ensino de História como controle social por parte de grupos políticos no final do século XX, o citado autor evidenciou uma possível ilusão ou exagero referente a esse “poder” na atualidade. Com a massificação dos meios de comunicação, sobretudo os digitais, controlar e determinar os conteúdos nas aulas de História a fim de legitimar narrativas políticas não possuiria os mesmos efeitos talvez de outrora. Para Laville, o contexto sociocultural atual sugere o foco na compreensão da “função social” atrelada ao ensino de História vigorando em muitos países, incluindo o Brasil:

Formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas fazendo com que trabalhem com conteúdos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputa (Laville, 1999, p. 137).

A concepção de currículo resumida exclusivamente às sequências de conteúdos obrigatórios controláveis pelo poder político, como discutido, reveste-se de uma ingenuidade ou completo desconhecimento das dinâmicas escolares. Crer nisso é ignorar a multiplicidade de agentes internos e externos relacionando-se seja através de disputas ou complementaridade envolvendo o processo educativo na sala de aula e na escola como um todo.

Convencionou-se, no estudo das teorias curriculares, chamar “currículo formal” o prescrito nos documentos oficiais, determinados, em geral, pelo poder político. Quase em contraposição a este, definiu-se “currículo real” os processos vivenciados na sala de aula a partir das escolhas, provocações, ênfases, realizadas pelos/as docentes e também pelos/as estudantes (Bittencourt, 2004, p. 104). Assim, apesar da importância dos documentos oficiais normatizando, direcionando e balizando quais conhecimentos devem ser ensinados, as práticas docentes conferindo sentidos aos conteúdos por meio de problematizações, bem como a formação dos/as professores/as capacitando-os para o ensino de determinados conteúdos, são alguns dos aspectos sem os quais seria impossível compreender o currículo de determinado sistema de ensino.

Do mesmo modo, desconsiderar as subjetividades dos estudantes, a influência familiar, a massiva disponibilidade de conteúdos na internet, os interesses pessoais e coletivos, a análise curricular tenderia à velha compreensão da educação escolar enquanto mero processo de transmissão em mão única, considerando os estudantes como “frascos vazios”, processo definido por Paulo Freire como “educação bancária”. Havendo muito ainda a ser considerado na análise curricular, por exemplo sua dimensão “oculta”, ou seja, aquela não explícita no currículo formal e tampouco nas práticas docentes, mas materializando através de “discriminações étnicas e sexuais,

valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo etc” (Bittencourt, 2009, p.104) perceptíveis no convívio escolar.

Retomando especificamente o ensino de História, Caimi (2015), discutindo sobre a multiplicidade e complexidade dos desafios vivenciados pelos/as docentes na contemporaneidade, atrelados, entre outras questões, à aparente obsolescência dos sistemas educacionais frente às novas dinâmicas juvenis, a autora enfatizou o papel da ciência histórica não mais como “Mestra da vida”, através da qual supostamente se alcançaria a melhor forma de viver, mas como “[...] um conhecimento que se pode mobilizar para dar inteligibilidade e justificação para o tempo presente [...]” (p. 107). As razões para o ensino de História na Educação Básica, emergindo desse papel conferido ao conhecimento histórico, justificam-se, entre outras coisas, pela necessidade da compreensão dos contextos sociais à luz do passado para a formação de uma consciência cidadã plena, desenvolvendo pensamento crítico/analítico, possibilitando a consciência identitária e valorização das diferenças.

Para o alcance desses objetivos, ainda segundo a citada autora, o ensino deve ser pensado de acordo com três dimensões complementares: “os saberes a ensinar”, “os saberes para ensinar” e os “saberes para aprender” (Caimi, 2015, p.112). Dessa forma, elencando como ponto importante os “saberes para aprender”, a autora localizou os/as estudantes, ou a compreensão dos/as discentes por parte dos/as professores/as, como fundamental para o processo de ensino aprendizagem. Assim, a complexidade do ato de ensinar extrapola o domínio científico sobre determinado conteúdo ou metodologias pedagógicas, sendo necessário, além disso, buscar nos/as estudantes referências e processos próprios possibilitando-os pensar historicamente.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (Brasil, 2010, p. 5)

Dessa forma, considerando os avanços relativos às temáticas étnico-raciais nas legislações educacionais no Brasil, provenientes, sobretudo, da mobilização por parte de grupos invisibilizados e marginalizados socialmente; diante também de dados constatando a presença de indígenas estudantes em escolas públicas não indígenas, é necessário pensar se o currículo escolar, em todas as suas dimensões, tem considerado a presença dessas múltiplas identidades e como a invisibilidade dessas identidades impacta no processo de ensino e aprendizagem e na garantia de direitos básicos.

Assim, percebemos o apagamento das trajetórias indígenas na História do Cabo de Santo Agostinho resvalando em aspectos estruturais do sistema de ensino público municipal e contrariando princípios básicos constitucionais e educacionais no país. A aquisição

de materiais didáticos em desconformidade com as legislações vigentes e com as produções acadêmicas atuais, bem como a baixa prioridade em relação à temática indígena em projetos pedagógicos discutindo as relações étnico-raciais, relacionados diretamente com a invisibilidade conferida aos indígenas estudantes e residindo no município.

Essas imbricações perpassando a história municipal, os currículos escolares, o ensino de História e a formação de estudantes, estando enraizadas nas complexas formas de relação da sociedade e o Estado brasileiro com as populações nativas durante séculos. Essas dinâmicas e os diversos efeitos derivados delas serão tratados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

IDENTIDADES, ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA INDÍGENA

2.1 Entre o ser e a negação do ser: as identidades indígenas no Brasil

O ano de 2023 foi marcado por um dos mais significativos avanços referentes à participação política indígena de forma institucionalizada na História do Brasil com a criação do Ministério dos Povos Indígenas (MPI), liderado por Sônia Guajajara, uma das mais importantes lideranças indígenas no Brasil, eleita Deputada Federal (PSOL/SP) - tornando-se a primeira representante indígena a chefiar um ministério. Até o referido ano, apenas dois indígenas integraram a Câmara Federal dos Deputados, o Cacique xavante Mário Juruna, entre 1983 e 1987, e a advogada Joênia Wapichana, entre 2018 e 2022. No último pleito, além de Sônia Guajajara, outros quatro indígenas também se elegeram Deputados Federais: Célia Xakriabá, Sílvia Waiãpi, Juliana Cardoso e Paulo Guedes - este último autodeclarado indígena nas eleições de 2022. Assim, pela primeira vez cinco indígenas exerceram mandatos federais simultaneamente.

A expansão da participação indígena no cenário político institucional no Brasil, porém, é acompanhado por uma série de desafios deslegitimando as ações políticas dos mais de 1 milhão de indígenas habitando o país²⁴, mesmo amparadas em arcabouços legais, negando identidades, violentando corpos e territórios.

²⁴ O Censo IBGE 2022 registrou mais de 1 milhão de pessoas indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://apiboficial.org/2023/04/05/censo-registra-mais-de-1-milhao-de-pessoas-indigenas-no-brasil/#:~:text=Dados%20>>

No início do mês de março de 2023, cerca de três meses após a posse da Ministra dos Povos Indígenas, reportagens transmitidas em telejornais e portais de notícias pertencentes ao Grupo Bandeirantes de Comunicação noticiaram supostos crimes cometidos por “falsos indígenas”.²⁵ O caso narrado ocorreu no Sul do estado da Bahia, próximo a uma zona turística conhecida como “Costa do Descobrimento”, por ter sido o lugar onde possivelmente desembarcaram os primeiros colonizadores portugueses. Nesta mesma região está localizado o Território Indígena (TI) Barra Velha do Monte Pascoal, que embora demarcado pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), abrangendo uma área de mais de 52.700 hectares, ainda não foi homologado.

Desde 2013 grupos de fazendeiros locais acionam a justiça pedindo a anulação da demarcação, argumentando, entre outras coisas, a falsidade identitária dos indígenas Pataxó que habitam a referida TI. Por outro lado, os fazendeiros são acusados pelos autóctones de invasões às terras legalmente demarcadas e violências contra os nativos. Não pretendemos neste texto discutir a legalidade do caso ora exposto. Entretanto, tratou-se de um exemplo suficientemente ilustrativo para discutirmos aspectos sensíveis e caros para a sociedade: o que legitima uma identidade? Se existem “falsos índios”, quais seriam os verdadeiros? Existiriam falsos brasileiros, espanhóis ou portugueses?

Antes de buscarmos possíveis respostas a essas indagações, é importante recordar que conflitos semelhantes ao descrito não são exatamente novidades, mas ocorreram por todo o período colonial e

preliminares%20do%20 IBGE%20j%C3%A1,feira%20(03%2F04).>.

²⁵ Disponível em: <<https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/ultimas/falsos-indigenas-do-povo-pataxo-atacam-fazendas-na-bahia-16587491>>.

imperial, como a revolta na qual indígenas incendiaram engenhos em Olinda, em 1553 (Paraíso, 2011), a revolta contra o Engenho de Santana na Capitania de Ilhéus, em 1602 (Paraíso, 2015), os diversos conflitos durante a colonização no sertão do nordeste no Brasil entre os séculos XVII e XVIII (Puntoni, 2002), ou o levante indígena contra portugueses na Aldeia Maranguape, no Ceará, em 1821/22 (Costa, 2016). As disputas entre indígenas e não indígenas em razão da posse e do uso da terra foram constantes desde o século XV.

As razões dos conflitos com os indígenas foram múltiplas. Destacaremos, dentre elas, a violação dos territórios indígenas - com o deslocamento da fronteira agrícola e demográfica para a implantação da lavoura de cana, engenhos e outras atividades econômicas - e a instalação de novas formas compulsórias de relações de trabalho, que violavam a divisão de trabalho, a cultura indígena e sua liberdade (Paraíso, 2011, p. 3).

Tampouco são recentes os questionamentos acerca das identidades indígenas, tendo sido essa uma das justificativas para a extinção de diversos aldeamentos, especificamente na região Nordeste. Para as autoridades locais da época, os indígenas, em meados do século XIX, estariam integrados/assimilados à sociedade, “civilizados”, portanto, não seriam mais “índios” e, assim, não teriam direitos aos territórios habitados. (Oliveira, 1999; Silva, 1995). Observamos, dessa forma, a questão das identidades indígenas em conflitos diante da ótica e dos interesses dos não indígenas persistindo por séculos até a atualidade.

Antes da invasão europeia, os diversos povos habitando o território atualmente chamado Brasil não se declaravam “índios”, tampouco “indígenas”. Essas nomeações foram atribuições genéricas aos

diversos grupos étnicos no decorrer da colonização e dizem mais sobre os colonizadores que sobre os referidos grupos. Resumir a enorme sociodiversidade dos povos originários à generalização “índio” possibilitou aos colonizadores elaborarem uma imagem única, oscilante entre a “pureza” e a “selvageria” de acordo com o tipo de contato estabelecido, prevalecendo por séculos como a única possibilidade de ser para esses povos no imaginário do colonizador e, posteriormente, de grande parte da sociedade brasileira.

Ao longo dos séculos, com a solidificação do domínio português e os esforços para construção de uma suposta identidade nacional brasileira, a imagem cristalizada do “índio” permaneceu como uma “visão do passado”, sendo evocada como um ser idílico, “aquele que colaborou com os primeiros 'descobridores'”, mas, sobretudo, como algo não cabível no projeto de “civilização”. Representado pelas narrativas oficiais como exterminado ou “assimilado”, em outras palavras, “o índio” havia deixado de ser quem era, “evoluído” para qualquer coisa que não o “homem branco” - embora talvez mais próximo deste e distante do passado (Oliveira, 2016). Dessa forma, os indígenas estariam “congelados” no tempo e caso desejassem assumir/reivindicar essa identidade, precisariam, necessariamente, trazer em seus corpos, territórios e modos de vida os signos fixados no estereótipo colonial “índio”.

Para compreendermos essa forma de classificação do “outro” pelo europeu precisamos refletir sobre as ideias e os conceitos em torno da “cultura”. A principal resposta para a diversidade de comportamento entre os variados grupos humanos vigorando no imaginário europeu durante séculos de contato com os povos originários ancorava-se no “etnocentrismo”, ou seja, categorizando o “outro”, de forma positiva ou negativamente, a partir da proximidade ou do distanciamento dos valores europeus. Através dessa percepção, os povos e indivíduos

apresentando formas de viver diferentes deste padrão foram classificados como inferiores, justificando, inclusive, a possibilidade/necessidade de colonização.

Cabendo também nesse "arcabouço teórico" a classificação das diferenças humanas em termos de "raça", atribuindo capacidades específicas inatas aos grupos humanos (Laraia, 1993, p.17). Embora bastante descreditadas pela antropologia atual, essas compreensões persistem no imaginário social como exemplificado por Laraia (1993, p.17) através de uma expressão popular definindo que "os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses."

No século XIX, o britânico Edward Tylor cunhou a mais popular das definições sobre cultura: o "todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes ou qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade" (1871, p.1, *apud* Laraia, 1993, p. 25.), frequentemente reduzida a "o conjunto de costumes de um povo". Dessa forma, então, cada grupo étnico teria uma série de especificidades conferindo-lhes características únicas, e pertencer a um desses grupos seria compartilhar esse conjunto de "costumes". Mas, como lidar com os indivíduos deixando, por qualquer razão, de praticar algumas dessas características? Pior, o que seria desse grupo caso a totalidade ou a maioria dos membros adotassem outras formas de viver?

A resposta mais lógica a essas perguntas seria, no primeiro caso, a negação identitária a esse indivíduo ou, no segundo caso, o colapso étnico de todo um grupo. Assim, em decorrência dessa compreensão sobre cultura, costumou-se crer que a identidade de uma sociedade está calcada na "preservação" de elementos supostamente inerentes a ela, enquanto as mudanças resultariam no esfacelamento ou perda dessa cultura.

Nos contextos coloniais, percebe-se uma imposição por parte dos colonizadores aos povos e territórios colonizados a adotarem padrões de vida e comportamentos baseados no que aqueles compreendiam como “normal”, seja em termos morais, religiosos, econômicos. Inserir-se nessa sociedade na qual o “homem branco”, se autoafirmando como padrão, traçou uma escala evolutiva estando o mesmo no topo, seria buscar (ou ser obrigado a) enquadrar-se o mais próximo possível desse modelo.

Dessa forma, as populações nos territórios colonizados, a exemplo do Brasil, para além de lidarem com as violências físicas, durante séculos, conviveram, especificamente no processo de formação do Estado Nacional, com políticas institucionalizadas buscando a “preservação” de aspectos socioculturais associados aos colonizadores. Esse esforço na salvaguarda de elementos europeus pode ser percebido, por exemplo, através de políticas patrimoniais para a conservação e propagação de obras arquitetônicas, literárias, musicais; na imposição de seu idioma como único permitido; e mesmo nos currículos escolares. É nesta perspectiva que localizamos o cerne da questão referente à “incompreensão” das identidades indígenas na atualidade. Sem outras referências, por séculos acreditamos na imagem “preservada” do “índio” descrito pela visão dos colonizadores, congelada no tempo e indesejada no presente, pois representaria o atraso.

Debruçando-se sobre as problemáticas envolvendo a questão das identidades - sobretudo na modernidade, diante da chamada “globalização”, quando os contatos entre os diferentes povos e seus modos de viver se tornavam particularmente intensos - Stuart Hall (2000) argumentou que esta nunca é fixa, imutável. Pelo contrário, o autor apresentou uma compreensão na qual os grupos étnicos vivenciam processos de mudanças socioculturais, permanentemente

reinventando as “tradições” e formas de ser, sobretudo (mas não apenas) através do contato com grupos diferentes.

Da mesma forma, o antropólogo Mintz (2010), criticando modelos interpretativos da “cultura” como estática e isolada, argumentou que embora sejam perceptíveis padrões comportamentais em indivíduos em uma coletividade, “esse código não é jamais uma camisa-de-força; existem escolhas e alternativas. Estas – incluindo a opção pela não ação – são utilizadas em várias permutações[...]” (p. 236). Assim, para o autor, a cultura não deve ser analisada como algo perfeitamente coerente, enrijecida e imutável, mas sim sob um viés relacional diante das experiências vivenciadas.

Nessa perspectiva, a mudança não significa “perda de identidade”, mas um processo inerente à mesma. A cultura e a identidade, portanto, não seriam aspectos estáticos, não se preservariam ou resgatariam, pois a principal característica de ambas é exatamente a plasticidade. Importante destacar que esse processo está atrelado às expressões socioculturais de todos os povos, incluindo os colonizadores.

Essas ideias contribuíram para o florescimento de outra percepção acerca do contato entre os povos indígenas e os europeus, na qual a assimilação das expressões socioculturais não resultou na perda/abandono das identidades, bem como os europeus não deixaram de ser quem eram ao assimilarem costumes dos diversos povos originários no continente americano. Da mesma forma, tornando-se questionável o argumento da “aculturação”, utilizado desde o início do século XX para classificar os grupos autóctones como mais ou menos “índios”, resultando, sobretudo, na negação das identidades étnicas e de direitos básicos, como o acesso à terra.

As diferenças socioculturais entre os diversos grupos humanos comumente são entendidas como resultado do isolamento, ou seja, cada povo “mantendo sua cultura” a partir do distanciamento, da

inviolabilidade, mais uma vez reproduzindo uma concepção estática dos processos socioculturais. Para o antropólogo Fredrik Barth (1997), esse modelo explicativo é insuficiente para compreender as dinâmicas inerentes a todos os povos, pois o contato, as trocas de experiências e conhecimentos entre as sociedades é a regra, mesmo entre as mais “isoladas”. É nesse processo relacional que as diferenças socioculturais se afirmam, emergindo “fronteiras étnicas” entre os grupos a partir de aspectos socioculturais os diferenciando, possibilitando a elaboração das identidades étnicas, sendo sempre um processo dialógico. As identidades e fronteiras, porém, nunca são fixas. Esse viés explicativo possibilita, por exemplo:

[...] destrinchar o problema sobre como e por que determinados setores da população indígena do império foram progressivamente adotando outras identidades, como de “cidadão” e “lavrador”, ou sendo classificados segundo outras categorias sociais, como “trabalhador” ou “vadio”, por exemplo, enquanto outros indivíduos e grupos continuaram sendo etiquetados como “índios” e vivendo primordialmente segundo essa condição étnica e social. (Moreira, 2010, p. 37).

A identidade, portanto, está intrinsecamente relacionada às diferenças, pois, definir algo ou autodefinir-se nada mais é que o resultado do processo de diferenciação em relação aos demais grupos sociais. Assim, somente sentimos a necessidade de nos autoafirmarmos “brasileiros”, por exemplo, para nos diferenciarmos de outras nacionalidades. Entretanto, como afirmou Silva (2005), diante de contextos sociais de relações assimétricas e conflituosas, esse processo de diferenciação precisa ser compreendido também como um ato de poder, pois não se resume a aspectos puramente

simbólicos, neutros, pelo contrário, a atribuição da identidade ao “outro” influi diretamente sobre materialidades, legitimidades, hierarquizações e privilégios. Dessa forma:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (Silva, 2005, p. 75)

Através dessa disputa são estabelecidos diversos paradigmas sociais para “incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”)). (Silva, 2005, p.75).

Portanto, a questão das identidades indígenas na atualidade está inserida em um contexto secular e uma série de relações marcadas pelo eurocentrismo e colonialismo. Desde o século XVI, os invasores europeus nomearam, isto é, diferenciaram, buscaram atribuir diferentes identidades aos povos originários de acordo com as relações estabelecidas, no intuito de criar algum tipo de controle sob essas populações:

[...] o governo metropolitano criou duas categorias de índios: os aliados e os inimigos, que depois ficaram conhecidos, de forma genérica e numa categorização aparentemente etnográfica, mas na verdade de cunho político-militar como tupis e tapuias. Na primeira categoria eram definidos como aliados aqueles que haviam optado pelo estabelecimento de relações negociadas de aliança com os colonos e que eram vistos pelos portugueses como os que haviam aceitado a imposição das novas relações sociais e formas de trabalho. Na segunda, ficavam, independentemente de serem “tapuias” ou não, aqueles que se recusavam ao contato ou rebelavam-se ante as novas imposições e ditames. (Paraíso, 2011, p. 14).

No trilhar da história, imbuídos por interesses próprios, grupos indígenas aliaram-se tanto entre si, quanto com os colonizadores, elaborando formas de conquistas políticas nas novas lógicas sociais envolvendo-os. Como os interesses, bem como as identidades - sejam autoatribuídas ou atribuídas pelo outro -, não permanecem fixados no tempo, por vezes grupos considerados pacíficos, ou “tupis”, ao se rebelarem foram considerados “tapuias”. A partir dessas classificações foram justificadas as possibilidades de escravizar ou exterminar esses indivíduos, em um processo conhecido como “guerras justas”, evidenciando o quanto as identidades atribuídas influíram na materialidade vivida.

No século XIX, com a extinção dos aldeamentos pelo Governo Imperial, aos “índios” destituídos de terra coube a classificação “caboclos”, conceito englobando também a difundida ideia de “perda cultural”. Outros termos como “índios misturados”, “remanescentes” também foram utilizados para definir aqueles que, a partir de uma visão assimilacionista unilateral, perderam a “essência” (Silva, 2010).

Importante perceber essas classificações identitárias inseridas em contextos sociais orquestrados pelas elites políticas e intelectuais de cada época perpassando os séculos. O “assimilacionismo”, além de corrente teórica reproduzida pelos principais autores discutindo o Brasil, como o antropólogo Darcy Ribeiro, pressupondo em algumas obras publicadas na segunda metade do século XX o desaparecimento dos indígenas no Nordeste (Silva, 2010, p. 328-329); também foi política institucional do Estado por meio dos órgãos indigenistas como Serviço de Proteção aos Índios (SPI), posteriormente FUNAI, implementando ações visando a “integração” desses povos à “sociedade brasileira” (Oliveira, 2004).

Cabendo destacar, ainda, que mesmo diante de contextos sociopolíticos marcados pela violência e hierarquização, como nos períodos colonial e imperial no Brasil, os povos subalternizados também se apropriaram das dinâmicas de classificação identitária utilizando-as estrategicamente em benefício próprio. Conforme Almeida (2021, p. 12-13), tanto afrodescendentes quanto indígenas, buscando garantia de direitos, acesso à terra e mesmo evitar a escravidão e os estigmas relacionados à esta condição, ora se aproximavam, ora distanciavam de determinadas classificações identitárias impostas pelas elites. Dessa forma, em contexto específicos, a reivindicação de categorias como “índios, negros e mestiços, com todas as suas modalidades (índios aldeados, índios selvagens, escravos africanos, escravos crioulos ou brasileiros, negros libertos, negros livres, africanos livres, etc.)” (p. 9), mais do que elementos simbólicos, influía diretamente na materialidade e mesmo na sobrevivência de grupos e indivíduos.

Em meados do século XX, diante do contexto de “assimilação” promovido pelo Estado brasileiro buscando suprimir as diferenças étnicas no país na defesa de uma suposta “identidade brasileira”,

diversos povos indígenas, até então pouco articulados entre si, iniciaram um movimento de organização para conquistas de direitos perante o Estado. Nesse momento o termo “índio” foi retomado e ressignificado como aspecto de unidade política entre esses povos, como afirmado por uma reconhecida e importante liderança indígena:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns". (Baniwa, 2012, p. 30-31).²⁶

²⁶O autor é um indígena Baniwa. Os Baniwa habitam as margens do rio Içana, em aldeias no Alto Rio Negro e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos/AM. Gersem Baniwa, como é conhecido, é Mestre e Doutor em Antropologia pela UnB, foi professor Adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e atualmente é professor na UnB. Reconhecido intelectual e ativista, autor de livros e diversos artigos publicados, com uma intensa atuação nas discussões sobre Educação Escolar Indígena, foi Conselheiro do Conselho Nacional de Educação entre 2006 a 2008 e Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do MEC no

Ou seja, a classificação pejorativa criada pelo outro foi utilizada como definição identitária possibilitando maior articulação entre as variadas identidades étnicas, sem, contudo, suprimir as diferenças. Dessa forma, as conquistas políticas alcançaram uma abrangência maior, visto não ficarem reclusas a um único povo, mas a todos os “índios”. Esse termo, contudo, continuou sob discussões (Baniwa, 2012) acerca dos possíveis significados, chegando à atualidade ainda com fortes críticas, sendo preferível o termo “indígena”, significando “originários daquele lugar”.

Assim, percebemos que atribuições como “falsos indígenas”, “índios misturados”, “caboclos”, “remanescentes” subscrevem-se em uma dupla perspectiva advinda do contexto aqui discutido. Primeiro, à continuidade do conceito de cultura atrelado à ideia de permanência e imutabilidade, a partir do qual não se compreende os povos indígenas na atualidade, distantes do padrão estereotipado colonial enquadrando-os em uma imagem genérica. Em segundo lugar, um expressivo desconhecimento das culturas e história dos povos originários no Brasil, resultando na massificação da compreensão dos indígenas enquanto personagens do passado, pouco participativos nas dinâmicas da História do Brasil. A este respeito, existe uma expressiva produção acadêmica evidenciando o contrário, discutida na próxima sessão.

2.2 Os povos indígenas no Brasil e as novas abordagens historiográficas

Em 22 de abril de 2000, reuniram-se para uma grande e festiva solenidade o então Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso e

Jorge Sampaio, na época, Presidente de Portugal. O megaevento, com ampla cobertura da imprensa, comemorava os 500 anos do “descobrimento” do país. No dia seguinte, uma carta assinada por lideranças dos povos Xavante e Mehinaku foi entregue aos citados presidentes com a afirmação: “[...] não estamos comemorando nada.”²⁷ E 12 anos mais tarde, em uma outra carta, desta vez endereçada à Presidenta Dilma Rousseff e à Justiça do Brasil, o povo Guarani-Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay-Iguatemi-MS, em resposta a uma ordem de desapropriação de terra expedida pela Justiça Federal de Navirai-MS, escreveu:

Pedimos, de uma vez por todas, para decretar a nossa dizimação e extinção total, além de enviar vários tratores para cavar um grande buraco para jogar e enterrar os nossos corpos. Esse é nosso pedido aos juízes federais. [...] Não temos outra opção esta é a nossa última decisão unânime diante do despacho da Justiça Federal de Navirai-MS. (Conselho/Comissão de Aty Guasu Guarani e Kaiowá do MS, 2012).

Dezenas de cartas, declarações, discursos, protestos, marchas vêm sendo realizadas pelos diversos povos indígenas em todo o país há séculos. Muitas dessas manifestações chamaram a atenção do mundo e resultaram até mesmo na condenação do Estado brasileiro pela Corte Interamericana de Direitos Humanos em 2018, no caso referente à

²⁷Carta dos povos Xavante e Mehinaku para os Presidentes Fernando Henrique Cardoso e Jorge Sampaio. Disponível em: <<https://cartasindigenasaobrasil.com.br/cartas/dos-povos-xavante-e-mehinaku-para-os-presidentes-fernando-henrique-cardoso-e-jorge-sampaio-22-de-abril-de-2000/>> Acesso em: 22 mai. 2023.

demarcação das terras do povo Xukuru do Ororubá, habitante em Pesqueira e Poção/PE (Silva; Lopes, 2022). Apesar disso, as muitas mobilizações indígenas atuais e as frequentes notícias - quase nunca transmitidas pelas principais agências monopolizando os meios de comunicação - sobre as violências enfrentadas por povos e lideranças indígenas, evidenciam ainda haver um longo e tortuoso caminho a ser trilhado para a plena cidadania reconhecida a esses grupos étnicos.

As razões e as críticas às comemorações de 500 anos do início da colonização/invasões europeias nas terras chamadas Brasil, somente podem ser entendidas sob o prisma da compreensão histórica da formação do Estado nacional brasileiro e como os agentes estatais lidaram com a questão da diversidade sociocultural no país. A tensão entre comemorar ou não, evidencia um confronto de perspectivas e narrativas, neste caso, entre, por um lado, uma história oficializada mesclada à dita “memória nacional”, difundida e legitimada por diversos meios, incluindo a escola e os materiais didáticos, e, por outro, uma outra forma de interpretação do passado e do presente, ainda parecendo não caber no que oficialmente foi decretado como verdade.

As nossas compreensões históricas acerca da realidade “[...] não ficam apenas no plano das abstrações, pois todo modo de pensar histórico se desdobra em ações que interferem na realidade.” E uma vez que, “O passado pode ser foco, mas não se desprende do presente e do futuro, já que se situar numa temporalidade implica intencionalidades”. (Ramos, 2018, p.218). A partir dessa perspectiva, surgem algumas perguntas sobre como indígenas e não indígenas pensam a História do Brasil. E quais as interpretações das narrativas históricas hegemônicas sobre as populações originárias no país e as “intencionalidades” geradas com essas compreensões.

Retomando a citada carta dos povos Xavante e Mehinaku endereçada aos então presidentes do Brasil e de Portugal em 2000 enquanto estes celebravam os 500 anos do “descobrimento”, as lideranças desses povos indígenas pontuaram em outro trecho: “O povo brasileiro não conhece o povo indígena. Vocês não sabem quem somos, nunca entraram em nossas casas com respeito para compartilhar nossa sabedoria e amizade.”²⁸ A constatação do completo desconhecimento por parte do “povo brasileiro”, e mesmo do Estado brasileiro, em relação aos indígenas também foi amplamente realizada por pesquisadores e pesquisadoras sobre a História do Brasil com um olhar mais atento e menos preconceituoso direcionado aos povos originários.

Segundo Almeida (2017), ao menos até a década de 70 do século passado, a produção historiográfica sobre o Brasil, no geral, apresentava uma compreensão dos diversos povos indígenas como um grupo homogêneo denominado “os índios”, que teriam sido “civilizados”, escravizados e vencidos em decorrência da suposta inferioridade e ingenuidade, características atribuídas aos mesmos pelos colonizadores e reproduzida por séculos nos principais discursos historiográficos. Além disso, através da “grande miscigenação”, os povos originários teriam sido conduzidos à suposta “mistura social” e, conseqüentemente, desaparecendo na sociedade, integrando-se a mesma. Nessa perspectiva, buscando construir um sentido lógico para a “formação da nação” atribuindo papéis para os diferentes grupos sociais na História, os “índios” tiveram como maior contribuição dar

²⁸ Carta dos povos Xavante e Mehinaku para os Presidentes Fernando Henrique Cardoso e Jorge Sampaio. Disponível em: <https://cartasindigenasabrazil.com.br/cartas/dos-povos-xavante-e-mehinaku-para-os-presidentes-fernando-henrique-cardoso-e-jorge-sampaio-22-de-abril-de-2000/> Acesso em: 22 maio. 2023.

lugar para o “desenvolvimento civilizatório” europeu. Somente a partir do citado período, mas sobretudo no decorrer dos anos 1990 no Brasil, as produções científicas no campo da História e da Antropologia adotaram novas perspectivas de análises sobre as trajetórias dos povos originários e as participações nos processos históricos no país.

As pesquisas atuais evidenciam, por exemplo, que todo o processo de colonização portuguesa somente foi possível mediante uma série de alianças e concessões políticas estabelecidas com os diversos povos indígenas. À partir da nova historiografia, encontramos indígenas estratégicos, plurais, dispostos ao contato com os invasores para benefícios próprios, características muito distintas daquelas classificando-os como “selvagens”, frágeis e de inocente pureza. Até então vigorava a ideia dos europeus enquanto bravos conquistadores que, sem grandes dificuldades, invadiram e ocuparam terras amplamente habitadas. Observando esse cenário historiográfico, Almeida (2017) questionou:

[...] como era (e ainda é) possível explicar tais processos sem levar em conta o protagonismo indígena. Como entendíamos a vitória e o domínio dos portugueses sobre milhares de povos guerreiros? [...] Como conseguiam dois missionários controlar centenas de índios nas aldeias coloniais? Como explicávamos essas e tantas outras questões de nossa história sem considerar o protagonismo indígena? Como e por que vários povos considerados extintos e, por longo tempo, excluídos da História do Brasil estão, hoje, ressurgindo no cenário político e acadêmico do país? (p. 19)

A partir de uma profunda análise de correspondências entre as

instâncias administrativas na Colônia e no Império, estudos sobre a formação das elites coloniais nas diferentes regiões do país, análise das legislações vigorando em cada período e novos olhares sobre relatos e correspondências pessoais, a nova historiografia desloca os indígenas do campo da passividade/invisibilidade e os localizam enquanto sujeitos ativamente participantes em toda a trama social, para muito além do conhecido como “conquista portuguesa”, inclusive, evidenciando a profunda dependência do colono europeu com os povos indígenas, para sobreviver e manter-se no território durante séculos (Pompa, 2012; Almeida, 2017).

Sobretudo no decorrer do século XIX, com a Independência do Brasil e a necessidade de forjar uma suposta identidade nacional do “povo brasileiro”, como apontou Silva (2017), as elites políticas e intelectuais reforçaram concepções acerca do país negando as diferenças socioculturais existentes, objetivando uma suposta unicidade. Para tanto, valeram-se de diversos meios como a música, a literatura, a mídia, os currículos escolares e a historiografia tradicional, elencando o “mestiço” como símbolo máximo da brasilidade. Entretanto, essa promoção da mestiçagem sempre elencou os aspectos socioculturais remetendo ao europeu como o padrão, o belo e o civilizado, enquanto os aspectos indígenas e africanos, embora apropriados, foram relegados ao patamar do exotismo e da folclorização.

Dessa forma, no decorrer dos séculos os indígenas foram ora tratados como extintos por, supostamente, terem sido dizimados ou perdido as identidades no contato com as expressões socioculturais europeias (especificamente na Região Nordeste, a mais antiga da colonização), ora como rebeldes, por vezes empecilhos ante o suposto progresso nacional. Contudo, a imagem mais cristalizada no imaginário social é a do indígena folclorizado, exótico, selvagem,

“coitado”. Algo extremamente distante de “nós”, não cabendo na contemporaneidade. Não por acaso, existe grande resistência para a aceitação e o reconhecimento dos diversos povos indígenas na atualidade não correspondendo a um suposto padrão pré-colombiano. Não é “permitido” ao indígena atual o uso de internet, *smartphones*, veículos motorizados, casas de alvenaria e outros aspectos supostamente “não indígenas”, sob a alegação de que deixaram de ser “índios” (Caleffi, 2003). Pior, não lhes é dado o direito mesmo de existir.

A respeito da difundida compreensão dos indígenas deslocados de um lugar de intencionalidade e participação nas tramas sociais, desconexos das movimentações políticas, Cunha (2002) afirmou:

A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira. É significativo que dois eventos fundamentais — a gênese do homem branco e a iniciativa do contato — sejam frequentemente apreendidos nas sociedades indígenas como o produto de sua própria ação ou vontade. (p. 24)

O texto constitucional aprovado em 1988 e vigorando atualmente, reconheceu os indígenas como sujeitos de direito. Antes disso, essas populações existiam no Brasil sob tutela de diversos órgãos estatais, sendo o último deles, a partir de 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), renomeada em 2023 como Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Ou seja, somente após a última Constituição Federal, os indígenas foram reconhecidos como cidadãos brasileiros plenos dotados de direitos e deveres. Anteriormente à referida Constituição,

quaisquer decisões acerca dos seus interesses eram tuteladas pelo Estado.

Não por acaso, o censo demográfico nacional realizado em 1991 foi o primeiro a incluir a categoria “indígena” na classificação sobre os dados populacionais. Entretanto, enquanto o censo de 1991 contabilizou um total de 294.131 indígenas em todo o território brasileiro, nove anos depois, o censo realizado em 2000 registrou uma população de 817.963 indivíduos (Bastos, *et al*, 2017). Seria impossível explicar esse aumento considerável da população indígena no Brasil em tão pouco tempo como fruto apenas das taxas de natalidade. O que então ocorreu para que “surgissem” tantos novos indígenas após mais de um século de suposta extinção? Para Bastos *et al* (2017):

O expressivo crescimento da população indígena entre 1991 e 2000, [...] tem sido atribuído a um cenário mais amplo de (re)emergência de etnicidades indígenas em um contexto de valorização e reconhecimento da sociodiversidade presente no país no período seguinte à promulgação da *Constituição Federal* de 1988. (p. 9)

Essa emergência étnica está diretamente relacionada a pelo menos dois fatores. O primeiro, vinculado aos protagonismos dos povos indígenas nas primeiras décadas do século XX, reivindicando do Estado o reconhecimento das legitimidades étnicas após décadas legalmente considerados como extintos, sobretudo no Nordeste brasileiro, em meados do século XIX, sob o argumento de estarem “misturados à sociedade” (Arruti, 1995; Silva, 2003). Ou seja, apesar do regime de tutela perante o Estado brasileiro, os diversos povos indígenas habitando o país, como apontou Cunha (2002), não podem

ser resumidos a esse “aprisionamento”, pois em todo o percurso histórico, desde os primeiros contatos com os colonizadores até a contemporaneidade, foram também agentes políticos articulados, estratégicos, negociadores. Mesmo diante da negação das identidades pelo Estado, seguiram afirmando as existências e modos de vida específicos, garantindo o reconhecimento e o direito sobre si próprios e sobre os territórios.

O segundo fator refere-se a uma ampla movimentação internacional ocorrida com mais força ao longo da década de 70 do século XX, organizada por intelectuais, sobretudo no campo da Antropologia, denunciando práticas governamentais pautadas nas violências - simbólicas e físicas - contra as populações originárias. As novas compreensões acadêmicas e políticas sobre os povos indígenas considerando essas populações como integrantes legítimas da sociedade e reconhecendo os direitos à terra e às expressões socioculturais (Caleffi, 2003; Monteiro, 1995). Dessa forma, embora os protagonismos indígenas tenham sido as mais importantes formas de afirmação e garantia de direitos, a atuação dos não indígenas foi fundamental para a consolidação desse novo quadro no Brasil, tendo como principal marco a Constituição Federal de 1988, garantindo plenos direitos aos povos originários.

Tendo em vista esse panorama, a nova historiografia sobre os povos indígenas constitui-se como meio fundamental e indispensável não apenas por uma reformulação no campo historiográfico, mas, sobretudo, porque influenciou diretamente na conquista por reconhecimentos dos direitos indígenas, para superação de preconceitos, na promoção de justiça social e garantia de direitos constitucionais (Monteiro, 1995; Pompa, 2012; Almeida 2017).

2.3 A Lei 11.645/2008, o Parecer CNE 14/2015 e o ensino da temática indígena

O principal contato da sociedade brasileira atual com as temáticas indígenas ocorre por meio das práticas escolares e dos livros didáticos. É através dessas instâncias que, desde muito cedo, aprendemos ser o “povo brasileiro” formado pela “miscigenação” entre portugueses, indígenas e africanos. Em continuidade, duas vezes no ano letivo, o calendário escolar busca lembrar de algumas dessas “contribuições culturais”. Em novembro, no dia 20 para refletir sobre “nossas raízes africanas” e discutir contra o racismo relacionado à população afro-brasileira. Desfiles de moda, palestras, danças, exposições fotográficas, são algumas das atividades compondo parte dessa celebração, não raro, estendendo-se por uma semana. A mesma dedicação, ainda que pontual e superficial, não parece ocorrer com a temática indígena.

Em abril, no dia 19, o calendário escolar promove o “Dia do índio”. Seguido com mais veemência pelas escolas com a Educação Infantil e os anos iniciais na Educação Básica, a celebração resume-se à conhecida “fantasia de índio”, na qual as crianças pintam as bochechas com duas listas de tinta guache, envolvem a cabeça com um adereço feito em cartolina ou Etileno Acetato de Vinila (EVA) representando uma pena enquanto vocalizam sons supostamente indígenas. No Ensino Fundamental e Médio, mesmo com as intervenções pedagógicas mais estereotipadas, o tema parece ser cada vez menos lembrado.

O pesquisador Fernando Seffner (2019) classificou como tarefa, também, do ensino de História na Educação Básico provocar as reflexões dos/as estudantes sobre a diversidade étnica na sociedade em que vivem, a entrar em contato, sob perspectiva do respeito às

diferenças, com os valores do mundo público e se reconhecerem enquanto sujeitos históricos imersos nesses mesmos processos históricos:

[...] toda aula de história tem como um de seus objetivos viabilizar condições para que os alunos e alunas se interroguem sobre suas próprias historicidades. Ou seja, se percebam como produzidos por processos históricos e inserções sociais. Se gosto disso ou daquilo, se penso isso ou aquilo, se considero tal coisa certa ou errada [...] tudo isso é o resultado das marcas histórico-sociais que me produziram. Posso modificá-las, claro está, a partir do momento que me dou conta delas e dos processos de produção históricas a que fui - estou sendo - submetido. (2019, p. 23)

A atual legislação brasileira sobre a Educação Básica é bastante explícita quanto aos objetivos para o exercício da cidadania, o pluralismo de ideias e consideração com a diversidade étnico-racial. Como será discutido adiante neste texto, desde 2003 tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e, a partir de 2008, essa obrigação abrangeu também a história e as culturas indígenas. Porém, sob quais perspectivas ocorre esse ensino? Quais as representações sobre os povos originários no país são apresentadas na Educação Básica e por que a necessidade de uma legislação específica garantindo essa temática no ensino?

A história do ensino no Brasil remonta ao século XVI com os missionários Jesuítas, porém, foi a partir de fins do século XVIII e início do XIX, após a expulsão destes em 1759, que se começou a gestar um modelo educacional sistemático tornando-se mais tarde a “educação básica”. O surgimento de uma cadeira dedicada ao ensino da História do Brasil ocorreu apenas em 1854 (Rodrigues, 2010). A

base teórica dessa cadeira estava nos principais estudos realizados à época sobre a História do país, entre os quais a premiada tese “Como se deve escrever a História do Brasil” elaborada pelo naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, em 1844, e o livro “História Geral do Brasil” escrito por Francisco Adolfo de Varnhagen, com o primeiro tomo publicado em 1854. Essas duas obras, apesar de criticadas na época, marcaram profundamente o ensino de História do Brasil ao dissolverem a presença negra e indígena em uma miscigenação e supervalorizando o colonizador europeu.

Importante destacar que essas publicações foram avaliadas e patrocinadas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838. Ou seja, longe de aspectos de neutralidade ou de pura abstração intelectual individual dos idealizadores, as obras em questão devem ser encaradas enquanto artefatos socioculturais produzidos a partir de um determinado lugar na sociedade, validado pelo posicionamento ideológico hegemônico, pois seguiu seus preceitos. As diretrizes políticas do IHGB, no que concerne a compreensão do país, alinhavam-se às políticas indigenistas do Império pregando a integração indígena à sociedade “civilizada”, por meio de um processo no qual os nativos assimilariam o padrão social imposto e desapareceriam naturalmente no percurso da miscigenação (Almeida, 2012).

No artigo “A escrita da História do Brasil: o pensamento civilizador no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”, o historiador Sérgio Campo Gonçalves (2010) expôs como a produção intelectual do IHGB estava relacionada ideologicamente com a necessidade da criação de uma identidade nacional demandada pela independência do país. Sobre a citada tese de Martius, alinhada aos estudos realizados mais tarde por Varnhagen, escreveu Sérgio Campo:

De acordo com sua proposta, a escrita da história do Brasil necessariamente deveria incluir em um passado comum os três grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira, estabelecendo o papel que cabia a cada raça: o homem branco, o português europeu, teria tido o papel de protagonista no desenvolvimento histórico responsável pela criação do “povo” da nação brasileira. Conquistador, senhor ativo do movimento histórico que redundou na formação do Brasil recém independente, o europeu seria o elemento de maior peso diante dos coadjuvantes negros e indígenas, tanto como agente histórico quanto como agente na composição da identidade racial. (2010, p. 8)

A respeito da obra de Varnhagen, o mesmo autor continuou:

Para Varnhagen, valorizar o predomínio da origem portuguesa na escrita da História do Brasil, em detrimento de negros e indígenas, e com isso fazer o Brasil se apresentar em sua História como uma nação branca e europeia era uma questão de “lógica”. (2010, p. 10)

Mesmo com as novas perspectivas sobre a fundação da “nação brasileira”, como a obra “Capítulos da História Colonial” publicada por Capistrano de Abreu em 1907, considerada como uma das principais obras responsáveis pelo “redescobrimento” do país pelo ousado posicionamento buscando ressaltar, ainda que de forma controversa, a importância indígena e africana em detrimento do europeu (Reis, 1999), ou a “História do Brasil” de Rocha Pombo publicada em 1918, seguindo uma linha semelhante ao pensamento de Capistrano, contrário aos pressupostos de total superioridade europeia defendidos nas obras de Martius e Varnhagen (Oliveira, 2015). Ainda

assim, essas obras cristalizaram a imagem dos povos indígenas como aqueles vencidos e assimilados no processo de “desenvolvimento da nação”, destacando apenas os primeiros momentos do período colonial.

Essas publicações fundamentaram os primeiros materiais didáticos escolares utilizados nas aulas de História do Brasil. Diversas reformas educacionais e novas legislações surgiram desde então, organizando e concretizando cada vez mais a universalização do que ficaria conhecido como Educação Básica, assegurando o componente curricular “História” como obrigatório e a “História do Brasil” como parte essencial e indispensável no currículo escolar e nos livros didáticos.

Segundo Circe Bittencourt (2013), desde os primeiros materiais didáticos destinados ao ensino da História do Brasil, ainda no século XIX, até as últimas décadas do século XX, o padrão das representações dos indígenas esteve baseado nessas mesmas visões do indígena como selvagem, pouco inteligente, idílico e genérico. Apesar de algumas mudanças de paradigmas ao longo do tempo, nas quais, por exemplo, as populações originárias passaram de folclóricas contribuintes étnicos a, unicamente, vítimas indefesas de um processo violento, os materiais pedagógicos, alimentados também pela própria produção historiográfica de cada época, perpetuaram a tendência na qual indígenas teriam praticamente desaparecidos da História após a colonização.

No final dos anos 80 do século passado e por toda a década seguinte, foram realizados vários encontros sobre Educação Escolar Indígena no país protagonizados por lideranças e professores indígenas, sendo uma das principais pautas desses encontros a crítica aos conteúdos sobre a história indígena nos livros didáticos e nas escolas não indígenas (Grupioni, 1995, p. 483). A despeito dos

avanços nas produções historiográficas, os livros didáticos e as escolas, bem como os meios de comunicação no geral, seguiram reproduzindo os mesmos estereótipos e preconceitos ao longo dos séculos.

O cientista social Luís Donizete Benzi Grupioni, importante pesquisador sobre história indígena e o indigenismo, no texto “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”, publicado em 1995 integrando o livro *“A temática indígena na escola: novos subsídios para os professores do 1º e 2º”*, afirmou que os principais livros didáticos em circulação naquele momento tratavam, ainda, o indígena sempre na perspectiva do passado, do exotismo e do assimilacionismo (Grupioni, 1995). O autor, então, questionava: como os estudantes, tendo na escola o principal meio de contato sobre outras culturas, compreenderão quando se depararem com a existência atual de povos indígenas completamente diferentes do que lhes foi ensinado? Ainda segundo Grupioni, o indígena, no livro didático, desapareceu no período colonial e, em algumas obras, citado no tempo presente apenas em relação à existência de povos na Amazônia e no Xingu (Grupioni, 1995).

No texto “História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento”, publicado em 2013 como capítulo do livro “Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas”, a pesquisadora Circe Bittencourt (2013) analisou brevemente diferentes edições de um material didático de História do Brasil utilizado durante as décadas de 80 e 90 do século passado na Educação Básica. Nesta análise, a mencionada pesquisadora apontou que apenas a partir de 1998, com a reedição desse material, foi possível encontrar uma nova visão sobre os povos indígenas, apresentando:

[...] além de uma valorização diferenciada sobre

as culturas dos indígenas, os autores assumiram que tais grupos possuem história, incluindo uma análise a ser realizada pelos alunos de um excerto intitulado *Os índios repensam a história*, em que é apresentada uma versão escrita dos índios Pataxós sobre sua história. A história recente dos indígenas é apresentada no tópico seguinte, *As comunidades indígenas no Brasil de hoje*, em que apresentam legislação recente sobre os direitos indígenas e as formas de resistência atuais (2013, p. 130).

Apesar dessa mudança percebida por Bittencourt na década de 1990, sintonizada com toda a mobilização de indígenas, indigenistas e com as novas produções acadêmica, sobretudo no campo da História e da Antropologia, essa nova perspectiva parece ainda ficar restrita a poucos livros didáticos, tampouco se constituindo em realidade nas práticas pedagógicas escolares, ao ponto de, no século XXI, sendo necessária a implementação de dispositivos legais determinado o ensino da temática indígena.

Dessa forma, em 2008 ocorreu o considerado como o mais importante marco no ensino de História em relação aos povos indígenas: a publicação da Lei nº 11.645, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas na Educação Básica. Pela primeira vez desde a organização da Educação Básica regular no Brasil, a temática indígena foi legalmente integrada ao currículo escolar. Ou seja, até então, apesar da referida temática fazer parte dos conteúdos escolares, nada impedia que os livros didáticos deixassem de mencioná-la ou tratassem de forma superficial e com equívocos.

Importante frisar que a referida legislação resultou de uma ampla mobilização protagonizada pela sociedade civil organizada, pelos

povos indígenas tendo como principal base a garantia de direitos reconhecidos na Constituição de 1988, como mencionado nesse texto, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, enfocando a necessidade do respeito à pluralidade sociocultural na Educação.

Representando um significativo avanço na legislação não somente no âmbito da educação escolar, mas para construção de uma sociedade justa, a Lei nº 11.645/2008, apesar de ser implementada décadas depois do início de uma produção historiográfica apresentando importantes reflexões sobre a atuação dos povos indígenas na história do país, ainda assim encontrou obstáculos para a plena efetivação. Esses entraves foram expostos no Parecer “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”, ou Parecer CNE 14/2015, publicado em 2015, ou seja, sete anos após a implementação da Lei nº 11.645. Segundo o referido documento:

Desde a aprovação da Lei nº 11.645/2008, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a trazer a temática da história e da cultura dos povos indígenas para dentro dos estabelecimentos de ensino, o que não tem ocorrido sem tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras. Isto se dá, principalmente, pelos modos equivocados de implementação dos dispositivos dessa Lei, incorporados na redação da Lei nº 9.394/96 (LDB) mas, em muitos casos, não sendo cumpridos da maneira estabelecida pelo referido diploma legal. (Brasil, 2015)

Assim, apesar de existir uma larga produção historiográfica embasando e possibilitando um ensino sobre a história e culturas indígenas discutindo esses povos e indivíduos enquanto sujeitos históricos múltiplos, participantes ativos em todos os processos sociopolíticos no país e, sobretudo, atuais, os sistemas de ensino não estiveram preparados para a obrigatoriedade do ensino da temática indígenas sob esses termos, sendo necessária a publicação de orientações, por meio do citado Parecer, buscando a concretização da determinação legal.

Os motivos para a situação, foram a ausência de estruturação para a efetivação da Lei, sem maiores aprofundamentos ou orientações; a ausência de formação dos/as professores/as para discutir a temática; e, como advertiu Bittencourt (2013, p. 103), por não se tratar de uma simples alteração de conteúdo escolar, mas na mudança de compreensão histórica que a sociedade brasileira tem de si mesma.

O pesquisador da história indígena Sandor Bringmann (2021), realizou um estudo sobre como o assunto foi abordado nos livros didáticos de História, após a obrigatoriedade do ensino da temática indígena. Partindo da premissa que, após a publicação da Lei nº 11.645/2008 e do Parecer CNE 14/2015, os materiais didáticos ampliaram as representações sobre as populações originárias de acordo com as novas perspectivas historiográficas e com o determinado nas diretrizes operacionais para a aplicação da referida legislação. Ou seja, respeitando e evidenciando o pluralismo étnico e os protagonismos indígenas desde o início da colonização portuguesa no Brasil até a atualidade, Bringmann analisou uma coletânea de livros utilizados pela rede municipal de ensino em Florianópolis-SC.

O resultado da pesquisa evidenciou que, ainda na atualidade, os livros didáticos não superaram o modelo proposto pelos intelectuais no século XIX e seguem um padrão no qual, com poucos avanços, os

indígenas continuam desaparecendo na História do Brasil após o período da colonização. Segundo o autor, os livros analisados apresentam exemplos pontuais da presença indígena em outros períodos na História, porém pouco contextualizados, deixando de lado oportunidades de conectar a trajetória do país à participação indígena nos processos históricos (Bringman, 2021). Dessa forma, as análises realizadas por Bringman evidenciaram que as observações da pesquisadora Circe Bittencourt, sobre avanços na temática indígena em materiais didáticos de História em fins da década de 1990, ainda estão longe de se tornarem efetivas, mesmo após a obrigatoriedade expressa pela legislação.

CAPÍTULO III

INDÍGENAS EM CONTEXTOS URBANOS NO CABO DE SANTO AGOSTINHO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, discutimos a presença indígena nas cidades, situação perceptível desde a formação dos primeiros núcleos urbanos no Brasil e aumentando exponencialmente de acordo com os dados dos últimos censos demográficos no país, contudo, seguindo ainda como questão bastante invisibilizada nas produções acadêmicas, nos veículos midiáticos e, sobretudo, nos currículos escolares. Para tanto, utilizamos como aporte teórico os estudos de Rosa e Reis (2023), Ribeiro, (2022), Batistoti e Latosinski (2019), Silveira (2016), Nascimento e Vieira (2015), Mussi (2011) e Nunes (2010), discutindo os múltiplos sentidos vinculados à presença indígena em contextos urbanos no passado e no presente, bem como as condições sociais vivenciadas por esses indivíduos em ambientes considerados “não indígenas”.

A partir desse panorama, considerando as informações obtidas através do censo escolar municipal, somadas a diálogos realizados com indígenas residindo no município, discutimos a presença indígena na cidade do Cabo de Santo Agostinho na atualidade, relacionando-a às percepções elaboradas por professores/as, gestores/as e coordenadores/as e também no ensino de História na rede pública municipal.

Para isso, realizamos diálogos e entrevistas com docentes do componente curricular História, membros do Grupo de Trabalho de Gestão Educacional com foco em Equidade Racial, gestores/as e coordenadores/as nas unidades educacionais. Além disso, realizamos uma análise do Organizador Curricular por Unidade Didática para o Ensino de História buscando observar as potencialidades de discussões sobre os povos nativos no Brasil e em contextos urbanos.

3.1 Isolados na cidade? Reflexões acerca das identidades indígenas em contextos urbanos.

A indígena e a filha foram até o centro da cidade para resolver problemas relativos à documentação. No ônibus, três homens as ameaçaram, dizendo que ali não era o lugar delas, que a cidade era lugar de brancos e que índio tinha um filho atrás do outro, além de xingá-las de macacas. A indígena desceu do ônibus com a criança e, chorando, elas voltaram para a aldeia. (Relatório – Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019. 2019, p. 141)

O fragmento supracitado trata-se do relato de racismo vivenciado por indígenas Guarani no município de São Paulo em 2019. Foi extraído dos relatórios *Violência contra os povos indígenas no Brasil*, publicados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) a partir de 1996, baseados em fontes como boletins de ocorrências policiais, dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), Funai e mesmo notícias veiculadas pela imprensa, incluindo, a partir de 2003, casos de racismo. Analisando os referidos relatórios, o cientista social Rodrigo Ribeiro (2022), discutindo sobre o racismo contra os povos

originários nas cidades brasileiras, chamou atenção para possíveis relações entre esses casos de violências contra indígenas nas grandes cidades e os processos de invisibilidade étnica. Através da análise dos registros de casos nos quais esses indivíduos foram proibidos, por exemplo, de consumir em restaurantes, realizar hospedagem em hotéis e utilizar serviços públicos, convivendo com ameaças, agressões físicas e verbais em variadas cidades no Brasil após terem sido reconhecidos como indígenas. O autor discutiu a possibilidade de os indígenas ocultarem as identidades por meio da “preferência” pela autodeclaração enquanto “pardas” ou “pretas”, como estratégia de convívio e sobrevivência.

Ora, essa “escolha” não é fruto de uma decisão individual, ocorrida fora das relações sociais. Ao contrário, há de se considerarem as várias formas de pressão que inibem a autoafirmação indígena. Dito de outro modo, seria preciso considerar como as ações racistas “incentivam” as pessoas a se autodeclararem como “pardas”, em lugar de “indígenas” – ou mesmo “pretas”. (Ribeiro, 2022, p. 19)

Além disso, as citadas análises indicaram maior incidência dessas violências nas grandes cidades. Embora os últimos censos IBGE tenham apontado um expressivo crescimento do número de indígenas em áreas consideradas urbanas, aumentando de 71 mil para 383 mil entre os anos de 1991 e 2000, esse quantitativo, para Ribeiro, somente não foi maior em virtude de uma série de obstáculos enfrentados por esses indivíduos expressos por meio dos mais diversos tipos de violências, sejam físicas, verbais ou institucionais. Originadas desde o período colonial, essas práticas violentas foram sistematizadas na formação do Estado nacional brasileiro e perpetuadas

corriqueiramente na sociedade atual. Segundo o autor, os indígenas em contextos urbanos, por viverem muitas vezes distantes das comunidades étnicas necessitam

criar e/ou reelaborar meios que os vinculem entre si, em um arranjo trabalhoso que não tem logrado envolver uma parcela expressiva da população. Com isso, somente uma minoria tem firmado sua condição de indígena, mesmo havendo muitos mais em condições de fazê-lo. (Ribeiro, 2022, p.18).

Caso semelhante foi percebido na pesquisa realizada pela professora e pesquisadora Thais Silveira (2016), mencionada no primeiro capítulo deste livro. A pesquisadora discutiu a invisibilidade indígena no município de Duque de Caxias - RJ a partir da escola onde lecionava. Partindo do Censo IBGE 2010 com o registro de 865 indígenas autodeclarados no citado município, Silveira aplicou questionários com estudantes buscando saber possíveis “graus de descendência” indígena. A partir das respostas, constatando um significativo número de estudantes considerando-se “descendentes de indígenas”, a professora buscou aprofundar a compreensão sobre essas identidades entrevistando os familiares dos/as estudantes, esbarrando, contudo, na “preferência” em manter esse assunto oculto.

[...] não obtive sucesso na intenção, pois eles não quiseram falar. Fui entendendo aos poucos a recusa, quando os próprios alunos afirmaram que seus parentes não gostavam de falar sobre o assunto. As leituras posteriores sobre indígenas em contexto urbano [...] me fez compreender que **tornar-se invisível pode ser uma estratégia de sobrevivência num contexto extremamente**

hostil às diferenças. (Silveira, 2016, p. 14-15, grifos nossos).

O Censo IBGE 2022, informou que, naquele ano, dos 5.570 municípios no país, 4.832 eram habitados por povos indígenas, ou seja, aproximadamente 87% (IBGE, 2023). O total de indígenas no país no referido ano foi contabilizado em 1.693.535, apresentando um aumento de quase 90% em comparação com o censo realizado em 2010, sendo a população com maior crescimento demográfico no Brasil. A Região Nordeste, em 2022, foi a segunda com maior número de indígenas, sendo 529.128 indivíduos, superada apenas pela Região Norte. No estado de Pernambuco foi registrada a quarta maior população de indígenas no país, com 106.634 indivíduos, dos quais 63% indígenas residindo fora dos T.I.s.

As estatísticas atuais, no entanto, não revelam exatamente um novo fenômeno social. As formações das primeiras vilas e cidades no Brasil, em muitos casos, estiveram intimamente vinculadas à presença e participação das populações originárias, seja através de regimes de trabalho e prestações de serviços, na administração pública e mesmo com a extinção de aldeamentos elevados à categoria de “vilas” (Rosa, Reis, 2023; Melatti, 2004).

Muitos aldeamentos indígenas, como, São Miguel, Conceição de Guarulhos, Itaquaquecetuba, Carapicuíba e Barueri, instalados por jesuítas na Capitania de São Vicente nos séculos XVI e XVII, hoje são cidades da região metropolitana de São Paulo (VILARDAGA, 2021). No Nordeste, igualmente, muitos aldeamentos missionários do século XVIII também se converteram em cidades: Rodelas e Juazeiro (Bahia), Limoeiro e Escada (Pernambuco), Baía da Traição e Campina Grande (Paraíba), Caucaia (Ceará), entre outros (DANTAS, SAMPAIO e CARVALHO, 1992). Para Mattos (2004, p. 260), os

aldeamentos indígenas, na convergência entre a utopia missionária e o projeto político de civilização da nação, representariam “o gérmen de uma futura e próspera cidade”. Muitas cidades, portanto, foram erguidas sobre os territórios indígenas como continuidade dos aldeamentos do período colonial. (Rosa, Reis, 2023. p. 4)

Dessa forma, na perspectiva da continuidade histórica, a presença dessas populações nas cidades não deveria ser considerada uma novidade sociodemográfica, mas um processo comum indicando a presença indígena em todo o território nos mais diversos contextos sociais.

As origens do imaginário social contradizendo indígenas e áreas urbanas estão atreladas às políticas indigenistas exercidas pela Coroa portuguesa e, mais tarde, pelo Estado brasileiro, objetivando a “assimilação” das populações originárias à sociedade então em formação (Rosa, Reis, 2023). Idealizava-se uma nação homogênea, sem espaço para diferenças, falantes de um mesmo idioma, vivenciando um único sentimento de nacionalidade. Índios “civilizados”, “aculturados”, “misturados” foram categorias criadas para conceituar aqueles supostamente integrados à sociedade brasileira, não mais “índios” pois não conservavam supostas “características culturais” hipoteticamente relacionadas às populações originárias (Oliveira, 2016). Aos “não misturados”, cabiam esforços institucionais para lograr tal objetivo ou exterminá-los (Cunha, 1987).

Entre as estratégias do Estado para excluir as identidades indesejadas à formação da nação supostamente homogênea, cabe destaque também a invisibilização nos censos demográficos. O primeiro Recenseamento Geral do Brasil foi realizado em 1872, no qual constava o item “cor”, entretanto, não havia a categoria “indígena” ou “índio”. Até o ano de 1991, só era possível perceber as populações originárias ou através de estimativas da quantidade de

pessoas vivendo nos aldeamentos, ou por meio de categorias genéricas como “caboclo”. Esse termo variando de significados e intencionalidade ao longo do tempo, sendo compreendido no espectro da “mistura racial”, conferindo um caráter de suposta perda de identidade, resultando na negação de direitos conquistados. Vinculado a um sentido pejorativo, indígenas denunciavam à Coroa portuguesa a utilização desse termo pelos brancos (Moreira, 2015) provocando situações percebidas, por exemplo, no Alvará Régio de 04 de abril de 1755²⁹ proibindo a utilização da referida expressão.

E outrosim proibo que os ditos meus vassallos casados com Indias, ou seus descendentes, sejam tratados com o nome de Caboucolos, ou outro semelhante, que possa ser injurioso; e as pessoas de qualquer condição ou qualidade que praticarem o contrario, sendo-lhes assim legitimamente provado perante os ouvidores das comarcas em que assistirem, serão por sentença destes, sem apellação, nem aggravo, mandados sahir da dita comarca dentro de um mez, e até mercê minha. (Varnhagen, 1857, P. 243)

Outros termos como “caboré”, “mestiços” ou mesmo “pardos” foram também utilizados em diferentes levantamentos demográficos provinciais diluindo as populações indígenas em categorias identitárias genéricas culminando na invisibilização e suposta extinção desses povos. Assim, ao consultar os Recenseamentos Gerais do Brasil como fontes históricas, muitos/as pesquisadores/as depararam-se com a ausência de autodeclarados indígenas durante mais de um

²⁹ Disponível em:

<https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Alvara_regio_de_4_de_abril_de_1751.pdf>.

século, situação provocando a falsa impressão de desaparecimento dessas populações, sobretudo em locais onde os aldeamentos foram extintos, em específico na Região Nordeste. Dessa forma, o diminuto ou inexistente quantitativo de indígenas ao longo dos séculos no Brasil precisa ser compreendido não como a extinção dessas populações, mas como resultado de políticas assimilacionistas voltadas à ocultação das diferenças.

Apenas em 1988 a política assimilacionista foi substituída oficialmente por meio do texto constitucional vigente garantindo plenos direitos políticos aos povos originários, tendo, inclusive, a categoria “indígena” sido incluída pela primeira vez no Censo IBGE de 1991. Contudo, o imaginário por séculos sustentado na compreensão essencialista do conceito de cultura permaneceu como principal forma de compreender essas populações, estabelecendo os “índios isolados” como os verdadeiros espécimes representantes do mito fundador da “sociedade brasileira”; os indígenas em territórios demarcados ou em processo de demarcação próximos a centros urbanos como “oportunistas” e/ou “falsos índios”; aqueles/as em contextos urbanos, não sendo mais indígenas, mas sim “assimilados” ou, no máximo, “descendentes” (Nunes, 2010; Silva, 2010, Freitas, 2012).

Destacada a continuidade histórica da presença indígena nas cidades brasileiras e os variados processos invisibilizadores dessas identidades, há que se considerar outros fatores sociais contribuindo para a significativa e crescente quantidade dessas populações em áreas urbanas na atualidade. O dossiê “Povos indígenas em contextos urbanos na América Latina” (Rosa, Reis, 2023) apresentou uma série de discussões sobre as variadas situações e experiências vivenciadas por essas populações, perpassando por processos de negação identitária, múltiplas formas de violências sofridas, além de

articulações sociais e políticas pela defesa do direito à diferença e à existência. Os(as) autores(as) apontaram que os principais argumentos sustentando a negação de direitos aos indígenas nas cidades são baseados em aspectos como a desterritorialização, “urbanidade” e falta de idioma originário, negando, assim, o convívio mútuo e acesso a direitos básicos, mesmo quando garantidos por lei.

Da mesma forma, estudos realizados por Mussi (2011), Batistoti e Latosinski (2019) sobre as situações de indígenas em contextos urbanos no Mato Grosso do Sul, discorreram sobre alguns fatores preponderantes na migração dessas populações dos territórios para a cidade, dentre os quais a busca por trabalho, educação e assistência médica. Apesar da promessa de uma suposta “vida melhor” nas grandes cidades, as informações analisadas nas pesquisas evidenciaram grande parte desses indivíduos enfrentando fortes níveis de precariedade nos centros urbanos. Além disso, os indígenas convivendo também com a frequente negação das identidades, seja no âmbito acadêmico, acusados de “desaldeados” e a suposta perda de identidade étnica, seja no cotidiano, nas relações interpessoais, taxados como “não índios” ou “falsos índios” e mesmo no âmbito governamental ao não serem reconhecidos em políticas públicas.

Para os pesquisadores Aldair Nascimento e Carlos Vieira (2015) o crescimento do número de indígenas em centros urbanos deve ser encarado também como resultado de políticas indigenistas assimilacionistas, tornando a vida nos territórios algo de extrema dificuldade por escassez de serviços essenciais e a não demarcação de terras, provocando migração dessas populações em busca de qualidade de vida, enquanto as terras são invadidas por latifundiários. Somado a isso, os autores argumentaram a ausência de políticas públicas para os indígenas em contextos urbanos se configurando como estratégia governamental para promover a invisibilização das diferenças, com a

falsa ideia de um modelo único de ser, deslegitimando conhecimentos diversos em função de um suposto conhecimento mais avançado.

No estado de Pernambuco, a despeito de em 2022 concentrar a 4ª maior população originária no Brasil, estando a maioria vivendo fora de T.I.s, há poucas informações sobre as situações em contextos urbanos. O terceiro capítulo do “Relatório de violências contra povos indígenas no Brasil” (2023), publicado pelo CIMI, em 2023 com dados de 2022, intitulado “Violência por omissão do poder público”, mencionou os povos Karaxuwanassu e Warao, ambos habitando a Região Metropolitana do Recife. Segundo o relatório:

O povo em contexto urbano Karaxuwanassu convive com a desassistência geral no âmbito das políticas públicas em níveis federal, estadual e municipal, em especial por parte da Sesai, Funai e das secretarias de Assistência Social de Pernambuco e dos municípios da região metropolitana de Recife e da zona da mata pernambucana. O povo se encontra em situação de vulnerabilidade social, em função da falta de atendimento específico, diferenciado e prioritário em saúde, como a vacinação prioritária, e da insegurança alimentar, já que não tem território demarcado ou disponível para a moradia e manutenção cultural do povo. Todos esses fatores se intensificam com o preconceito, o racismo estrutural e a invisibilidade de suas identidades indígenas. (p. 216-217)

E sobre os Warao, continuou:

O povo indígena Warao, em situação de refúgio e migração no território brasileiro, sobrevive na Região Metropolitana de Recife em abrigos que contam com dezenas de famílias e incluem

idosos, adultos e crianças, em um cenário de desassistência geral nas mais variadas políticas públicas por parte dos órgãos estatais. O povo Warao, por ser originário da Venezuela, não tem seus direitos indígenas respeitados, e conta apenas com um atendimento esparso a seus direitos humanitários em situação de migração e refúgio. Convivem com insegurança alimentar, racismo e preconceito, dificuldade do acesso à educação pelas crianças, dificuldade na obtenção de emprego por parte dos jovens e adultos, além de sofrer com a criminalização de suas práticas culturais, a exemplo das ameaças à perda do poder familiar das mães Warao sobre suas crianças, algumas recém-nascidas apenas com 1 ano de idade. Convivem, ainda, com a falta de uma política estrutural que lhes atenda de forma constante e integral, em vistas ao respeito da sua dignidade. (p. 217)

Durante a pandemia de Covid-19, a Rede de Monitoramento de Direitos Indígenas em Pernambuco (REMDIPE), composta por movimentos indígenas, grupos vinculados às universidades e membros da sociedade civil, publicou 12 boletins, entre os meses de maio e agosto de 2022, com informações sobre as situações vivenciadas por indígenas durante a pandemia. Constatou-se a falta de informações sobre essas populações em contextos urbanos no estado de Pernambuco, contribuindo para a negação de direitos básicos pois:

Ao contrário daqueles que vivem em territórios reconhecidos como T.I, os indígenas em centros urbanos não contam com atendimento providos da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), e sequer são registrados como indígenas ao dar entrada em hospitais e postos de saúde dos municípios. Esta situação caracteriza

um estado de descaso por parte do Estado que coloca os indígenas em estado de vulnerabilidade social. (Boletim Especial #1, 2022)

Aos indígenas em contextos urbanos durante a 1ª fase da pandemia de Covid-19, foi negada a vacina, direito conquistado somente após ação no Superior Tribunal Federal/STF, determinando a vacinação dos indígenas habitando em áreas urbanas, contudo, esbarrando ainda na invisibilidade e negação dessas identidades.

Assim, as migrações indígenas para as cidades atualmente são motivadas por uma série de questões como busca por continuidade nos estudos, melhores condições habitacionais, acesso a serviços de saúde, mercado de trabalho, fugas das violências nas disputas de terras, desmatamento, poluição dos rios, negação de reconhecimento territorial, entre outras. Em suma, a cidade se apresenta como ambiente para possível melhoria na qualidade de vida. No entanto, ao chegar nesses lugares, a realidade se apresenta de forma excludente e violenta (Nascimento, Vieira, 2015; Rosa, Reis, 2023).

Essa percepção conduz à reflexão sobre a lógica discursiva em classificações como, por exemplo, “índios isolados”, adotada para referir-se às populações indígenas residindo em áreas geograficamente distantes dos núcleos urbanos, estabelecendo pouco ou nenhum contato com o restante do país. Cabendo questionarmos sobre quem estaria isolado, estes, com sólidos vínculos comunitários possibilitando experiências de vida em um modo de ser específico, ou aqueles - ditos “urbanizados” - inseridos em contextos sociais mitigando e rejeitando as diferenças ao ponto de negar-lhes o usufruto de direitos básicos como acesso à educação, saúde, manifestações culturais, bens privados e até mesmo o direito à existência. Não seriam os indígenas em contextos urbanos aqueles realmente

“isolados” à medida em que supostos aspectos da “urbanidade” lhes excluem da vida comunitária pela não aceitação da sua presença?

Observando ainda por outro ângulo, Nunes (2010) chamou atenção para classificações como “índios urbanos”, “em contextos urbanos”, “desaldeados”, “na cidade”, sendo terminologias sugerindo também um ambiente específico para “ser indígena”, sendo a aldeia o núcleo legitimador dessa identidade e a “urbanidade” uma característica exterior, necessitando ser indicada. Dessa forma, por mais bem intencionadas e analiticamente necessárias para a realização de estudos sobre as condições de vida dessas populações em diferentes contextos, essas categorizações sugerem, inevitavelmente, a cidade como um não-lugar aos indígenas.

Ainda de acordo com Nunes (2010), é necessário repensarmos as compreensões vigorando sobre essa “cidade” aparentemente tão distante do “ser indígena”. Ora, se as fontes históricas apontam para a presença e continuidade das populações originárias em todo o território, incluindo os centros urbanos, desde a colonização (e anterior a ela) até a atualidade; se a moderna antropologia reconhecendo as trocas socioculturais como o padrão no contato entre os povos e que os europeus invasores também incorporaram conhecimentos, tecnologias e demais elementos dos variados povos originários; como as cidades poderiam ser tão distintas e exteriores aos indígenas? Se é possível perceber aspectos de “urbanidade” nos territórios e modos de viver dos povos originários, não haveria nas cidades também elementos indígenas? Por que nos soa tão fácil pensarmos uma “aldeia urbanizada” ou “indígenas urbanizados”, mas tão estranho e distante uma cidade indígena? Para além dos elementos pontuais como a rede de dormir - amplamente conhecida como “herança indígena” - o quão as cidades brasileiras, desde as estruturas físicas, passando pelas noções estéticas e artísticas,

até as características mais básicas na convivência entre os habitantes, são profundamente marcadas por elementos socioculturais indígenas? Questões exigindo olhares mais profundos das pesquisas acadêmicas.

Retomando as informações sociodemográficas atualizadas que dispomos, apesar do expressivo aumento populacional indígena, quase duplicado em uma década e abrangendo cerca de 90% dos municípios no país, por outro lado, em 2022, o Censo IBGE registrou pela primeira vez que a maior parcela da população no Brasil autodeclarou-se “parda”, superando, assim, também pela primeira vez, o número de autodeclarados “brancos(as)”. As regiões Norte e Nordeste, consecutivamente, registraram o maior quantitativo de “pardos(as)”. Ou seja, nas duas regiões do Brasil com maior número de indígenas, também estão a maior quantidade de autodeclarados(as) pardos(as), com a especificidade de “pardos” representarem o maior percentual populacional total, enquanto indígenas o segundo menor (acima apenas da população autodeclarada “amarela”).

Diante disso questionamos qual o significado de ser “pardo” no Brasil? Quem compõe essa maioria populacional? Embora o IBGE e alguns movimentos sociais tenham convencionado que “pardo” compõe a categoria “negro”, historicamente outras identidades também foram enquadradas nessa categoria. O primeiro documento escrito no Brasil empregando o termo “pardo” (a carta de *Pero Vaz de Caminha*) referiu-se à coloração da pele das populações originárias. Como mencionado, nos variados recenseamentos populacionais realizados no Brasil ao longo dos séculos, indígenas também foram classificados como “pardos”, a exemplo do Censo de 1980 indicando, sobre o quesito “cor”, que “Na investigação foram discriminadas as seguintes respostas: Branca, Preta, Amarela e Parda (mulata, **mestiça**, **índia**, **cabocla**, **mameluca**, **cafuza**, etc.)” (IBGE, 1980).

Considerando também as reflexões no início deste capítulo, indicando a “preferência” pela ocultação identitária como forma de minimizar violências, além das iniciativas governamentais e intelectuais negando as identidades indígenas, sobretudo na região Nordeste, considerando-as extintas e roubando-lhes as terras, qual a real composição da maioria populacional no Brasil? Estariam as populações indígenas assim tão em menor número e tão distantes das populações não indígenas?

Nos últimos momentos da realização desta pesquisa, com o apoio da Coordenação de Direitos Humanos da SEDUC e gestores/as de algumas escolas nas quais havia indígenas estudantes matriculados/as,³⁰ obtive contato, por meio de telefonemas e mensagens via *Whatsapp*, com três responsáveis por esses/as estudantes.³¹ Na rápida conversa, expliquei os objetivos do estudo e iniciamos profícuos diálogos acerca da identidade indígena dessas pessoas e dos/as estudantes.

Uma das responsáveis identificou-se como avó de uma indígena estudante matriculada no 6º ano. Afirmou serem indígenas com toda a família (filhos/as e netos/as), uma vez que os avós eram indígenas e ciganos, carregando, assim, memórias, conhecimentos e experiências para afirmação da identidade indígena. Embora sem informações acerca de algum povo específico ao qual os avós pertenciam, afirmou terem migrado para o Cabo de Santo Agostinho, do município de Santo Antônio de Jesus, na Bahia, há aproximadamente 40 anos, em busca de melhores condições de vida. Relatou afirmar a identidade

³⁰ O contato com a SEDUC, os/as professores/as e gestores/as será detalhado no item 3.2.

³¹ Em razão da incompatibilidade entre nossos horários disponíveis, o contato com as indígenas residindo no Cabo de Santo de Agostinho só foi possível através de telefonemas e mensagens.

indígena sem receios em todos os ambientes, sendo frequentemente identificada como “índia” pelo fenótipo, nunca sentindo-se discriminada. Além disso, informou que costuma conversar com os/as filhos/as e netos/as sobre serem indígenas, para que também se identifiquem assim. Nesses diálogos, relatou perceber reações positivas, demonstrando interesse na ancestralidade. A responsável não soube informar sobre atividades pedagógicas acerca da temática indígena vivenciadas pela neta na escola.

Outra responsável identificou-se como mãe de um estudante no 7º ano. Informou não ser indígena, porém que o filho é, pois a família paterna é indígena do povo Pipipã.³² O pai do estudante, com traços fenotípicos socialmente atribuídos aos indígenas, migrou para o Cabo de Santo Agostinho a trabalho. Relatou que o filho nunca foi discriminado por ser indígena e que, quando conversam a respeito da identidade, o estudante “acha bom”. Além disso, relatou também que o estudante vivenciou atividades sobre a temática indígena na escola, porém não soube detalhar como ocorreu.

A terceira responsável, identificou-se como indígena e mãe de uma estudante matriculada no 7º ano da rede pública municipal do Cabo de Santo Agostinho. Essa estudante não teve a autodeclaração registrada no censo escolar e a responsável soube disso quando, visitando a escola, comentou com a gestão sobre a estudante ser indígena. A gestão citou nossa pesquisa e perguntou se poderia me enviar o contato dela, mas que não havia encontrado o nome da estudante na relação de estudantes indígenas que havíamos enviado. Constatando que a autodeclaração da estudante não foi registrada, a responsável exigiu que fosse. No diálogo por telefonema, a responsável afirmou

³²O povo Pipipã habita no município de Floresta, na região do Sertão de Pernambuco.

ser indígena Fulni-ô, bem como a filha estudante no 7º ano do Ensino Fundamental e outra filha atualmente no Ensino Superior. Relatou também que, por ter a pele branca, frequentemente tem a identidade indígena não reconhecida, por isso faz questão de andar com documento comprovando ser Fulni-ô e afirmar a identidade sempre que possível e necessário. Mudou-se para o Cabo de Santo Agostinho há aproximadamente 15 anos, sendo casada com um homem natural do município de Escada, porém, com frequência visita o território Fulni-ô com as filhas e o marido.

Por fim, obtivemos contato também com uma indígena Tupinambá³³ residindo há cerca de 10 anos no Cabo de Santo Agostinho, natural do Amazonas, mãe de uma indígena atualmente estudante no Ensino Médio da rede pública estadual, mas que estudou parte do Ensino Fundamental na rede pública municipal do Cabo. O diálogo com essa indígena ocorreu através de um evento³⁴ promovido pela SEDUC sobre a temática indígena. Relatou ter migrado do território onde nasceu, junto com toda a família, em decorrência de violências de fazendeiros motivadas por disputa por terras. Apesar dos traços fenotípicos socialmente atribuídos a indígenas, sendo frequentemente identificada como “índia”, preferiu, por muitos anos, autodeclarar-se parda, com receio de preconceitos. Nos últimos anos, contudo, afirmando a identidade indígena com a filha.

Essas informações, embora ainda incipientes para a realização de uma análise profunda sobre as identidades indígenas em contextos urbanos no Cabo de Santo Agostinho, evidenciam aspectos

³³ Atualmente, os Tupinambá habitam, a maioria, nos municípios de Ilhéus, Buerarema e Una, no estado da Bahia.

³⁴O evento foi uma palestra intitulada “Vivência Indígena: Cultura e Letramento dos Povos Originários”, destinada a professores/as, gestores/as e técnicos/as da SEDUC. Será descrito no capítulo 3.2.

importantes convergindo com os estudos discutidos nos parágrafos anteriores. Existem famílias indígenas residindo no município afirmando as identidades mesmo diante de um panorama de invisibilidade, racismo, preconceitos e isolamento - visto que as famílias não se conhecem e o contato com outros indígenas sendo pouco ou nulo. A migração para os grandes centros urbanos, em busca de melhores condições de vida, explicita os problemas sociais enfrentados nos territórios indígenas e áreas distantes das metrópoles. Por os/as responsáveis não recordarem de atividades pedagógicas acerca da temática indígena vivenciadas pelos/as indígenas estudantes, possivelmente indicando a menor prioridade na abordagem do tema nas escolas.

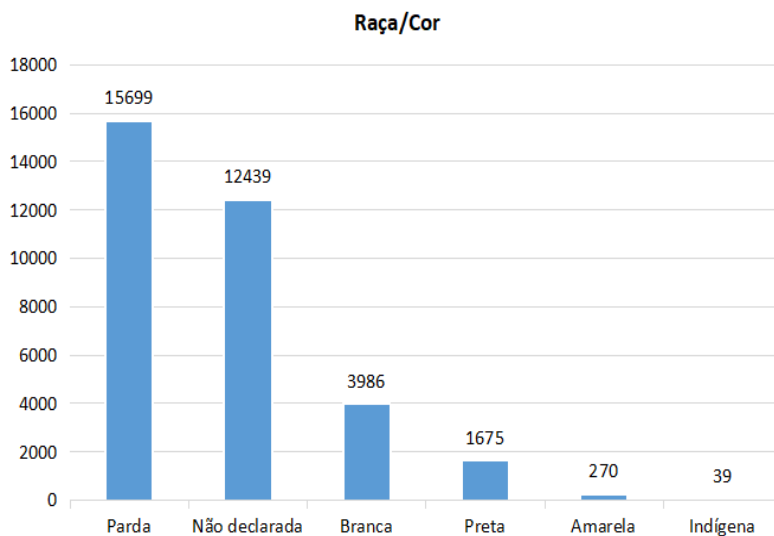
Essas discussões e informações ainda parecem estar distantes do ensino de História na Educação Básica, ausentes nos materiais didáticos escolares, nos organizadores curriculares e mesmo nas formações de professores(as), provocando uma série de problemáticas no contexto escolar quanto aos pressupostos da educação para as relações étnico-raciais e mesmo os Direitos Humanos. Buscaremos, então, analisar essas questões a partir da presença indígena no município percebendo aproximações e/ou distanciamentos com as dinâmicas pedagógicas e a configuração do ensino de História na rede de ensino pública municipal no Cabo de Santo Agostinho.

3.2 Indígenas estudantes no Cabo de Santo Agostinho-PE e as práticas pedagógicas

O início desta pesquisa, como relatado em capítulos anteriores, ocorreu a partir das informações disponíveis no Censo IBGE 2010, acerca das populações originárias no Brasil, indicando 252 pessoas autodeclaradas indígenas no município do Cabo de Santo Agostinho -

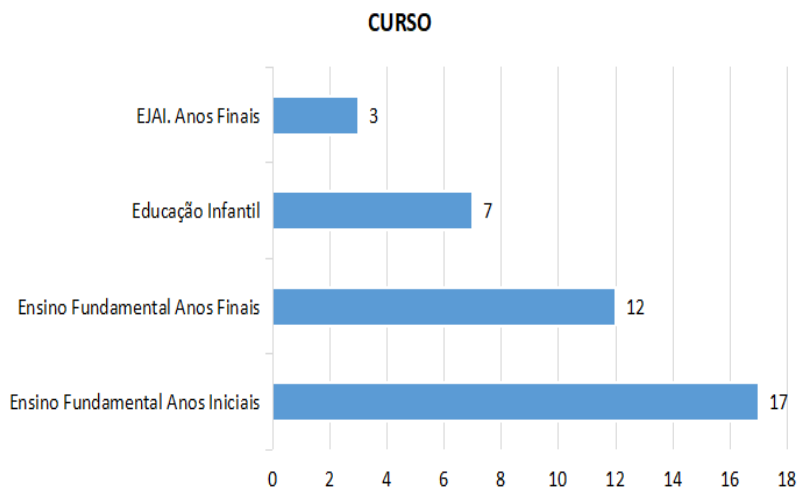
PE. O próximo passo consistiu em entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação do referido município apresentando a temática e os objetivos da pesquisa para ter acesso a informações técnicas sobre a estruturação do ensino de História e documentos oficiais, como o censo escolar público municipal e o currículo da rede de ensino. Através da Coordenação de Planejamento e Gestão da Informação, obtive acesso ao censo escolar de 2022 e 2023. Nesses documentos consta uma série de informações sobre todos(as) os(as) estudantes matriculados/as na rede, como o município em que nasceram, bairro onde residem, ano escolar, datas de nascimentos, dentre outras informações, compreendendo estudantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. No item “raça/cor”, foram identificados 30 indígenas estudantes em 2022, aumentando para 39 em 2023, como apresentado no Gráfico 1, no primeiro capítulo.

Gráfico 2 - Estudantes por raça/cor (outro formato)



Detalhando as informações sobre os/as indígenas estudantes no censo escolar de 2023, a maior parcela destes/as em uma faixa etária variando de três a 16 anos, sendo três deles/as maiores de idade, com 19, 25 e 47 anos. Acerca dos/as 39 indígenas estudantes, 20 são do “sexo”³⁵ masculino e 19 do feminino. 17 estão cursando o Ensino Fundamental Anos Iniciais, 15 o Ensino Fundamental Anos Finais (Incluindo a Educação de Jovens Adultos e Idosos) e sete a Educação Infantil, como ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Indígenas estudantes por curso

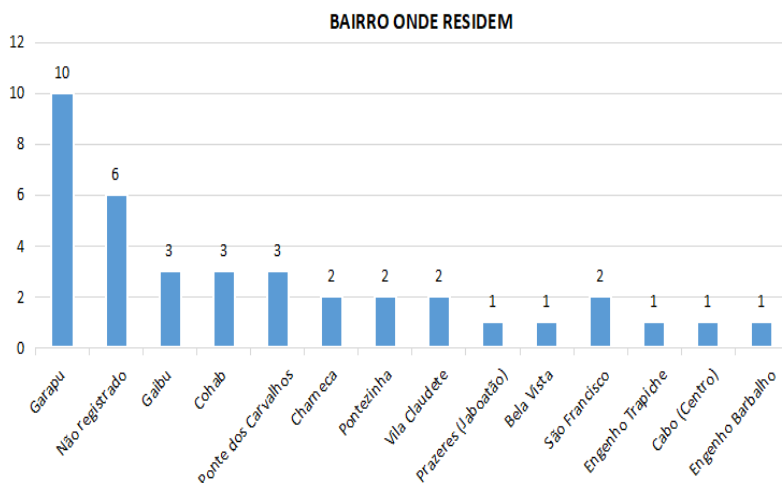


A maioria reside em bairros localizados na malha urbana do município, porém, 06 desses/as estudantes não tiveram os endereços

³⁵No referido Censo Escolar Municipal foi utilizado o termo “Sexo”, em decorrência disso utilizamos, nesse trecho, o mesmo.

inseridos no documento. Dessa forma, não foi possível identificar o bairro onde residem 16% deles/as.

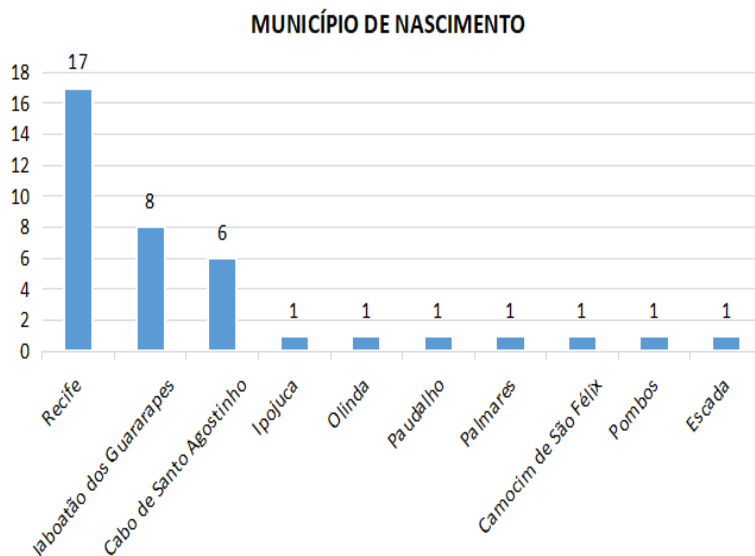
Gráfico 3 - Indígenas estudantes por bairro onde residem³⁶



Segundo as informações constando no item “município de nascimento”, a maioria dos/as indígenas matriculados na referida rede de ensino nasceram em cidades localizadas na Região Metropolitana do Recife, sendo **seis no município do Cabo**, como indicado o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Indígenas estudantes por município de nascimento

³⁶Apenas os bairros “Engenho Trapiche” e “Engenho Barbalho” são considerados áreas rurais do município.



Essas informações, somadas às disponíveis nos Censos IBGE de 1991, 2000, 2010 e relacionadas com as diversas pesquisas realizadas por outros/as pesquisadores/as sobre indígenas em contextos urbanos, indicam o caráter de **continuidade da presença indígena no município**, contradizendo toda a literatura consultada - mencionada no primeiro capítulo - discorrendo sobre a história do Cabo de Santo Agostinho, nas quais as populações originárias desapareceram entre os séculos XVI e XVII.

De posse das referidas informações, no contato com a Gerência Municipal de Ensino foi apresentado um mapeamento inicial localizando as escolas nas quais havia indígenas estudantes matriculados. A reação de surpresa com a qual essas informações foram recebidas pela equipe da Gerência fez suscitar questionamentos quanto à veracidade e consistência. “Isso pode ter sido um erro de

quem coletou as informações”; “será que os responsáveis entenderam realmente a pergunta”, foram alguns dos questionamentos. De toda forma, rapidamente fomos autorizados a entrar em contato com as gestões das escolas para dialogar com estas e o corpo docente acerca de como essas identidades eram percebidas nas instituições e, além disso, contactar os(as) responsáveis pelos(as) estudantes.

De acordo com o censo escolar municipal, foram contabilizados indígenas estudantes matriculados em 23 unidades escolares públicas municipais, sendo, no ano de 2022, 12 estudantes no Ensino Fundamental Anos Finais e os demais entre os Anos Iniciais da mesma etapa e na Educação Infantil. Optamos pelas escolas nas quais houvesse maior quantidade de indígenas estudantes matriculados(as) na segunda etapa do Ensino Fundamental. Esse recorte foi motivado pela necessidade de analisar os materiais didáticos e conteúdos lecionados às turmas desses estudantes, estando a referida etapa nas minhas experiências profissionais enquanto professor de História. Ainda assim, foram realizadas visitas a outras escolas com indígenas matriculados nas demais etapas. Nessas, dialogamos brevemente com as gestões escolares apresentando a pesquisa em realização e as informações constatando a presença de indígenas estudantes em tais escolas.

O primeiro contato com as escolas informando sobre a visita foi realizado pela Gerência de Ensino através da Coordenação de Direitos Humanos por meio de telefonemas. Após este contato inicial, me apresentei pessoalmente às gestões escolares das unidades educacionais, explicando os objetivos da pesquisa e apresentando os dados indicando a presença de indígenas nessas escolas. De forma unânime, essas informações provocaram surpresa e estranhamento. Por mais que fossem dados oficiais da própria rede de ensino, as reações de gestores e gestoras sugeriam, assim como no primeiro

diálogo com a Gerência de Ensino, a possibilidade de estarem incorretos. Em seguida, antes que afirmasse nominalmente quais eram os estudantes autodeclarados indígenas, iniciou o levantamento de suspeitas, suposições de quais poderiam ser esses discentes com base no fenótipo. “O aluno fulano tem o **cabelo liso e bem escuro, mas tem a pele muito branca...**”; “O irmão do aluno sicrano parece um **curumim**, será que é ele?”; “a aluna beltrana tem um **nome diferente, mas ela é negra e a família sempre foi daqui**”. Essas indagações entre os(as) gestores(as), vice gestores(as) e outros(as) funcionários(as) foram recorrentes na maioria das escolas visitadas. Em uma das unidades escolares a gestão comentou saber de um(a) estudante cuja autodeclaração constava “indígena”, entretanto, pela falta de “características fenotípicas”, orientou o(a) responsável a realizar a alteração dessa informação no registro de matrícula.

Em seguida, apresentando a listagem com a relação de estudantes autodeclarados indígenas matriculados/as nessas escolas, novamente muitas dúvidas surgiram, pois a lista não correspondia a nenhum(a) dos(as) estudantes mencionados nas suposições, provocando mais descrédito nas informações do censo escolar, visto que fenotipicamente não era possível perceber a identidade indígena nos/as estudantes relacionados/as. No pouco tempo de conversa, considerando a enorme demanda de atribuições conferidas às gestões escolares, fazendo com que a todo instante nossos diálogos fossem interrompidos por outras demandas, comentei brevemente sobre a superação de aspectos fenotípicos para a autodeclaração identitária. Nesse momento, em algumas escolas, os participantes nos diálogos pontuaram saber da existência de alguns familiares, na maioria das vezes bisavôs ou bisavós, que seriam indígenas, mas sem mais informações.

Ao fim dos primeiros diálogos, durando em média cerca de 10 a 15 minutos, solicitamos às gestões que entrassem em contato com os(as) responsáveis pelos(as) estudantes e tentassem marcar algum dia e horário para um possível encontro conosco nas escolas. O objetivo seria explicar novamente os objetivos da pesquisa e iniciar o contato direto com estas pessoas para a realização de entrevistas semiestruturadas, visando apreender a compreensão destas acerca das identidades indígenas. Em uma das escolas com estudantes maiores de 18 anos, era possível a gestão entrar em contato diretamente com os mesmos. Em todos os casos houve demonstração de interesse e entusiasmo com a pesquisa e a possibilidade de discutirmos a presença indígena no município para além dos anos iniciais da colonização. Contudo, em razão de indisponibilidades e incompatibilidade de tempo, não foi possível obter mais do que informações por telefonemas e mensagens pelo *Whatzapp*, como relatado no tópico 3.1.

Após os primeiros diálogos com as gestões escolares, iniciamos contatos com professores/as de História na rede pública municipal do Cabo de Santo Agostinho, com o objetivo de compreender o ensino da temática indígena a partir das vivências e práticas docentes. Nesse contato, buscamos identificar as possíveis dificuldades, formações, conhecimentos sobre a presença indígena no município e percepções acerca dos subsídios didáticos apontados pelos/as professores/as. Inicialmente, pretendia-se realizar entrevistas semiestruturadas estabelecendo um recorte com docentes lecionando nas escolas com indígenas estudantes matriculados/as. Contudo, por indisponibilidade de tempo, tendo em vista que a maioria dos/das professores/as possuem mais de um vínculo empregatício, optamos por abranger a pesquisa àqueles/as lecionando nas demais escolas.

No decorrer da pesquisa, recebemos o convite da Coordenação dos Direitos Humanos e Cidadania, para ministrar uma palestra sobre a

temática indígena na Educação Básica - que será descrita mais adiante - para professores/as, gestores/as e outros profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Cabo integrantes do projeto “Vozes da Equidade”, que tem o objetivo de promover ações educativas voltadas para as questões étnico-raciais no município. Posteriormente, recebemos o convite da Coordenação de Ensino de História para ministrar uma palestra sobre a mesma temática destinada aos/as professores/as de História. Nestes momentos, além de apresentar os resultados preliminares da pesquisa então em realização, foi possível, também, nos diálogos com professores/as, coletar informações sobre as concepções e percepções destes/as acerca da temática indígena. Portanto, houve duas formas de contato com os/as docentes, através de entrevistas semiestruturadas, com a participação de quatro docentes,³⁷ e por meio de diálogos nas citadas palestras.

Dos aproximadamente 20 professores/as com os/as quais estabelecemos diálogos, a maioria lecionando na rede pública municipal de ensino do Cabo há mais de cinco anos, sendo alguns há mais de 10, apenas um/a afirmou ter cursado o componente curricular “História Indígena” (ou equivalente) durante a graduação. Para os/as demais, os conteúdos sobre a história dos povos nativos estiveram relacionados aos componentes curriculares denominados “História da América” e restringindo-se, no geral, a temas como “Conquista da América”. Alguns/as docentes com curso de Especialização informaram que nesta etapa formativa tiveram contato mais específico com a temática indígena, embora ainda de forma reduzida e com foco

³⁷Como pressuposto ético para preservar a identidade dos/as professores/as entrevistados/as, a fim de evitar possíveis prejuízos aos/as profissionais pelas informações que nos repassaram, optamos por não informar os nomes dos/as mesmos/as.

no período colonial. Nenhum/a afirmou ter tido aulas ou formações sobre os povos indígenas em contextos urbanos.

Acerca dos materiais didáticos para o ensino de História na referida rede de ensino, parte dos/as docentes consultados/as os classificou como “insuficientes” em relação à temática indígena, enquanto a outra parte classificou esses subsídios didáticos como “medianos” sobre a mesma abordagem. A maior parte dos/as professores/as relatou ter percebido, no decorrer dos anos, algumas mudanças na quantidade e na qualidade das informações nos livros didáticos sobre as populações nativas. Foi mencionado, por exemplo, a apresentação de imagens exibindo indígenas utilizando notebooks e outros aparelhos eletrônicos, como forma de discutir essas populações na atualidade e desmistificando estereótipos reducionistas. Contudo, os relatos foram unânimes afirmando o caráter pontual e generalizante dessas informações, inseridas como apêndices nos materiais didáticos, pouco eficazes para discussão e aprofundamento sobre a sociodiversidade indígena no país, sendo ainda mais escassas as informações com recortes regionais. Essa insuficiência dos materiais didáticos configurou-se como a principal dificuldade enfrentada pelos/as docentes no ensino da temática indígena.

Ainda sobre a consideração acerca dos povos nativos nos materiais didáticos, a maioria dos/as docentes afirmou resumir-se quase exclusivamente ao 7º ano, com os conteúdos tratando sobre as invasões europeias e o período colonial. Os/as professores/as lecionando apenas no 6º, 8º e 9º ano, relataram enfrentar maiores dificuldades para abordar a temática indígena pela invisibilidade dos povos nativos nos períodos históricos anteriores e posteriores à colonização nos materiais didáticos disponíveis, salvo algumas informações pontuais.

Essas percepções se aproximaram com as discutidas por outros/as pesquisadores/as da temática indígena nos livros didáticos na Educação Básica, a exemplo da pesquisa realizada por Bringmann (2021), com subsídios didáticos produzidos em 2012 e 20115; e Bittencourt (2013), analisando materiais do final do século XX. Apesar de observarem certos avanços, os resultados obtidos em ambos os estudos demonstraram características sobre a abordagem da temática indígena muito semelhantes com as mencionadas pelos/as professores/as, remetendo ainda a uma estrutura idealizada no século XIX.

As formações continuadas para professores/as de História na rede pública municipal do Cabo são elaboradas pela Coordenação de Ensino de História da referida rede. A cada quatro anos são realizadas eleições para decidir, dentre os/as docentes efetivos/as, quem irá coordenar as formações. Assim, o/a professor/a eleito/a será responsável por, quinzenalmente, pensar uma temática, definir materiais, planejar e aplicar a formação com os/as demais docentes. Dessa forma, as discussões e aprofundamentos sobre as temáticas dependerão, em larga medida, da formação do/a docente eleito/a coordenador/a. Essas formações continuadas também atendem às demandas específicas da Secretaria Municipal de Educação, por exemplo na execução de projetos pedagógicos definidos pela rede de ensino, sufocando, por vezes, as temáticas específicas definidas pela Coordenação de Ensino de História - de acordo com relatos dos/as professores/as.

A maioria dos/as docentes afirmou ter participado de mais de uma formação acerca da Lei nº 11.645/2008, tendo como foco a temática indígena, relatando também ter sido perceptível, nos últimos anos, um aumento de formações sobre a mencionada temática, em comparação com anos anteriores. Inclusive considerando os protagonismos

indígenas na História do Brasil e enfatizando demandas atuais dessas populações, em consonância com o determinado na atual legislação educacional. Por outro lado, houve um consenso entre os/as docentes de que a temática indígena ainda é abordada de forma pontual, sendo necessário maiores aprofundamentos.

De acordo com o relatado pelos/as professores/as, nenhuma das formações das quais participaram tratou da temática “indígenas em contextos urbanos”. Assim como nos subsídios didáticos, apesar dos citados avanços, essa questão ainda não alcançou visibilidade. Da mesma forma, poucos/as docentes estavam familiarizados com os números atuais sobre as populações nativas no Brasil, embora a maioria relatou conhecer ao menos um povo indígena no estado de Pernambuco. Alguns/as poucos/as professores/as afirmaram discutir sobre a temática dos povos indígena em contextos urbanos em sala de aula por conta própria, a partir do contato que tiveram com o assunto através, sobretudo, das redes sociais, por meio de conteúdos digitais e artísticos produzidos por indígenas.

Sobre a questão indígena no Cabo de Santo Agostinho, as únicas fontes de informações mencionadas pelos/as professores/as foram os livros “História do Cabo” (Felipe, 1950) e “Cabo de Santo Agostinho: nossa história: riqueza de uma identidade: do enigma à realidade atual” (Chaves; Medeiros, 2018) - ambos discutidos nos capítulos anteriores, evidenciando a perspectiva equivocada na abordagem sobre os povos indígenas nessas publicações. Ressaltando que o segundo livro foi produzido 10 anos após a implementação da Lei nº 11.645/2008 e três anos após o Parecer CNE 14/2015, sob demanda da Secretaria Municipal de Educação do Cabo, adquirindo-o em larga escala para distribuição como material didático nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ou seja, foi adquirido um material didático completamente desatualizado com a legislação educacional

vigente. Embora não sejam mais distribuídos aos/às estudantes e docentes, o livro continua nas bibliotecas escolares servindo como principal material didático para o estudo e ensino sobre a História do Cabo de Santo Agostinho e as populações originárias neste território. Quando consultados acerca da qualidade do referido material em relação a temática indígena, de forma geral, os/as professores/as o classificaram como “mediano”, sem maiores críticas.³⁸

Os dados indicando uma maioria de indígenas no Brasil vivendo fora dos TIs (IBGE, 2023) e a presença de indígenas no município do Cabo de Santo Agostinho (exibidos durante a mencionada palestra ministrada a convite), provocaram surpresa nos/as professores/as. E as informações sobre indígenas estudantes matriculados na rede pública municipal de ensino do Cabo, foram recebidas com ainda maior espanto. Entretanto, rapidamente essas sensações foram convertidas em entusiasmos e sugestões - pelos/as docentes - de possibilidades pedagógicas, mostrando-se, a maioria, empolgados/as sobre como discutir essas informações em sala de aula.

Como discutido no item 1.2 deste livro, na última década foram criados grupos de pesquisa e trabalho voltados para as relações étnico-raciais na Secretaria Municipal de Educação do Cabo de Santo Agostinho. Em específico o Grupo de Estudo e Trabalho Afro Indígena (GETAI), com o objetivo de implementar as leis nº 10.634/2003 e nº 11.645/2008. Criado em 2011, o GETAI foi extinto em 2019, **considerando o objetivo alcançado**. Em 2022, foi instituído o Grupo de Trabalho de Gestão Educacional com foco em

³⁸No decorrer dos diálogos com professores/as e coordenadores/as, recebemos a informação que o livro “Cabo de Santo Agostinho: Nossa história: Riqueza de uma identidade: do enigma à realidade atual”, foi recolhido pela SMEC por não dispor de referências bibliográficas. Contudo, o material continua disponível nas bibliotecas.

Equidade Racial a partir do qual foi criado, no final de 2023, o projeto “Vozes da Equidade”. A proposta deste último, de acordo com a Coordenação dos Direitos Humanos e Cidadania, consiste em disponibilizar formações para que os/as professores/as participantes no projeto realizem, nas escolas onde atuam, ações voltadas para as relações étnico-raciais, diagnosticando possíveis demandas e implementando planos de ações.

Enquanto esta pesquisa estava sendo realizada, ocorreram duas ações relacionadas ao projeto Vozes da Equidade acerca da temática indígena. Uma formação, citada anteriormente, intitulada “Vivência Indígena: Cultura e Letramento dos Povos Originários”, no dia 30 de abril de 2024, tendo como destinatários/as “gestores, supervisores, líderes do vozes da equidade e técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação”.³⁹ A formação ocorreu durante o turno da manhã, dividida em cinco momentos, sendo o primeiro uma fala institucional de representantes da Secretaria Municipal de Educação do Cabo. O segundo momento foi descrito como uma “prática indígena de dança do Toré”,⁴⁰ realizada pelo indígena em contexto urbano Kadu Tapuya⁴¹ com os/as participantes no evento.

A terceira parte consistiu no relato de uma indígena Tupinambá residindo no Cabo de Santo Agostinho, acompanhada da filha adolescente, também indígena⁴² e ex-estudante na rede pública do município, atualmente cursando o Ensino Médio na rede Estadual de

³⁹ Informação transcrita do card de divulgação do evento.

⁴⁰ Informação transcrita do card de divulgação do evento.

⁴¹ Coordenador executivo do Movimento Mata Sul Indígena, artista visual, produtor cultural e graduando em História. (Informação transcrita do card de divulgação do evento).

⁴² A mãe informou que ambas nasceram na Floresta Amazônica e foram registradas no município de Portel, na Mesorregião do Marajó, no estado do Pará.

Pernambuco no Cabo. Brevemente, a mãe da estudante relatou memórias da infância na Floresta Amazônica, onde nasceu, o frequente contato com a Natureza, práticas de caça com a família, até a intensificação de conflitos por terras com fazendeiros, impedindo o usufruto do território, provocando a migração de toda a família para áreas urbanas e a trajetória até o Cabo de Santo Agostinho. Narrou também que por muito tempo preferiu ocultar a identidade indígena, autodeclarando-se parda, porém atualmente afirmando a identidade originária. As indígenas foram contactadas, às vésperas do evento, pelos/as organizadores/as, e disponibilizados veículos da SMEC tanto para buscá-las como para deixá-las em casa.

A quarta parte da atividade consistiu na palestra ministrada pelo indígena Kadu Tapuya com os temas “Introdução aos Povos Originários”, “Cultura e Cosmovisão” e “Desafios Atuais e Direitos Indígenas”,⁴³ na qual foram apresentados e discutidos conceitos antropológicos como etnicidade e identidade. Além de mobilizações e pautas dos povos indígenas no Brasil. Além disso, foram abordadas as vivências do indígena palestrante no Movimento Mata Sul Indígena, realizando um processo de “retomada identitária e territorial na região através da preservação e manutenção dos costumes e ciências que seguem enraizados nas famílias e territórios”.⁴⁴

Por fim, na quinta e última parte do evento, foi realizada a palestra que ministramos com os temas “História da temática indígena na Educação Básica”, “Violências e invisibilização contra os povos indígenas na História do Brasil” e “Protagonismos indígenas na História”.⁴⁵ Além de discutir as citadas temáticas a partir de

⁴³Informação transcrita do *card* de divulgação do evento.

⁴⁴Informação transcrita do perfil do *Instagram* do Movimento Mata Sul Indígena. <<https://www.instagram.com/matassulindigena/>>.

⁴⁵Informação transcrita do *card* de divulgação do evento.

documentos, legislações, análise de textos e dados do IBGE sobre indígenas em contextos urbanos, apresentamos também as informações sobre indígenas estudantes matriculados na rede pública municipal de ensino no Cabo de Santo Agostinho. Estes últimos dados eram inteiramente desconhecidos pelos/as participantes – salvo aqueles/as que haviam dialogado conosco anteriormente –, entre os/as quais, gestores/as de escolas com indígenas estudantes matriculados/as. Assim como quando apresentado na formação dos/as docentes lecionando História, as informações indicando a presença indígena no município e nas escolas foram recebidas com espantos e entusiasmos. A possibilidade de discutir a temática indígena considerando a situação municipal, para além da “extinção”, soou como algo interessante para os/as participantes.

Além dessa atividade - com cerca de 80 participantes -, ocorreu outro projeto, demandado pela SMEC no primeiro semestre do ano letivo de 2024, com o projeto Vozes da Equidade, no qual professores/as de diversas áreas (e não apenas das Ciências Humanas) foram responsáveis cada um/a por uma turma diferente, na escola onde lecionava, realizando pesquisas relacionadas ao tema “Meio ambiente e povos indígenas”. Para isso, foram definidos subtemas como “Medicina e povos indígenas”, “Línguas indígenas”, “Povos indígenas no Nordeste” entre outros, de acordo com a área de formação de cada docente. Essa atividade, contudo, segundo o relato de alguns/as professores/as participantes, não foi acompanhada de formação específica adequada com suporte para o aprofundamento das pesquisas, sendo responsabilidade dos/as docentes buscar e/ou elaborar material destinado aos/as estudantes. A culminância do projeto ocorreu em cada escola no mês de maio, com a exibição das produções realizadas pelos/as estudantes. Não tivemos acesso a essas produções em tempo hábil para análise nesta pesquisa.

Um dos professores participantes no Vozes da Equidade relatou ter realizado atividades sobre as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 com as turmas nas quais lecionava, após ter participado em uma formação do citado projeto. De acordo com o referido docente, foi solicitado às turmas, de 8º e 9º ano, pesquisarem as citadas leis na Internet, produzir resumos e realizarem comentários em sala de aula. A atividade, de acordo com o docente, possibilitou aos estudantes discutirem sobre a importância e o descumprimento das referidas leis, sendo avaliada de forma positiva.

A partir das descrições dessas ações/atividades, algumas considerações a nosso ver são pertinentes. Primeiramente, se observa uma grave falha iniciada ainda nos centros de formação de professores/as, continuamente reproduzindo processos formativos predominando concepções eurocêntricas, com povos historicamente marginalizados sendo excluídos ou invisibilizados dos currículos em detrimento de narrativas “tradicionais”, “oficiais”. Como resultado, a pouca prioridade conferida à temática indígena nos cursos de licenciatura segue na perspectiva contrária das demandas atuais atribuídas aos/as professores/as, exigindo a elaboração de projetos e aulas para as quais não tiveram a formação adequada.

Em segundo lugar, pontuamos o descumprimento da Lei nº 11.645/2008 e das orientações do Parecer CNE 14/2015 nos materiais didáticos, continuando a abordar a temática indígena quase exclusivamente no período colonial e tratando-a como apêndice nos períodos históricos seguintes, com tímidos avanços em cerca de duas décadas. Como discutido amplamente nos capítulos anteriores, desde o Censo IBGE realizado no ano de 2000, nota-se no Brasil um expressivo aumento das populações nativas, inclusive fora dos TIs, e sobretudo em áreas urbanas; desde a década de 1970 movimentos indígenas e indigenistas atuam em todo país organizando importantes

assembleias, participando diretamente da política institucional brasileira, chamando atenção da mídia internacional, ocupando espaços na internet, nas redes sociais e nas artes; a atual historiografia, junto à Antropologia, evidenciam os protagonismos dos povos indígenas na História do Brasil, rompendo com antigos paradigmas eurocêtricos. Sendo assim, por qual motivo quase nada disso vem sendo considerado nos atuais livros didáticos? Por que esses materiais sem abordagens, ou com discussões equivocadas, continuam sendo aprovados e adquiridos por instituições públicas?

Frisamos também os efeitos provocados pelo desconhecimento da sociodiversidade dos povos nativos no país, reduzidos, ainda na atualidade, a supostas características únicas e excêntricas. Essas ideias, percebidas nas afirmações de gestores/as, coordenadores/as, professores/as tentando identificar indígenas estudantes através de traços fenotípicos ou nomes “estranhos” - e frustrando-se com a negativa dessas características - estão inseridas em um imaginário social ancorado em noções evolucionistas, assimilacionistas e racistas. Contribuindo para a disseminação de racismo, preconceitos e discriminações, essas concepções resultam também na negação de direitos básicos como a autoidentificação. Faz-se necessário e urgente, portanto, que os dados indicando a presença de indígenas em contextos urbanos e as discussões sobre identidade sejam consideradas pelas redes de ensino na construção dos currículos escolares e formação de professores/as.

Por fim, pontuamos o potencial e a importância da continuidade e difusão de projetos como o Vozes da Equidade, convidando indígenas para relatarem as trajetórias, possibilitando outras narrativas como referências para práticas pedagógicas. Promovendo o debate sobre as atuais legislações educacionais a respeito das relações étnico-raciais entre os/as docentes, resultando em atividades e projetos envolvendo

os/as estudantes, promovendo, assim, um processo educativo democrático e plural. Ressaltamos, contudo, de acordo com todo o exposto, a necessidade de reavaliação sobre a conclusão da implantação das leis nº 10.639/2003 e nº 11645/2008 - objetivos principais do GETAI. A ausência de subsídios didáticos adequados, a utilização de materiais em desconformidade com as legislações vigentes, o baixo número (embora crescente) de formações sobre a temática indígena, o pouco conhecimento acerca das sociodiversidades indígenas, a não consideração com os indígenas em contextos urbanos - incluindo no município do Cabo - sugerem ainda um longo caminho a ser percorrido para a efetiva implementação das referidas legislações.

3.3 A temática indígena no organizador curricular: possibilidades e desafios.

O principal documento orientando o ensino de História na rede pública municipal de ensino no Cabo de Santo Agostinho, como mencionado brevemente no capítulo 1, é o “Organizador Curricular Por Unidade Didática”. O documento começou a ser discutido em 2019 e foi concluído em 2021, tendo como referência o currículo do Estado de Pernambuco adaptado para o Ensino Fundamental e na Base Nacional Comum Curricular. Dividindo-se em “Unidade temática”, “Objetos de conhecimento”, “Conteúdos” e “Habilidades”, nas 34 páginas do documento, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, os termos “povos indígenas” ou “povos originários” são citados 35 vezes em todo o documento. Faremos uma análise do citado Organizador Curricular focando nas Unidades temáticas, nos Objetos de conhecimento, Conteúdos e nas Habilidades que mencionaram objetivamente os povos indígenas, discutindo a forma como a temática

foi citada e apresentando referências e possibilidades para abordagem dos conteúdos em sala de aula.

No 6º ano a temática indígena foi mencionada diretamente a partir da segunda unidade, começando pela Habilidade:

(EF06HI05CSA) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, **com destaque para os povos indígenas originários** e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas em diferentes épocas. (p. 4)

Essa habilidade está relacionada ao Conteúdo “Os primeiros agrupamentos humanos: o processo de sedentarização” e “O Povoamento da América: teorias”, compondo a Unidade temática “História: tempo, espaço e formas de registros”.

Logo após, relacionadas ao Objeto de conhecimento “**Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais**”, são listadas duas Habilidades:

(EF06HI08ACSA) **Identificar os povos indígenas que viveram no continente americano, em especial onde hoje é o território brasileiro, e conhecer os seus modos de vida, suas formas de organização social, econômica, cultural, política, religiosa e artística, suas mudanças e permanências ao longo do tempo e os processos históricos que as desencadearam.** (p. 5).

(EF06HI08BCSA) **Reconhecer, analisar e valorizar a participação dos diferentes povos indígenas nos vários períodos da história local, regional, nacional e continental, com especial atenção para os vários povos que ocuparam o território que hoje forma o estado de Pernambuco, ressaltando os povos caetés no município.** (p. 5).

Existindo ainda outro objeto de conhecimento cabível de destaque: **“Povos antigos nas Américas: Astecas, Maias e Incas”**, com o Conteúdo **“América Pré-colombiana: astecas, Maias, Incas e povos originários do Brasil.”** (p. 4-5).

Os conteúdos e temáticas para o 6º ano, no referido Organizador Curricular, iniciam com a discussão sobre conceitos como “tempo”, “memória”, “sujeito” e “História”. Logo após, discutindo sobre “as origens da humanidade e suas migrações”. Em seguida, na Unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, foram mencionados os fenícios, hebreus, persas, mesopotâmicos, egípcios, maias, incas, astecas e “povos indígenas originários do atual território brasileiro” (p. 5). Importante perceber que embora diversos outros povos ao redor do planeta tenham os nomes específicos (ou atribuídos por outros povos) citados, no caso dos povos originários anteriores ao Estado brasileiro, não há tal menção - com exceção do povo “Caeté”. Ressaltando, também, o caráter diferenciador atribuído aos Maias, Incas e Astecas, não incluídos como “povos indígenas”.

A falta de menção específica nomeando/distinguindo povos originários no Brasil é sintomática da fragilidade com que o conteúdo é indicado aos/as docentes, pois, sugerindo implicitamente a generalização, recaem no equívoco de associar a vasta sociodiversidade indígena no país (e anterior ao Estado brasileiro) a uma unidade sociocultural simplista e estereotipada. De acordo com o Parecer CNE/2015, perpassados sete anos após a publicação da Lei nº 11.645/2008, a temática indígena continuou sendo abordada incorrendo em problemas como “adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos”, “generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas” e “ocultação da existência real e concreta de povos

indígenas particulares, na referência apenas aos “índios” em geral” (Brasil, 2015, p. 6-7).

Uma possibilidade para abordagem dessa temática em consonância com a legislação vigente e os atuais estudos sobre os povos indígenas no Brasil, portanto, é informar aos/às estudantes a variedade dessas populações incentivando pesquisas sobre a história, expressões socioculturais e especificidades de cada povo. Entre os possíveis suportes para as pesquisas indicamos o site “Povos indígenas no Brasil”⁴⁶ que, apesar de desatualizado⁴⁷, contém um amplo e interativo panorama sobre as populações originárias no Brasil. Consultando o site, é possível obter informações básicas como a localização dos territórios dos povos originários na atualidade, aspectos socioculturais, religiosos, idiomas e história.

Outra possibilidade seria a utilização de materiais produzidos pelos povos indígenas com diversos relatos e expressões socioculturais. Exemplos em Pernambuco são as produções literárias “Kapinawá: pensando sobre o cuidado com o território”, “O tempo e a terra: mapeando o território indígenas Kapinawá”, Kapinawá: territórios, memórias e saberes”, “Mulheres indígenas em Pernambuco”, “No reino da Assunção, Rainha Truká”, “Meu povo conta”, e “Caderno do

⁴⁶ O site Povos Indígenas no Brasil é organizado pelo Instituto Socioambiental (ISA), importante e reconhecida instituição indigenista atuando com e para os povos originários no Brasil desde 1994.

⁴⁷ No referido site constam 12 povos indígenas em Pernambuco, contudo, existem 15 povos reconhecidos no estado. A listagem pode ser conferida no Plano Distrital de Saúde Indígena 2024-2027. Distrito Sanitário Especial Indígena Pernambuco. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai/planos-distritais-2024-2027/plano-distrital-pernambuco/view>>. Acesso em: 05 nov. de 2024.

tempo”, disponíveis gratuitamente em formato virtual no site do Centro de Cultura Luiz Freire.⁴⁸

Aliadas a essas referências, as bases de dados do IBGE constituem-se ferramentas indispensáveis para a pesquisa e compreensão sobre os povos indígenas no Brasil, havendo o portal “IBGE Indígenas”, específico para este tipo de pesquisa. Além disso, no portal “IBGE Educa” há informações e atividades educativas sobre os povos nativos voltadas tanto para crianças e adolescentes, quanto para professores/as.

Abordagens como essas contribuirão para o cumprimento das orientações estabelecidas no Parecer CNE/2015, como por exemplo

Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados. (BRASIL, 2015, p.7).

No 7º ano, período escolar no qual a temática indígena mais foi citada no Organizador Curricular, a Unidade temática “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, **americanas** e europeias”, trouxe os Objetos de conhecimento “Saberes dos povos africanos e **pré-colombianos** expressos na cultura material e imaterial” e o Conteúdo “Cultura e sociedade na **América pré-colombiana**: mitos, imaginário, religiosidade e práticas culturais”, propondo como Habilidade “(EF07HI01ACSA) **Discutir o processo de transição do período medieval para o mundo moderno, destacando os modos de vida dos povos europeus, africanos e das**

⁴⁸Site: <http://cclf.org.br/publicacoes/nosso-acervo/#>

populações indígenas do Novo Mundo naquele período.” (p. 10-11).

Ainda no 7º ano, a Unidade temática “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” apresentou o Objeto de conhecimento “A conquista da América e as **formas de organização política dos indígenas** e europeus: conflitos, dominação e conciliação”, junto às Habilidades:

(EF07HI08CSA) **Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências** econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais. (p. 12).

(EF07HI09CSA) **Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência nos processos de colonização, com destaque para as formas de resistência operadas pelos povos indígenas que habitavam o território que hoje é o Brasil e, dentro dele, o atual Nordeste.** (p. 12).

Ressaltamos a necessidade de discussão sobre o conceito de “conquista” e mesmo de “descoberta”, embora este último não tenha sido citado. A ideia de que os povos originários foram conquistados pelos europeus é recorrente no imaginário social, justificando a ausência de menções aos indígenas no decorrer cronológico da História do Brasil. A suposta superioridade bélica e estratégica dos europeus é amplamente questionada pela atual historiografia, indicando, baseada em fontes coloniais, profunda dependência dos

invasores para sobrevivência e estabelecimento no território. De acordo com Oliveira (2016, p.48-49):

Quase um século e meio depois do “achamento” do Brasil, o príncipe de Orange, Maurício de Nassau, ao retornar à Europa depois de um longo período em Pernambuco, escrevia à Companhia das Índias Ocidentais afirmando que o destino da colônia dependeria fundamentalmente “das relações que os administradores viessem a estabelecer com os nativos”.

E como destacou Almeida (2017, p. 23):

A maioria das capitanias hereditárias fracassou, em grande parte, por causa de ataques indígenas, e as duas que mais prosperaram – São Vicente e Pernambuco – foram aquelas cujos donatários puderam contar com o inestimável apoio de chefes nativos, com os quais estabeleceram estreitos laços de aliança.

Esses apontamentos são importantes não para negar o estado de violência perpetrado contra os indígenas desde a colonização e até a atualidade, mas para desmistificar falsas compreensões históricas e eurocêntricas definindo os europeus como únicos agentes controladores nas dinâmicas coloniais.

No mesmo ano escolar, há também o Objeto de conhecimento **“Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”** relacionado às Habilidades:

(EF07HI10CSA) **Analisar e comparar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as**

dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, com destaque para os povos indígenas que habitavam o atual território brasileiro. (p. 13).

(EF07HI12CSA) **Identificar e analisar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).** (p. 13).

Há ainda, na Unidade temática “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade” a Habilidade:

(EF07HI14CSA) **Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas** e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente, considerando a presença dessas populações na América portuguesa, em especial no território pernambucano.” (p. 13)

E também o conteúdo “**As formas de organização das sociedades ameríndias.**” (p. 14). Não havendo especificação se com “sociedades americanas” e “sociedades ameríndias” se corresponde a “povos originários”, porém, presumimos que sim.

Observando que o grande foco das “Habilidades”, referindo-se às populações nativas, é direcionado às formas de organizações e resistências destas no mundo colonial. Enfatizamos a atenção ao caráter generalizante dessas propostas, induzindo ao equívoco na abordagem sobre os diversos povos como um só. Os atuais estudos acerca da história indígena apontaram para intencionalidades e motivações de cada povo na nova dinâmica social a partir da invasão europeia. Uma possibilidade para discutir essa questão seria, por

exemplo, a partir da análise crítica sobre a forma como as populações nativas são descritas no livro *História do Cabo*.

O autor destacou as lideranças “tabaiaras”, aliadas aos portugueses, como “inteligentes” e “valorosas”, enquanto os “caetés”, não aliando-se aos colonos lusitanos, descritos como assassinos, ladrões, incendiários, destruidores, terríveis e incivilizados (Felipe, 1950, p. 29-31). A discussão adequada acerca dessas diferentes características atribuídas aos indígenas no início da invasão portuguesa e perdurando durante os séculos seguintes, contribuirá para os/as estudantes compreenderem as diferenças de interesses e estratégias empregadas pelos povos nativos, demonstrando a complexidade das ações, ao mesmo tempo discutindo sobre a construção das narrativas sobre essas populações ao longo dos séculos.

Por fim, entre as habilidades descritas para o 7º ano, encontra-se também:

(EF07HI16ACSA) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, discutindo as relações sociais e de poder específicas de cada forma de produção e organização social do trabalho, em diversos tempos históricos e espaços sociais, **discutindo como essas práticas se estabeleceram na relação com os povos indígenas** e com a escravidão de negros africanos no Brasil. (p. 14).

Ressaltamos como a escravidão foi atribuída apenas aos “negros africanos”, sugerindo que indígenas não vivenciaram o mesmo processo. Se havia legislações proibindo a escravidão de indígenas, as mesmas leis, por outro lado, também permitiam essa prática. Por todo o século XVII, como apontado por Almeida (2014; 2017) e Monteiro (1989), existem registros da larga utilização da mão de obra

escravizada indígena. Esses casos, embora diminuindo ao passar do tempo, continuaram ocorrendo nos séculos seguintes.

Assim, percebe-se uma significativa expansão na consideração com a temática indígena prevista para o 7º ano em comparação com a série anterior, constituindo-se como uma tendência esperada, visto ser o ano escolar tradicionalmente tratando das invasões europeias nos territórios indígenas e o chamado período colonial. É também nesse período histórico que o imaginário social construído a partir do século XIX, se ancora para construção da suposta imagem de um indígena “puro”, “original” e desaparecendo gradualmente nos períodos seguintes (Oliveira, 2016).

Observamos no Organizador Curricular, proposições possibilitando aprofundamentos críticos desmistificando o citado imaginário social, sobretudo enfatizando as formas de organização social dos variados povos indígenas no período colonial, bem como as estratégias de resistência empregadas por estes grupos frente à invasão europeia, seja pelo confronto direto ou alianças.

Por outro lado, percebe-se também a necessidade de revisão/problematização de determinados termos como “povos pré-colombianos”, “ameríndios”, “conquista europeia”, pois relegam as populações originárias a um *status* inferior ou secundário em relação aos europeus invasores, reproduzindo estereótipos combatidos atualmente por esses povos e negando o longo processo de resistência e continuidade dessas populações no território.

No 8º ano, o conteúdo programático inicia citando os movimentos contestatórios ao Antigo Regime na Europa e, em seguida, os “Movimentos emancipacionistas na América Portuguesa”, e os “Processos de independência na América Portuguesa”, tendo entre outras Habilidades:

(EF08HI05CSA). Explicar os movimentos, as rebeliões e as revoltas populares na América portuguesa, articulando as temáticas locais e as interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, destacando os movimentos ocorridos no que hoje é o Nordeste brasileiro, em especial Pernambuco. (p. 17).

(EF08HI06CSA) Explicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões e compreender os direitos sociais, humanos, civis e políticos e sua implementação como conquistas históricas de diferentes grupos em diferentes tempos e espaços sociais. (p. 18).

As menções diretas aos povos nativos iniciaram na segunda unidade, com a temática “Os processos de independência nas américas” e o Objeto de conhecimento “**A tutela da população indígena**, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão”, relacionados à Habilidade:

(EF08HI14CSA) **Discutir o lugar atribuído aos diversos grupos indígenas e a participação dos negros 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, analisando as diversas formas de resistência dessas populações no espaço da construção de suas identidades.** (p. 19).

Diante dessas temáticas, há espaço para se discutir com os/as estudantes os sentidos da “Independência do Brasil” sob vieses como, por exemplo, o lugar dos indígenas na construção da idealizada

“nação brasileira”. As análises de algumas legislações do período colonial considerando os povos nativos, em comparação com a ausência de menção a estes na Constituição de 1824 e com discursos de autoridades justificando a negação da cidadania aos indígenas no Império (Moreira, et al, 2022), configuram-se como possíveis suportes para as discussões em sala de aula.

A esse respeito, Cunha (1987, p. 63-64), argumentou que a passagem da Colônia para o Império marcou a intensificação do retrocesso nas legislações indigenistas. Se durante a Colônia, ao menos em tese, diversos alvarás régios legitimavam a soberania das populações nativas nos territórios habitados, a partir da Independência outro panorama ocorreu, como pode ser percebido, por exemplo, na ausência de menções aos indígenas na Constituição de 1824⁴⁹. O desejo pela criação de uma nação homogênea presumia a eliminação das diferenças, sobretudo sob a argumentação racista já amplamente difundida da suposta inferioridade das populações indígenas, sendo indesejadas na construção de uma nação “civilizada” e “promissora”, segundo os moldes europeus.

⁴⁹ A ausência de menções às populações nativas na Constituição de 1824 não deve ser interpretada como uma “insignificância” dos indígenas em relação ao Estado brasileiro. Durante as discussões da Assembleia Constituinte de 1823, houve significativo debate e propostas tratando sobre o lugar dessas populações no Império do Brasil. Apesar de não adotadas no texto constitucional outorgado, culminaram em diretrizes, regulamentos e outras legislações ao longo do Império e da República. Para um maior aprofundamento a esse respeito, consultar Moreira, 2010; 2012.

A saída discursiva foi criar e exaltar uma figura mítica, estereotipada e homogeneizante dos povos indígenas como um dos aspectos fundadores do “povo brasileiro”, porém, extinta, restrita a um passado distante. Ao mesmo tempo, porém, como alertou Almeida (2012), o Estado imperial precisava lidar com a realidade da continuidade indígena.

O desafio era grande e as divergências, muitas. Afinal, os índios ocupavam terras, ameaçavam colonos, recusavam-se ao trabalho e lutavam para conservar suas aldeias. Como transformá-los em símbolo nacional se eram considerados inferiores e ameaças ao desenvolvimento e progresso econômico do Estado? Certamente, esses índios não serviam para simbolizar a nação, nem tampouco para compor o projeto de construção da memória e história coletivas do novo Estado (p. 28).

Essas discussões convergem, também, com a questão da “Tutela das populações indígenas”, sendo o principal viés das políticas indigenistas no final do período colonial até a Constituição Federal de 1988. O poder tutelar considerava as populações nativas como incapazes, sendo necessários os cuidados do Estado na transição entre os estados de “selvageria” e “civilização”. Dessa forma, ao mesmo tempo propondo a “proteção” dos povos nativos considerados “amigos”, as autoridades, seja na Colônia, no Império ou na República, reservavam para si o direito de utilizá-los como mão de obra, além de controle sobre suas terras. (Ferreira, 2007, p. 67-68).

Na terceira unidade, com a temática “O Brasil do século XIX”, há os Objetos de conhecimento “A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado” e “Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai”, relacionados às seguintes Habilidades:

(EF08HI16CSA) **Identificar, comparar e analisar a diversidade**

política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, destacando as revoltas e movimentos ocorridos em Pernambuco e seus significados para o exercício da participação de diversos grupos sociais no campo de tensões e lutas pela conquista e exercício de direitos e deveres sociais e políticos. (p. 20).

(EF08HI17CSA) Identificar como também relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras e da Lei de Terras, as tensões e conflitos durante o Império brasileiro com as relações de poder estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnicoraciais que reivindicavam a formação e a transformação de diferentes espaços territoriais e sociais. (p. 20).

Apesar de não haver menções diretas aos povos indígenas (embora considerando os “diversos grupos sociais, culturais e étnicoraciais”), tanto os Objetos de conhecimento quanto as Habilidades, possibilitam importantes e indispensáveis margens para se pensar a temática indígena. A Lei de Terras de 1850, junto a outros dispositivos como o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios, de 1845, configurou-se como o principal instrumento legal para destituir as populações nativas do direito à terra. A análise dessas legislações, somada ao entendimento das políticas assimilacionistas pretendendo “civilizar” os nativos, são cruciais para a compreensão crítica sobre a atual condição dos povos indígenas no país, tendo como principal reivindicação o direito à terra. Segundo Almeida (2012, p. 31), as referidas legislações “incentivavam a proposta assimilacionista e continuavam garantindo o direito dos índios às terras coletivas enquanto eles não atingissem o chamado estado de civilização” e

complementou:

Ser ou não ser considerado índio implicava, como visto, ganhar ou perder direitos, sobretudo à terra coletiva, razão pela qual as controvérsias e disputas em torno das classificações étnicas iriam se tornar muito mais acentuadas ao longo do século XIX.

Assim, sob os argumentos assimilacionistas considerando determinados povos indígenas como “misturadas” à sociedade, vários aldeamentos foram extintos, tornando-se, via de regra, propriedades particulares para a monocultura, como no caso do Aldeamento da Escada (atual município de Escada, vizinho ao Cabo de Santo Agostinho) e tantos outros na Zona da Mata Sul pernambucana (Silva, 1995; 1999; Melo, 2007; Dantas, 2014; 2015a). A pertinência e atualidade dessa discussão estando relacionada, também, com a menção no início do 2º capítulo deste livro, sobre a reportagem de uma emissora de televisão brasileira, em 2023, cuja chamada dizia “Falsos pataxós aterrorizam fazendeiros”.⁵⁰ Neste caso, a deslegitimação da identidade indígena Pataxó implicando na negação de direitos ao território em disputas com fazendeiros.

O aprofundamento dessa temática possibilita, também, a discussão sobre os indígenas em contextos urbanos na atualidade, pois as violentas disputas por terras, somada à inércia do Estado na garantia e proteção dos direitos indígenas, vêm provocando o deslocamento forçado destes para outras áreas buscando segurança, como os grandes centros urbanos. Sendo uma das razões para a significativa e crescente

⁵⁰Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/videos/falsos-indigenas-pataxo-atacam-fazendas-17145305>. Acesso em: 10 jul. 2024.

presença indígena na maioria dos municípios brasileiros, como apontou o Censo IBGE/2022.

E sobre as “rebeliões e movimentos contestatórios ao poder centralizado”, cabendo destaque para a frequentemente esquecida notória participação de tropas indígenas em conflitos como a Revolução Pernambucana de 1817 que, segundo Dantas (2015b, p. 90):

[...] participaram dos dois lados do embate, tanto do rebelde quanto do realista, sendo forçados a adentrar na composição das tropas ou sendo convencidos pelos líderes não índios em função de suas aspirações e necessidades. Os indígenas que participaram dos conflitos de 1817, cujos feitos são relatados na documentação, eram provenientes de aldeias constituídas entre os séculos XVII e XVIII, como as de Cimbres, Águas Belas e Atalaia.

Além das participações indígenas em diversas províncias na Confederação do Equador e outros movimentos como a Guerra dos Cabanos e Insurreição Praieira (Dantas, 2014), demonstrando mais do que o simples apoio a determinados grupos políticos, os indígenas se mobilizaram em defesa dos próprios interesses.

Na mesma unidade, há o Objeto de conhecimento **“Políticas de extermínio do indígena durante o Império”**, com o conteúdo **“As políticas imperiais para os povos indígenas no Brasil”** e a habilidade:

(EF08HI21CSA) **Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império e compreender e analisar as relações de poder, de dominação, de resistência, de conflitos e**

negociações exercidas pelos diferentes grupos indígenas, destacando os grupos existentes em Pernambuco. (p. 21).

Essas questões relacionam-se diretamente com o proposto e discutido nos parágrafos anteriores, mas acrescentamos as formas de resistência evidenciando os protagonismos indígenas durante todo esse processo. Como, por exemplo, as reivindicações por vias legais, para o reconhecimento das identidades indígenas, objetivando garantir a propriedade das terras coletivas. Dessa forma, enquanto as autoridades os acusavam de “mestiços”, “misturados”, os indígenas

[...] respondiam reivindicando direitos com base na identidade indígena construída no processo da colonização. Para os índios, a igualdade significava o fim de um status jurídico-político específico, graças ao qual distinguiam-se dos demais segmentos sociais e que, apesar dos limites, dava-lhes proteção e alguns direitos especiais, sobretudo à terra coletiva. Por essa razão, disputas por classificações étnicas podem ser entendidas como disputas políticas e sociais [...] (Almeida, 2012, p. 32-33).

Portanto, percebemos que uma das formas de resistência dos indígenas aldeados, frente aos cada vez mais incisivos ataques às suas terras, foi justamente a reafirmação étnica.

Unificava-os a ideia de pertencer à aldeia e o compartilhamento de um passado comum que remontava à fundação da aldeia e à aliança com os portugueses, bem como a ação política coletiva em busca dos direitos que lhes tinham sido dados. Apesar das misturas, afirmavam, como informam os documentos, a identidade indígena que naquele mundo conturbado lhes garantia a vida comunitária e a terra coletiva.

Mantinhm o sentimento de comunhão étnica, desenvolvido na experiência comum do processo de territorialização nas aldeias coloniais [...]. (Almeida, 2012, p, 31-32).

Ainda no 8º ano, relacionada ao Objeto de conhecimento “A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil”, na 4ª unidade foi proposta a habilidade:

(EF08HI22CSA) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX, apontando como o romantismo e o **indigenismo** colocaram-se como movimentos centrais nesse processo, discutindo também como o Estado brasileiro foi sendo construído, tomando por base as ideias de nação e de povo, idealizadas pela elite. (p. 22).

Tratando sobre a relação das artes com as produções de identidade, acreditamos que o termo “indigenismo” no Organizador Curricular se refere equivocadamente, ao movimento literário denominado “indianismo”. Nesse sentido, discutir com os/as estudantes autores/as e obras consideradas indianistas constitui-se como outro profícuo caminho para compreender o lugar designado aos indígenas no discurso oficial pós Independência do Brasil. Se por um lado havia a pretensão de se livrar do “selvagem”, por outro, a imagem romantizada do nativo serviu como elemento original da jovem nação, alimentada por um sentimento nativista e crescente antilusitaníssimo (Silva, 1995, p. 19-27; Oliveira, 2016, p.84). Contudo, na análise das obras e autores indianistas é necessário considerar o caráter “romantizado” desse pensamento e as consequências práticas para os povos indígenas, que, apesar de contemporâneos ao citado movimento literário, não foram representadas nas obras.

É importante destacar desde já que tal modo de pensar terá consequências sociais muito negativas para os índios reais, funcionando como uma espécie de atestado poético da inexistência ou irrelevância dos indígenas contemporâneos, permitindo justificar políticas que implicaram grandes prejuízos para estes povos. Na sequência da Lei de Terras de 1850, as posses indígenas em áreas de antigos aldeamentos foram questionadas pelas autoridades das províncias do Norte. No Ceará, em 1863, foi decretada a inexistência de índios, e suas terras destinadas à colonização. Em Pernambuco e na Paraíba, na década de 1870, comissões de engenheiros fizeram demarcação de lotes destinados a particulares em aldeamentos então considerados extintos. Entre estes foram relacionadas terras hoje pertencentes aos atuais índios Fulni-ô, Pankararu, Potiguara, entre outros [...]. (Oliveira, 2016, p.87-88).

A 4ª unidade escolar para o 8º ano, na temática “Configurações do mundo no século XIX”, trouxe ainda os Objetos de conhecimento “Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo”, “O discurso civilizatório nas Américas, **o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.**” e “**A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.**”, com o conteúdo “**Práticas culturais e resistência dos povos autóctones.**”, relacionado às habilidades:

(EF08HI27CSA) **Identificar, analisar e problematizar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas, destacando as diversas formas de resistência desenvolvidas por essas populações e relacioná-las com questões da atualidade.** (p. 23).

(EF08HI28CSA) Conhecer o surgimento do movimento negro nos Estados Unidos e posteriormente no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 e **refletir sobre a questão indígena a partir do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano realizado no México em 1940.** (p. 23).

Dessa forma, percebemos que embora a temática indígena não tenha sido mencionada diretamente em muitos conteúdos do 8º ano, perpassando por todos, sendo a consideração dessa abordagem fundamental para conferir maior aprofundamento crítico, além de possibilitar compreender os eventos históricos na História do Brasil de forma mais ampla e significativa, contribuindo para a superação da “omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira”, como apontado pelo Parecer CNE/2015 (Brasil, 2015, p.6).

Destacando-se, no referido ano escolar, o conjunto de menções diretas aos povos indígenas como na tutela do Estado, nas políticas de extermínio e nos discursos racistas, abrindo margens para conexões entre os demais conteúdos, além de expor a continuidade dessas populações ao longo dos períodos históricos. Contudo, ressaltamos, novamente, a fragilidade na menção genérica às “formas de resistências” dos povos indígenas, frequentemente citadas no documento, porém sem exemplificar como exatamente essas práticas ocorriam, ou mesmo sem referências a situações concretas - com a louvável exceção à menção do 1º Congresso Indigenista Interamericano.

No 9º ano, os conteúdos programáticos iniciam discutindo sobre a transição do Império para a República no Brasil, perpassando pelo fim da escravidão destacando os movimentos abolicionistas e

organizações sociais protagonizadas pela população afrobrasileira no pós-Abolição, com menção à “imprensa negra”. Na sequência, discutindo outros períodos da República como a chamada “Era Vargas”, a “Ditadura Civil Militar” (*sic*), a “Redemocratização”, seguindo até a promulgação da Constituição em 1988. Paralelamente à História do Brasil, os conteúdos pautando o ocorrido na Europa no século XX, como a Primeira e Segunda Guerras mundiais, a Revolução Russa, os chamados “movimentos totalitários”, a criação da Organização das Nações Unidas e menções aos processos de independências na África e Ásia.

No tocante a temática indígena, na 2ª unidade, no tema “O nascimento da república no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, foi proposto o Objeto de Conhecimento “**A questão indígena durante a República (até 1964)**”, com o Conteúdo “**As políticas indigenistas do Estado Brasileiro e sua relação com os povos indígenas: lutas, resistência e extermínio.**”, associado à Habilidade:

(EF09HI07CSA) **Identificar e explicar as relações sociais de poder e dominação envolvidas em torno das pautas dos povos indígenas no contexto republicano, compreendendo suas dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais e religiosas.** (p. 27)

Os referidos conteúdos propostos possibilitam uma profícua discussão sobre o contexto de criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, sendo o primeiro órgão estatal responsável pela política indigenista no Brasil República. Criado em meio às denúncias contra o Estado brasileiro de violências contra os povos nativos, com repercussões internacionais e em um contexto de crescimento das

mobilizações indígenas na América Latina. A discussão acerca da criação do SPI mostra-se importante para destacar a continuidade indígena no Brasil, a necessidade do Estado brasileiro em lidar com essas populações, em contraste à ideia de extinção ou pouca importância dos povos indígenas no Império e início da República (Cunha, 1987, p. 78-79)

Ainda sobre o SPI, sendo possível relacioná-lo com a política de incentivo à migração estrangeira no fim do século XIX e início do XX, muitas vezes referenciada como um processo no qual famílias estrangeiras “ocuparam” terras “despovoadas”. Em muitos dos casos, essas pessoas foram inseridas em territórios indígenas sob fortes violências exercidas pelo Estado ou com a anuência deste.

A esse respeito, Whitman (2007), discutindo sobre os indígenas Xokleng em Santa Catarina, no contexto de chegada de imigrantes europeus, sobretudo alemães e italianos, destacando:

O passado e o presente indígena são silenciados em detrimento de uma memória exclusivamente pautada na do imigrante europeu. O discurso do pioneirismo civilizador apresenta o chamado vale europeu como um modelo de empreendedorismo (p. 19).

Ainda a respeito das disputas por terra nos projetos “desenvolvimentistas” no país, o antropólogo norte-americano Shelton Davis (1978) descreveu como as opiniões públicas, institucionais e políticas efervesceram com debates ora incentivando o extermínio dos indígenas em favor dos colonos europeus, ora denunciando as violências contra os nativos. Sobre alguns dos conflitos entre indígenas, colonos europeus e o Estado brasileiro, o autor escreveu:

No início deste século, uma onda de violência e conflitos inter-

raciais engolfou as regiões meridionais do Brasil. Nesse período, índios e colonos disputavam vastos territórios ao longo das novas áreas abertas à exploração. Na área de florestas ao sul do Rio Doce e nos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, os índios Botocudos resistiram à invasão de seu território tribal e quase conseguiram forçar o abandono da colônia de italianos em São Mateus. No Estado de São Paulo, os índios Kaingáng interromperam a construção da Ferrovia Noroeste e mantiveram o controle sobre uma área de 500 km² entre os rios Tietê, Feio, Peixe e Paranapanema. Mais ao sul, no Paraná e em Santa Catarina, as companhias de colonização pagaram a índios, que matabam por dinheiro, para que massacrassem a tribo Xoklêng. (p. 23)

Dessa forma, discutir o contexto de incentivo à migração estrangeira, posto em prática pelo Estado brasileiro, desde fins do Século XIX e durante as primeiras décadas do período republicano, bem como os projetos políticos desenvolvimentistas no país, destacando os impactos e reações dos povos, indígenas, configurando um possível e significativo meio para visibilizar os indígenas na História e pensar o Brasil para além das classes dominantes.

Na 3ª unidade, a temática “Modernização, ditadura civil militar e redemocratização: o Brasil após 1946” com o Objeto de conhecimento **“As questões indígena e negra e a ditadura”**, junto ao Conteúdo **“O regime civil-militar e as políticas indigenistas: autoritarismo, extermínio e resistências.”** e a Habilidade: (EF09HI21ACSA) **“Identificar as demandas indígenas e quilombolas no período da ditadura, tomando como ponto de partida os processos ocorridos em Pernambuco e no Nordeste.”** (p. 30). A mesma unidade apresentou ainda os Objetos de conhecimento **“A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)”**, **“A questão da violência contra populações**

marginalizadas” e “O Brasil e suas relações internacionais na era da Globalização”. Os referidos Objetos de conhecimento foram associados, entre outras, à Habilidade:

(EF09HI26CSA) Discutir e analisar mudanças e permanências das causas e atitudes da violência contra populações que ficam a margem da sociedade (negros, **indígenas**, mulheres, LGBTQ+, camponeses, pobres, etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (p. 32).

Destacamos a importante menção aos povos indígenas durante o período da ditadura civil empresarial militar entre 1964 a 1985, temática frequentemente ignorada quando abordado esse período histórico. A esse respeito, existem alguns pontos fundamentais para análise, entre os quais o Relatório Figueiredo, produzido entre 1967 e 1968, durante as investigações dos crimes cometidos pelo SPI, compilando, em cerca de sete mil páginas, casos de violências contra os povos indígenas no período do regime militar, incluindo escravidão e extermínio de povos (Neves, 2022; Beltrão; Cardeal 2018; Silva, 2024).

E por que devemos discutir hoje o Relatório Figueiredo, um atlas de atrocidades? Pois a cultura de impunidade que perdurou por anos, a exemplo dos inúmeros crimes relatados e que não foram devidamente respondidos, é um dos fatores que explica a existência de políticas estatais atuais como o marco temporal, que poderá dificultar ainda mais a demarcação de terras indígenas. Por meio do marco temporal, povos que não habitavam suas terras na data da promulgação da Constituição de 1988 não terão suas terras demarcadas. (Silva, 2024)

Além disso, e também em consequência do

Relatório, houve a substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – órgão existente até na atualidade - com o objetivo de restabelecer os princípios originais do SPI, mantendo o caráter assimilacionista, evolucionista e tutelar expressos no 1º Estatuto da Funai de 1967, prevendo “resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução sócioeconômica se processe a salvo de mudanças brutais” e “gerir o patrimônio indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização” (Bigio, 2007, p. 22).

A Constituição Federal de 1967, estabelecendo que as terras indígenas seriam propriedade da União, com o Estatuto do Índio, criado através da Lei 6.001 de 1973, ainda em meio a severas críticas internacionais denunciando violações de direitos básicos dos indígenas no Brasil (Bigio, 2007), são outras questões importantes para compreender a situação das populações nativas no período militar. O mencionado Estatuto, consistindo como principal instrumento legal para a implementação de políticas indigenistas até a Constituição de 1988, continuou o forte caráter assimilacionista, evolucionista e tutelar das legislações anteriores, como expressos nos artigos:

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e **integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.**

Art. 7º. Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam **sujeitos ao regime tutelar** estabelecido nesta Lei. (Brasil, 1973, grifo nosso).

Neste período histórico, ressaltando ainda os processos chamados como etnogênese ou emergência étnica no Brasil, sobretudo na Região

Nordeste. Como descrito por Arruti (1995) e Oliveira (1998), foi sobretudo a partir da década de 1920, com a implantação do primeiro posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no Nordeste, reconhecendo o povo Fulni-ô em Pernambuco, que outros povos indígenas reivindicaram o reconhecimento do Estado. Esse processo de retomada étnica e territorial de povos considerados extintos por estarem “misturados”, não ocorreu sem violências, sendo um dos casos mais emblemáticos, o assassinato do Cacique “Xicão”, líder do povo Xukuru do Ororubá, assassinado em 1998. Importante e reconhecida liderança na organização social dos xukuru e na conquista pela demarcação do território, ocorrida em 2001 (Silva, 2011).

Por fim, ainda na 3ª unidade, avaliamos de forma positiva a menção aos indígenas em relação à Constituição Federal de 1988, denominada a “Constituição Cidadã”, representando o provável momento mais importante na relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, rompendo com as perspectivas assimilacionistas, evolucionistas e tutelares explicitadas nas Constituições anteriores e demais dispositivos legais no Brasil. Dessa forma, discutir com estudantes os artigos da Constituição de 1988 sobre os povos indígenas, realizando comparações com as legislações anteriores, constitui-se como atividade de extremo potencial. Em específico, os artigos:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e

interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (Brasil, 1988).

A partir da citada Constituição, sendo possível e necessário, também, destacar os protagonismos indígenas, não pensando a atual legislação como um simples “presente” do Estado, mas fruto de intensa mobilização social, inclusive das populações nativas. A partir da década de 1970, algumas organizações indigenistas surgiram no Brasil, diminuindo o “monopólio” do Estado, com um novo viés ideológico promovendo a valorização, autonomia e visibilidade dos povos autóctones, rompendo com as políticas indigenistas estatais até então em prática. Entre estas instituições destacando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado pela Igreja Católica, o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), as Associações Nacionais de Apoio aos Índios (ANAIs) e o Instituto Socioambiental (ISA). Essas organizações, atuando com organizações indígenas foram cruciais para o surgimento dos movimentos indígenas no país, como a União das Nações Indígenas (UNI), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME). Contribuindo para maior articulação entre os povos indígenas na busca por garantias e conquistas de direitos. Como destacou Gersem Baniwa:

O amadurecimento do movimento levou à formação de uma frente indígena em defesa dos direitos coletivos (lideranças e organizações locais, regionais, nacionais e internacionais), ao mesmo tempo em que eram identificadas necessidades e estratégias de cada povo, formando a base concreta do movimento e da luta indígenas. (2012, p.76).

Na 4ª unidade, dedicada inteiramente à temática “História recente”, a maioria dos conteúdos não trataram especificamente sobre a História do Brasil, mas sim questões sociais e políticas na América Latina e em outros continentes. Contudo, o único Objeto de conhecimento focado no Brasil fez referência direta à temática indígena, sendo **“As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional”**. Associado ao Conteúdo **“As pautas indígenas no século XXI no Brasil e em Pernambuco”**, com as habilidades “(EF09HI35BCSA) Discutir os impactos dos movimentos migratórios e dos choques entre diferentes grupos e culturas para as diversas sociedades contemporâneas.” e “(EF09HI36CSA) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.” (p. 34).

Como continuidade do discutido na unidade anterior, apontamos a possibilidade para essas discussões sobre o século XXI, a partir de mobilizações promovidas pelos indígenas, a exemplo dos protestos na comemoração dos 500 anos de “Descobrimento do Brasil”, realizada em 2000 no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso em parceria com o então Presidente de Portugal, Jorge Sampaio. Destaca-se também o Acampamento Terra Livre (ATL) iniciado em 2004 em Brasília-DF e se tornando a maior assembleia dos povos indígenas no Brasil. Em cada ATL foram produzidas cartas/declarações dos povos indígenas ao Brasil, sendo importantes documentos para a compreensão das pautas atuais, como demonstrado na Declaração dos Povos Indígenas do Brasil do ATL 2024:

Nós, povos indígenas, somos o próprio tempo. Somos encantadores desse tempo que é como uma serpente, com muitas curvas, uma história que não pode ser simplificada como uma linha reta. Quem poderia imaginar que, após mais de cinco séculos de colonização e extermínio, estaríamos aqui, firmes como nossas florestas, entoando nossos cantos e tocando nossos maracás, em resistência pela vida e pelo bem viver de toda a sociedade.

Rejeitamos veementemente qualquer tentativa do governo federal de retomar políticas públicas sem garantir o essencial: a demarcação, proteção e sustentabilidade dos territórios indígenas em primeiro lugar. (Associação dos Povos Indígenas do Brasil, 2024).

Em Pernambuco, as assembleias do povo Xukuru do Ororubá, com território localizado no Agreste de Pernambuco, nos municípios de Pesqueira e Poção, ocorrendo desde 2001, correspondem a outro importante processo de organização e mobilização indígena no Brasil. Anualmente o referido povo reúne-se, com indígenas de outros povos e não indígenas vindos de todo o país, para celebrar e discutir questões sociais e políticas do povo Xukuru do Ororubá. Ocorrendo em Pernambuco, também, desde 2018, a assembleia do povo Kapinawá, com território localizado entre o Agreste e o Sertão pernambucano, nos municípios de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim.

No âmbito legislativo, a Convenção nº 169/89 estabelecida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais, ratificada no Brasil através dos Decretos nº 143/2002 e nº 5.051/2004, também configurada como importante material para análise das pautas e conquistas indígenas no país e no mundo, prevendo, entre outros temas:

Art. 01. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

[...]Art. 31. Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (Brasil, 2019).

Destacando ainda a publicação da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015, determinando e orientando o ensino sobre história e culturas indígenas na Educação Básica e também no Ensino Superior, representando significativas vitórias das mobilizações indígenas e indigenistas e importantes marcos na legislação educacional brasileira. O mencionado Parecer, reconhecendo as tensões e dificuldades das instituições de ensino para a implementação da Lei nº 11.645/2008, evidenciando, entre outras situações, que algumas ações pedagógicas, na ausência de embasamento teórico e orientação correta, findam “provocando a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas.” (Brasil, 2015, p. 06).

Abordando questões a serem superadas nos materiais didáticos e currículos escolares, como a homogeneização da sociodiversidade indígena e a ocultação da participação destes povos ao longo da História do Brasil, o Parecer CNE 14/2015 configura-se como importante aporte para a aplicação da Lei nº 11.645/08 e os projetos pedagógicos sobre a temática indígena. Em poucas páginas, o Parecer aborda um conjunto de legislações e concepções teóricas atualizadas e

orientando para a criação de “representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor”, assim como para o estabelecimento de “um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais.” (Brasil, 2015, p. 02). Ainda de acordo com o referido documento:

as diferenças e diversidades étnicas, culturais e linguísticas vêm deixando de ser vistas, pelo menos no plano formal ou legal, como algo negativo e empecilhos ao desenvolvimento de muitos países, passando a ser oficialmente reconhecidas como patrimônios da humanidade, “riquezas” e valores éticos universais que devem ser valorizados, promovidos e afirmados nos planos internacional, nacional e local (Brasil, 2015, p. 2).

O Parecer, assim, possibilita reflexões sobre a temática indígena no ensino e também acerca das necessidades das mudanças de paradigmas. Podendo ser analisado como um documento histórico do tempo presente, em comparação com legislações anteriores, evidenciando mudanças de pensamentos, transformações sociais, os protagonismos indígenas, mas também as dificuldades e resistências enfrentadas em processos sociais envolvendo políticas educacionais.

Nesse sentido, promover a discussão desses dispositivos legais tanto com estudantes em sala de aula, quanto nas formações de professores/as, pensando os desafios para a implementação da história e culturas indígenas no ensino de História, pode configurar-se em uma profícua atividade pedagógica.

Por fim, destacamos também como fontes para análise e discussões

em sala de aula, os relatórios produzidos pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), cujas atividades ocorreram entre 2012 e 2014, comprovando a morte de centenas de indígenas, provocadas por ações diretas e omissões do Estado brasileiro durante regime militar entre 1964 a 1982. A respeito das populações nativas, os relatórios apresentaram relatos de indígenas, militares, missionários e outras instâncias da sociedade revelando inúmeros casos de torturas, massacres, invasões e remoções forçadas de territórios entre outras violações.

Dessa forma, embora a 4ª unidade para o 9º ano tenha apresentado temáticas mais abrangentes, sem focar especificamente na História do Brasil, a consideração sobre temática indígena no século XXI, possibilita uma vasta gama de discussões acerca dos protagonismos e demandas atuais dos povos nativos, para docentes e estudantes construírem conhecimentos plurais acerca da sociodiversidade onde estão inseridos.

Em suma, o Organizador Curricular por Unidade Didática para o ensino de História no Cabo de Santo Agostinho, apesar do caráter generalizante sobre a temática indígena em alguns pontos, apresenta significativo potencial para a abordagem crítica da história das populações nativas no Brasil, quando somado a uma formação adequada de professores/as e o suporte de material didático adequado. As várias menções aos povos indígenas em quase todas as unidades, sobretudo nos 8º e 9º ano, indicando a participação dos povos indígenas em períodos históricos nos quais são frequentemente invisibilizadas, são fundamentais para uma compreensão mais profunda sobre a História do Brasil. Possibilitando um ensino de História comprometido com a valorização da sociodiversidade, corroborando para uma sociedade justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nessa pesquisa discutir e visibilizar a temática indígena no ensino de História na Educação Básica, a partir de discussões evidenciando os protagonismos dos povos originários na História do Brasil, com foco nas populações indígenas em contextos urbanos e no município do Cabo de Santo Agostinho-PE. Buscando ainda enfatizar as demandas políticas e sociais das populações nativas, no passado e no presente, bem como indicar possíveis caminhos para abordagem dessas questões no ensino de História.

As análises a partir da História e do ensino de História no Cabo de Santo Agostinho, contribuem para repensar as narrativas hegemônicas que frequentemente excluem parcelas invisibilizadas e estereotipadas da sociedade, possibilitam a construção de narrativas plurais e democráticas. Discussões para serem incorporadas na construção dos currículos escolares e projetos políticos pedagógicos, assim como nas formações do corpo docente e administrativo nas instituições educacionais, que atuam diretamente na construção de uma sociedade plenamente respeitando e valorizando as diferenças socioculturais.

A temática indígena, apesar de constar nos manuais de História desde o início da organização do sistema escolar no Brasil no século XIX, foi uma das mais invisibilizadas nos currículos escolares no final do século XX até a segunda década do XXI (Bittencourt, 2013, Bringmann, 2021). Apesar dos significativos avanços nas legislações educacionais desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, e mesmo com a implantação da Lei nº 11.645 em 2008, tornando obrigatório o ensino da história e culturas indígenas sob um viés valorativo, essas determinações, em geral, continuam sendo

descumpridas. As pesquisas sobre a temática indígena e as práticas docentes, projetos pedagógicos e subsídios didáticos, realizadas desde o final do século XX até a atualidade, informaram quase o mesmo: com raras exceções, os povos indígenas, na História do Brasil, continuam resumidos à “conquista” europeia e a pequenos apêndices pouco contextualizados (Bringmann, 2021; Bittencourt, 2013; Grupioni, 1995).

Na contramão do exigido nas legislações e em tratados internacionais dos quais o país é signatário, afirmando a valorização da sociodiversidade no Brasil, os povos indígenas continuam sendo representados, em larga escala, a partir de estereótipos reducionistas e racistas. Assim, faz-se urgente a compreensão que

essas ideias, além de extremamente danosas à autoestima dos índios, reforçam entre os não indígenas sentimentos preconceituosos e discriminatórios que resultam em atitudes de intolerância e violência contra eles. Desconstruí-las é tarefa essencial dos historiadores. (Almeida, 2017, p. 20).

A pouca prioridade curricular nos conteúdos sobre os indígenas na História, sugerem a permanência dos paradigmas assimilacionistas/evolucionistas gestados desde a formação do Estado brasileiro - através de projetos políticos, legislações, guerras, esbulhos e negação identitária - rompidos oficialmente com a promulgação da Constituição em 1988. A manutenção desses paradigmas resvalam ainda na formação de professores/as, elaboração de materiais didáticos e construções de projetos pedagógicos, evidenciando uma problemática sistêmica.

O ensino de História, à medida em que apresenta e discute com

estudantes variadas formas de sociedades ao longo do tempo, possibilita o reconhecimento da alteridade para pensar o contexto onde vivemos como um dentre diversos outros, nos reconhecendo diante das diferenças, com respeito e valorização das diferentes formas de ser e estar no mundo. Contrastando a essa “missão” do ensino de História, com informado no Censo IBGE/2022, os mais de 300 povos indígenas no Brasil, falantes de mais de 200 línguas diferentes, configurando o país como um dos mais pluriétnicos e plurilinguísticos no mundo, continuam quase despercebidos por toda a trajetória escolar de crianças, adolescentes, adultos e idosos no Brasil.

Por outro lado, o exponencial aumento no número de indígenas no país, contabilizados a aproximadamente 1 milhão e 700 mil indivíduos em 2022, sendo a população que mais cresceu no Brasil, indica o potencial das mobilizações indígenas e a importância das políticas públicas reconhecendo e valorizando a sociodiversidade. Entre os pontos de destaque, evidencia-se cada vez mais pessoas afirmando as identidades indígenas outrora ocultadas com receios do racismo e diversas violências.

Os dados censitários apontaram, ainda, para uma significativa e crescente parcela de indígenas residindo em áreas urbanas, frequentemente consideradas um não-lugar para essas populações (Rosa; Reis; 2023; Silveira, 2016; Nunes, 2010). Evidenciando também várias problemáticas sociais, como racismo, preconceitos, discriminações, negação identitária e o negligenciamento do Estado na garantia de direitos básicos.

No Cabo de Santo Agostinho, nossa pesquisa indicou que entre a crença amplamente disseminada sobre a extinção das populações nativas no município, ainda no período colonial, e a menor prioridade em ações pedagógicas acerca dos povos originários, existem diversas famílias indígenas residindo no município, registradas nos Censos IBGE desde 1991, afirmando as identidades.

Na rede pública municipal de ensino do referido município, indígenas de variadas faixas etárias vivenciam as etapas formativas da Educação Básica tendo as identidades desconsideradas por todo o aparato educacional, como que invisíveis. Somado a isso, materiais didáticos sobre a História local, em desacordo com a legislação vigente, contribuindo com o racismo, estereótipos e informações equivocadas sobre as populações originárias, figuram-se entre os poucos recursos disponíveis para professores/as e estudantes.

A menor prioridade para a temática indígena pôde ser percebida também desde a formação profissional de professores/as, quando a maioria não teve a oportunidade de cursar na graduação componentes curriculares discutindo a história dos povos originários. Estes/as profissionais, no entanto, precisam lidar com demandas curriculares exigindo o cumprimento da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE 14/2015, somadas a um considerável número de outras exigências.

Diante desse panorama (comum em todo o país), o Conselho Nacional de Educação publicou o citado Parecer CNE 14/2015, apontando dificuldades e equívocos no cumprimento da Lei nº 11.645/2008 (ou mesmo o descumprimento), e também com orientações para a efetiva aplicação da referida Lei. Considerando as demandas das populações originárias e as legislações vigentes acerca da valorização da sociodiversidade no país, o referido Parecer afirmou:

O acolhimento da diferença cultural pela escola

contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas. (p. 08).

Nesse sentido, compreendendo a escola como um local possibilitando a convivência de uma imensa diversidade de indivíduos em formação, faz-se necessário a consideração e o respeito às diferenças socioculturais nos projetos pedagógicos, materiais didáticos, formação de professores/as, nos planos de aulas, a fim de avançarmos na construção de uma sociedade sem racismo, desigualdades e violências. Contudo, passados 16 anos desde a publicação da Lei nº 11.645/2008 e nove anos do Parecer CNE 14/2015, a história e as culturas dos povos originários no Brasil continuaram quase invisíveis.

As compreensões históricas pautadas no desaparecimento das populações nativas, como ocorrendo no Cabo de Santo Agostinho, contrariam as principais produções acadêmicas atuais sobre a temática e também os dados censitários afirmando a presença de indígenas na maioria dos municípios e cidades no Brasil. Dessa forma, além de uma violência simbólica, impondo o apagamento da história de considerável parcela da população no país, percebemos essas narrativas contribuindo também para ações violentas, como exposto nos relatórios Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil.

Assim, acreditando que a construção de uma sociedade democrática e sem violências perpassa também pela educação escolar, se evidencia a necessidade de currículos escolares, projetos políticos pedagógicos e formação docente considerando as sociodiversidades locais e nacionais, construindo ações para o reconhecimento e

valorização das diferenças socioculturais.

Retomando Seffner (2019), afirmando que “toda aula de história tem como um de seus objetivos viabilizar condições para que os alunos e alunas se interroguem sobre suas próprias historicidades” (p.23); e também Ramos (2018), evidenciando que “todo modo de pensar histórico se desdobra em ações que interferem na realidade.” (p, 2018); ressaltamos que, visibilizar a temática indígena, reconhecendo a participação dos povos nativos na História do país, inclusive na atualidade, implica na formação de sujeitos críticos sobre a cidadania e reivindicando melhorias sociais e educacionais.

Esperamos que as discussões apresentadas nessa pesquisa, contribuam para o avanço das políticas educacionais para as relações étnico-raciais no município, bem como provoque o surgimento de novos estudos acerca dos indígenas no Cabo de Santo Agostinho, revisando as lacunas sustentando a falsa extinção das populações nativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 77, p. 17-38, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/?format=pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Da invisibilidade étnica à etnogênese: histórias e identidades de índios e negros em abordagem articulada e comparativa. **História** (São Paulo), v.40, e2021006, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/hG4cWdFNyyZ4p6JZWbM8L3j/?format=pdf>. Acesso em: 04 jan. de 2022.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Escravidão indígena e o trabalho compulsório no Rio de Janeiro Colonial. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 11-24, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2014v6n12p11/29729>. Acesso em: 28 jul. 2024.

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

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Declaração urgente dos povos indígenas do Brasil**. 2024.

Disponível em: <https://apiboficial.org/2024/04/26/terra-tempo-e-luta/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; Museu Nacional/UFRJ, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

BARROS, Alexandre Moraes de. **O crescimento urbano formal e informal da cidade do Cabo de Santo Agostinho/PE e a consolidação de uma questão habitacional**. 2004. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/6760>. Acesso em: 4 jan. 2023.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 185-227. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gpcie/files/2018/04/2-BARTH-Fredrik.-Os-grupos-%C3%A9tnicos-e-suas-fronteiras.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BASTOS, João Luiz *et al.* Características sociodemográficas de indígenas nos censos brasileiros de 2000 e 2010: uma abordagem comparativa. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, supl. 1, e00008016, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/4tTVJH7P5DCbLnNTj9gNHft/?lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BATISTOTI, Aleida Fontoura; LATOSINSKI, Karina Trevisan. O indígena e a cidade: panorama das aldeias urbanas de Campo Grande/MS. **Rua**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 85-107, jan./jun. 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8655545>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BELTRÃO, Jane Felipe; CARDEAL, Paulo Victor Neri. Povos indígenas, esbulho territorial e anos de chumbo: leituras do Relatório Figueiredo. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 290-312, jul./dez. 2018. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/83499/53068>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BIGIO, Elias dos Santos. A ação indigenista brasileira sob a influência militar e da Nova República (1967-1990). **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 13-93, jan./dez. 2007.

Disponível em:

<https://repositorio.sistemas.mpba.mp.br/bitstream/123456789/493/1/A%20a%C3%A7%C3%A3o%20indigenista%20brasileira%20sob%20a%20influ%C3%Aancia%20militar%20e%20da%20Nova%20Rep%C3%ABlica%20%281967-1990%29%20-%20Elias%20dos%20Santos%20Bigio%2C%202007%20.pdf>.

Acesso em: 10 jul. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em:

<https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. 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, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 nov. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRINGMANN, Sandor. Ensino de história indígena em livros didáticos: problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. **Tellus**, Campo Grande, v. 21, n. 46, p. 53-82, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/708>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAIMI, Flávia Eloise. A história na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 14, p. 86-92, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/LHISTE/article/view/66323>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAIMI, Flávia Eloise. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2865991/mod_resource/content/1/O%20que%20precisa%20saber%20um%20professor%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CALEFFI, Paula. O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 175-204.

CHAVES, Maurismar; MEDEIROS, Rubenísio. **Cabo de Santo Agostinho**: nossa história, riqueza de uma identidade: do enigma à realidade atual. Fortaleza: Didáticos Editora, 2018.

CONSELHO DA ATY GUASU GUARANI E KAIOWÁ DO MS. **Carta Guarani Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay**. [S. l.]: Conselho da Aty Guasu, 10 out. 2012. Disponível em: <https://cimi.org.br/2012/10/34104/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil** - dados de 2022. Brasília: CIMI, 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/2023/07/relatorioviolencia2022/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2019. Brasília: CIMI, 2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/relatorio-violencia-povos-indigenas-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COSTA, João Paulo Peixoto. **Na lei e na guerra**: políticas indígenas e indigenistas no Ceará (1798-1845). 2016. 320 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos do índio**: ensaios e documentos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DANTAS, Mariana Albuquerque. **Trabalho, território e participação indígena na Guerra dos Cabanos e na Insurreição Praieira**: apoios e disputas nas aldeias de Barreiros e Jacuipé (Pernambuco e Alagoas, 1832-1848). *Mundos do Trabalho*, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 107-129, jul./dez. 2014.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Identidades indígenas no Nordeste. In: WITTMANN, Luísa Tombini (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 81-115.

DANTAS, Mariana Albuquerque. **Dimensões da participação política indígena na formação do Estado nacional brasileiro**: revoltas em Pernambuco e Alagoas (1817-1848). 2015. 300 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

DAVIS, Shelton H. **Vítimas do milagre**: o desenvolvimento e os índios do Brasil. Tradução de Jorge Alexandre Faure Pontual. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/b2l00008.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

FELIPE, Israel. **História do Cabo**. Recife: Arquivo Público Estadual de Pernambuco, 1962.

FERRAZ, Socorro. Sesmarias do açúcar: sítios históricos. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 26, n. 2, p. 59-78, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view>. Acesso em: 29 maio 2023.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Tutela e resistência indígena:** etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro. 2007. 410 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://editoralampiao.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/tutela-e-resistencia-indigena-andrey-ferreira.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREITAS, Nilson Almino de. O índio, o "oportunista" e o estar no Brasil: tensões, interesses e análise sobre a identidade na mídia e a profissão do antropólogo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 43, n. 2, p. 98-116, jul./dez. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9054/1/2012_art_nafreitas.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 105-114, 1991.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-526.

GONÇALVES, Sérgio Campos. A escrita da história do Brasil: o pensamento civilizador no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *In*: **Caderno de resumos & anais do 4º Seminário Nacional de História da Historiografia: tempo presente & usos do passado**. Ouro Preto: EdUFOP, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**: Pernambuco. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censo2010/apps/sinopse/index.php?uf=26&dados=0>. Acesso em: 9 jan. 2023.

IBGE. **Indígenas**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acesso em: 11 jan. 2023.

IBGE. **Censo Demográfico 1980**: dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. v. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1983. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=772&view=detalhes>. Acesso em: 20 abr. 2024.

IBGE. **Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 10 ago. 2023. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, set. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyYYNJXW7JMPnyxgBps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Rogério de Souza; GODOY, José Henrique Artigas de. **Desenvolvimento, território e políticas sociais**: Suape e uma nova agenda de pesquisa sobre os impactos sociais de grandes projetos. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 12, n. 24, p. 77-100, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/3641/1639>. Acesso em: 25 maio 2023.

MELATTI, Julio Cezar. **População indígena**. Brasília, v. 345, p. 1-33, 2004.

MELO, Camila Maria de Araújo. **Entre dois senhores, o patrão e a fome**: as greves dos trabalhadores rurais no município do Cabo de Santo Agostinho-PE (1966-1968). 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/34143>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MELLO NETO, Ulysses Pernambucano de. O Cabo de Santo Agostinho e a Baía de Suape: arqueologia e história. **Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano**, Recife, v. 53, p. 31-149, 1981.

MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/JwQBsJjNPtSGCvBHQc8wQXC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2025.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-228.

MONTEIRO, John Manuel. Alforrias, litígios e desagregação do trabalho escravo indígena em São Paulo. **Revista de História**, São Paulo, n. 120, p. 45-57, jan./jun. 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18591/20654>. Acesso em: 28 jun. 2024.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **A serviço do império e da nação: trabalho indígena e fronteiras étnicas no Espírito Santo (1822-1860)**. Anos 90, Porto Alegre, v. 17, n. 31, p. 13-55, jul. 2010a.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. De índio a guarda nacional: cidadania e direitos indígenas no Império (Vila de Itaguaí, 1822-1836). **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 11, n. 21, jul.-dez. p. 127-142, 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/cTbBJRXdX98Mt8cNmwhvflH/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os índios na história política do Império: avanços, resistências e tropeços. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 2, p. 269-274 – 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/52>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MOREIRA, Vânia Maria Losada *et al.* (Org.). **Povos indígenas, Independência e muitas histórias: repensando o Brasil no século XIX**. Curitiba: CRV, 2022.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. Questões indígenas em contextos urbanos: outros olhares, novas perspectivas em semoventes fronteiras. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 206-215, maio/ago. 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social das Cidades**, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/26141/18771>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NEVES, Josélia Gomes. "Por isso cuidado meu bem, há perigo na esquina": ditadura militar, SPI e os povos indígenas de Rondônia no Relatório Figueiredo. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/article/view/42732/27865>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

NUNES, Sueli Lima; DUTRA, Ilka Carla de Sá Ferreira; ALBUQUERQUE, Edna Cesário de. Educação para as relações étnico-raciais: promovendo saberes a partir da formação de professores. In: **Anais do II Congresso Nacional de Educação - CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/15909>. Acesso em: 4 jul. 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados": situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004. p. 11-40.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016. Disponível em: <https://jpoantropologia.com.br/wp-content/uploads/2018/02/JPO-O-Nascimento-do-Brasil-livro-em-portugu%C3%AAs-10-MG.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João Luís Ribeiro; GOUVEA, Maria de Fátima (Org.). **O Brasil colonial**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 167-228.

OLIVEIRA, Renato Edson. **O Brasil imaginado em José Francisco da Rocha Pombo**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Revoltas indígenas, a criação do Governo Geral e o Regimento de 1548. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 29, n. 1, p. 1-21, jan./jun. 2011.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Revolta indígena no Engenho de Santana na Capitania de Ilhéus: o Atlântico açucareiro e o trabalho indígena (1602). **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 16, n. 24, p. 103-123, jan./jun. 2015.

POMPA, Cristina. Os índios, entre Antropologia e História: a obra de John Manuel Monteiro. BIB: **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 74, p. 60-80, 2º sem. 2012.

PUNTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros**: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec; Edusp; FAPESP, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.
Disponível em:
<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Livro didático, currículo escolar e história pública: futuro do pretérito. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n. 2, p. 217-259, jul./dez. 2018.

REIS, José Carlos. Anos 1900: Capistrano de Abreu. O surgimento de um povo novo: o brasileiro. *In*: REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 86-144.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, e2821115, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/mSJpdCM6QMCTFCKyVsGSTVn/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

RODRIGUES, Rafael Pinto. **A educação literária no Colégio de Pedro II (1838-1854)**. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010.

ROSA, Marlise; REIS, Rodrigo. Povos indígenas em contextos urbanos na América Latina: algumas considerações a partir da realidade brasileira. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 1-39, jan./abr. 2023.

SALVADOR, Frei Vicente do. **História do Brasil: 1500 a 1627**. 7. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2148. Acesso em: 6 jan. 2023.

SANTOS, Ricardo Ventura; TEIXEIRA, Pery. O "índigena" que emerge do Censo Demográfico de 2010. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 1048-1049, 2011.

SCHMIDT, Elisabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, 2003.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 21-42.

SILVA, Edson. **O lugar do índio: conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX - o caso de Escada-PE (1860-1880)**. 1995. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

SILVA, Edson. O nosso direito: conflitos e resistência indígena em Pernambuco no século XIX. In: ALMEIDA, Luíza S. de; GALINDO, Marcos; SILVA, Edson (Orgs.). **Índios do Nordeste: terras e problemas**. Maceió: EDUFAL, 1999. p. 265-276.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: contribuição à reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. **Mneme-Revista de Humanidades**, Caicó, v. 4, n. 7, jan./jun. 2003.

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

SILVA, Edson. Índios, o reconhecimento da diferença. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 25, n. 2, jul./dez. 2010.

SILVA, Edson. Índios Xukuru: a história a partir das memórias. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 182-194, maio/ago. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-102.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; JUNIOR, Arnaldo Pinto; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. *In*: SILVA, Felipe Dias de Oliveira; JUNIOR, Arnaldo Pinto; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (Orgs.). **A BNCC de História: entre pretensões e práticas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2022. p. 32-75.

SILVA, Rodrigo Deodato de Souza; LOPES, Raphaela de Araújo Lima. Caso Povo Indígena Xukuru vs. Brasil: uma trajetória processual perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 477-496, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2022/65128>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SILVA, Alice Rogatto. A importância do Relatório Figueiredo na luta pelos direitos dos povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 1429-1435, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/mphRK6yFcCqXvsKc3SdqLwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Wesley de Oliveira. **Índios de guerra: aldeamentos e tropas indígenas na capitania de Pernambuco entre 1660 e 1695**. 2022. 250 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/9480/2/Wesley%20de%20Oliveira%20Silva.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis**: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SINGER, Paul. Agricultura e desenvolvimento econômico. *In*: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976. p. 132-147.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1857. v. 2. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=G10OAAAAQAAJ>. Acesso em: 3 mar. 2024.

WITTMANN, Luisa Tombini. **O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

APÊNDICE A

CADERNO DE ATIVIDADES: INDÍGENAS NA HISTÓRIA

Apresentação

Caro/a estudante, professor/a, gestor/a, coordenador/a, este material é uma sequência de atividades pedagógicas sobre a história indígena no Brasil ou os indígenas na História do Brasil. Buscamos discutir a temática indígena a partir dos protagonismos dos povos originários no Brasil utilizando ampla documentação como legislações, relatos, textos, cartografias, imagens e vídeos possibilitando aos/às docentes e estudantes refletirem sobre a História do país a partir da atuação das populações nativas.

A pesquisa que originou esse material apontou para uma insuficiência nos currículos escolares da Educação Básica, de materiais didáticos e formação de professores/as sobre a temática indígena no ensino de História, provocando descumprimento da legislação educacional vigente, em específico a Lei nº 11.645/08 e o Parecer CNE 14/2015, estabelecendo e orientando o ensino sobre a história e culturas indígenas no Brasil a partir de um viés crítico, visibilizando os protagonismos indígenas e superando o racismo e antigos preconceitos.

A maioria das pesquisas sobre os povos indígenas no Brasil, em consonância com o denunciado pelas organizações indígenas no país, indicam a continuidade de um imaginário social sobre as populações nativas atravessado de racismo e preconceitos, como a falsa ideia do

extermínio dos indígenas ou a imagem única do indígena restrita às florestas, desatualizados do mundo contemporâneo. Esse imaginário, reproduzido também nos currículos escolares, materiais didáticos e veículos de notícias, acaba provocando racismo, discriminações, violências e violações de direitos dos povos indígenas no Brasil.

O Censo IBGE 2022, contabilizou mais de 1 milhão e 700 mil indígenas habitando o Brasil, com mais de 300 povos falantes de diferentes línguas, sendo a Região Nordeste a segunda com maior número de indígenas e Pernambuco o 4º estado do Brasil com maior população nativa, estando a maioria dessas populações vivendo fora de terras indígenas. Ainda segundo o referido Censo, com significativa parcela das populações indígenas vivendo em centros urbanos como a Região Metropolitana do Recife, incluindo o Cabo de Santo Agostinho, faz-se necessário e urgente a atualização dos currículos escolares, materiais didáticos, o ensino de História e a formação de professores/as de acordo com o estabelecido nas legislações educacionais e nas demandas das populações nativas, a fim de garantir uma educação democratizada.

Assim, uma vez apresentadas as ideias/imagens com racismo, preconceitos e estereótipos negativos na sociedade brasileira sobre os povos indígenas e as consequências, tendo em vista que essas representações são socializada, em grande parte, na Educação Básica, a proposta de atividades a seguir buscou estimular os/as estudantes e professores/as a repensarem as citadas situações racistas, discriminatórias e possibilitar uma nova compreensão sobre os povos indígenas, em consonância com o determinado pela Lei nº 11.645/2008 e orientado no Parecer CNE 14/2015.

As atividades sugeridas consistem basicamente em análises de documentações e perguntas sobre esses materiais. Algumas perguntas mais objetivas, outras exigindo maiores reflexões com consultas a

dicionários, livros e Internet.

Destacamos que, embora haja indicação sobre como as atividades serão realizadas, os anos escolares sugeridos e os conteúdos aos quais se relacionam, cabe aos/às professores/as decidirem a melhor forma de aplicação, podendo alterar livremente os métodos, sequências, quantidades e mesmo reformular, excluir ou acrescentar perguntas, de acordo com o vivenciado pelos/as estudantes e a escola. Em outras palavras, consideramos que o foco deve ser o contato dos/as alunos/as com as documentações, seja através de discussões coletivas ou as perguntas previamente formuladas.

Os indígenas no século XXI

Faixa etária: a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo: conhecer a sociodiversidade indígena na atualidade, desmistificando antigas compreensões racistas, reducionistas e equivocadas sobre essas populações.

Objeto de conhecimento CSA: “os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos sociais e culturais”.

Descrição: a atividade será dividida em 5 partes e com ao menos 4 aulas, nas quais serão realizadas discussões conceituais, análise de vídeos, produção e socialização de pesquisas. Para a concretização, esperando que o/a professor/a tenha discutido previamente com a turma – apresentando no decorrer da atividade - noções conceituais como as diferenças entre “tribo” e “povo”, “índio” e “indígena”.

Primeira parte (tempo necessário: 1 aula): realizar um levantamento das representações sobre os povos indígenas pelos/as estudantes a partir de perguntas como “O que é ser indígena?”, “Existem indígenas no Brasil?”, “Onde encontramos indígenas?”, “Como os indígenas vivem?”, etc. No decorrer das respostas, escrever no quadro as palavras chaves dessas representações.

Segunda parte (tempo necessário: 1 aula): exibir os vídeos “As maiores dúvidas e mentiras que contam sobre os povos Indígenas EP-PILOTO” (aproximadamente 9 minutos) e “O que é ser indígena no século XXI. Ep. 1” (aproximadamente 5 minutos) disponível no canal do *Youtube* “Wari’u”, realizado pelo indígena

Xavante Cristian Wari'u Tseremey'wa (ou escolher apenas um dos vídeos).

Links para os vídeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=ySfDWo5dLFE>

<https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fP>

Terceira parte (tempo necessário: 1 aula): retomar às palavras chaves referentes às representações indígenas pelos/as estudantes e realizar uma discussão sobre as proximidades e disparidades com o apresentado nos vídeos.

Quarta parte (tempo necessário: em média, 1 semana): pedir para os/as estudantes, em grupos de aproximadamente 5 pessoas, realizarem uma pesquisa sobre os povos indígenas no Nordeste e produzirem um material informativo curto para ser apresentado à turma/escola, mencionando a diversidade de povos indígenas na Região, constando as informações básicas discutidas nas aulas, observando o racismo e a desconstrução de preconceitos.

Exemplos/sugestões de materiais a serem produzidos:

- Vídeo curto (até 3 minutos aproximadamente), como os vídeos produzidos para redes sociais.
- Carrossel de imagens (sequência de imagens com informações e ilustrações sobre a temática), nos modelos daqueles disponíveis em redes sociais e sites de entretenimento.
- Folheto informativo em tamanho A4, no formato de um jornal, para ser exposto em murais pela escola.

Quinta parte: exibição e considerações coletivas sobre os trabalhos.

Sugestão de sites para a realização das pesquisas:

- Povos Indígenas do Brasil:
https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal
- Canal Wari'u: <https://www.youtube.com/c/Wariu>
- Fundação Nacional dos Povos Indígenas:
<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas>
- IBGE: <https://indigenas.ibge.gov.br/>

Indígenas nos censos demográficos

Série sugerida: 7º e 8º ano.

Objetivo: reconhecer a atualidade e multiplicidade indígena em todo o Brasil, com ênfase para o Cabo de Santo Agostinho, a Região Metropolitana do Recife e arredores, questionando a ideia sobre o extermínio indígena.

Conteúdo CSA: “as políticas indigenistas do Estado Brasileiro e a relação com os povos indígenas: lutas, resistência e extermínio”.

Habilidade CSA: “(EF07HI12CSA) Identificar e analisar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)”.

Recomendação aos/às professores/as:

Para melhor compreensão e potencialidade da atividade, sugerimos discutir previamente com os/as alunos/as a importância dos estudos estatísticos sobre a população em um território, possibilitando análises sobre as configurações e dinâmicas sociais. Entre outros aspectos da sociedade, a análise das informações coletadas e disponibilizadas nos recenseamentos nacionais possibilita perceber como os indivíduos se auto identificam e de que forma ocorrem as interações dessas pessoas no território.

É importante destacar que os censos demográficos refletem o pensamento de cada época, não apenas nas respostas individuais

coletadas, mas também nas perguntas e nos conceitos escolhidos por quem elaborou a pesquisa.

O primeiro recenseamento no país ocorreu em 1872, ainda no Período Imperial. Desde então, mais de uma dezena de pesquisas deste tipo foram realizadas no Brasil. Em todas, a população foi classificada dentre algumas das opções de “raça” ou “cor”, contudo, apenas a partir do censo demográfico de 1991 a categoria “indígena” ou “índio” foi considerada, a partir da autodeclaração.

A invisibilização dos/as indígenas nas pesquisas censitárias anteriores a 1991 refletia a compreensão do Estado brasileiro sobre as populações nativas, defendendo a “assimilação” das populações, ou seja, acreditando que deixariam de ser indígenas, supostamente perdendo as identidades.

Abaixo, apresentamos algumas imagens disponíveis no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acerca dos povos indígenas nos censos demográficos a partir de 1991 até 2022. A leitura, análise e interpretação das informações nas imagens, junto aos diálogos promovidos em sala de aula, potencializando o processo contribuindo para o **reconhecimento da atualidade e multiplicidade indígena em todo o Brasil**, com ênfase para o Cabo de Santo Agostinho, Região Metropolitana do Recife e arredores.

Atividade 01 - Indígenas nos censos demográficos.

Analise as imagens e o texto a seguir.

Imagem 01

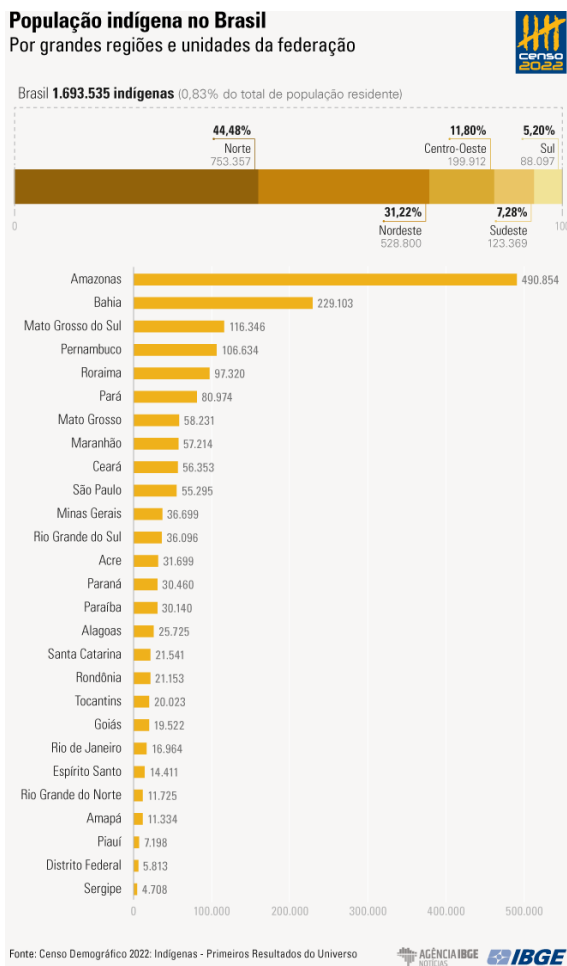
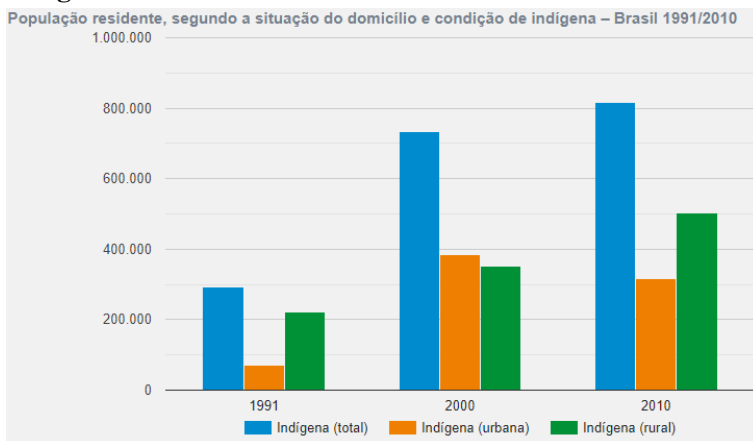


Imagem 02

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Após a análise, responda:

1 - Quais categorias sobre as populações indígenas no Brasil foram utilizadas nos dois gráficos?

R - (Esperando que os/as estudantes percebam que as categorias utilizadas no primeiro gráfico foram os estados e regiões do país onde residem indígenas. Na segunda imagem, as categorias foram se as pessoas residentes em áreas urbanas ou rurais.)

2 - Quais as principais informações que podemos extrair analisando as imagens?

R - (Esperando que os/as estudantes percebam informações como a quantidade de indígenas no país, nas regiões geográficas, nos estados e a diferença do número de indígenas residindo em áreas urbanas e rurais.)

3 - Quais informações sobre as populações indígenas são possíveis de serem observadas na imagem 02?

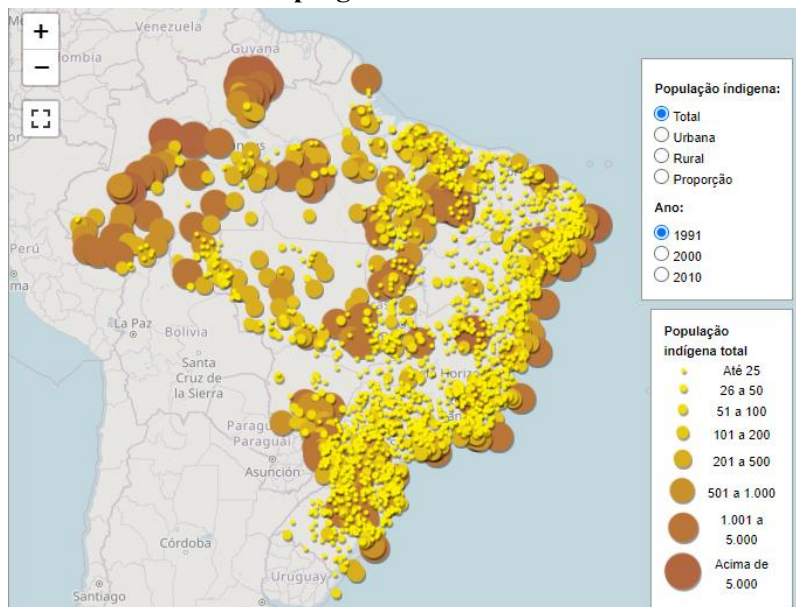
R - (Esperando que os/as estudantes identifiquem que tanto em áreas rurais quanto em áreas urbanas, a quantidade de indígenas vem aumentando no país. E que em 2010 o número de indígenas em áreas urbanas foi maior que em áreas rurais.)

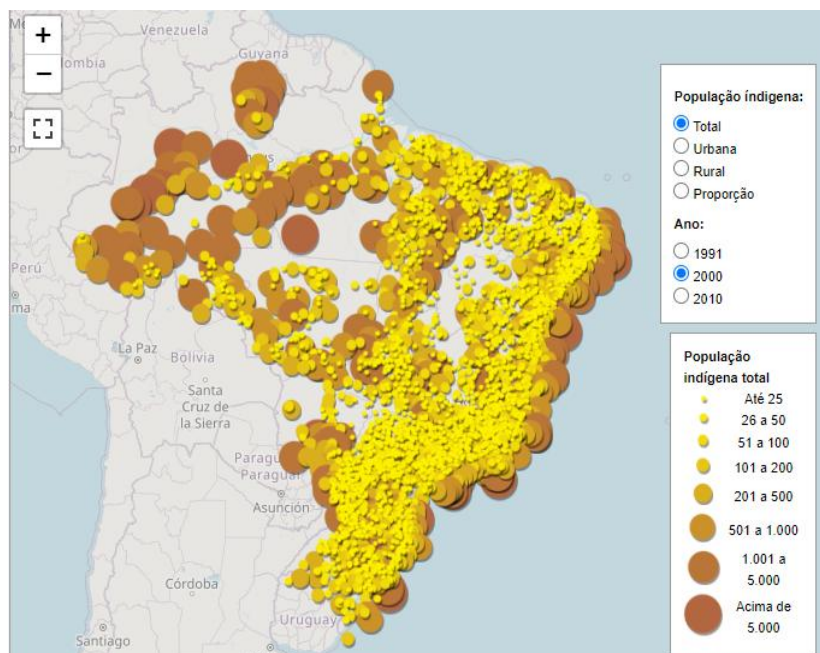
4 - Que informações a imagem 01 apresenta sobre a região Nordeste e o estado de Pernambuco? Essas informações são de que ano?

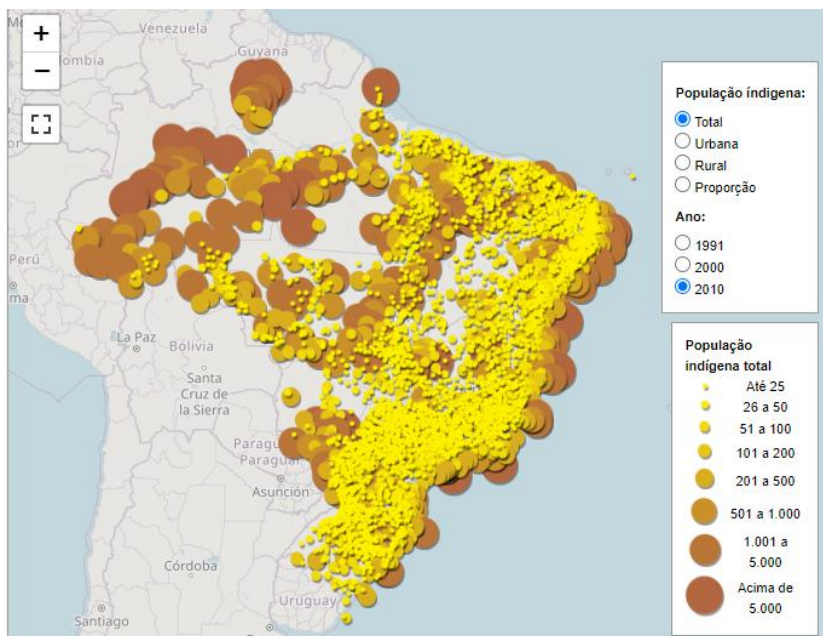
R - (Esperando que os/as estudantes identifiquem que, de acordo com as informações, a região Nordeste é a segunda com maior quantidade de indígenas e o estado de Pernambuco é o quarto no país.)

Atividade 02 – Indígenas nos censos demográficos

Observe os três mapas a seguir, analise, reflita e responda as perguntas ao final







Fonte: IBGE, Indígenas. Mapas. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Após atenta análise dos três mapas, responda:

1 - Qual território os mapas representam?

R- (Esperando os/as estudantes reconhecerem que o mapa representa um recorte da América do Sul, com foco no Brasil.)

2 - Quais temporalidades são representadas nos mapas?

R- (Esperando os/as estudantes identificarem que, respectivamente, os mapas exibem informações dos anos 1999, 2000 e 2010.)

3 - Qual a principal informação apresentada pelos mapas?

R- (Esperando os/as estudantes reconhecerem que os mapas abordam a quantidade de indígenas no Brasil.)

4 - Comparando os três mapas, percebemos alguma diferença ou mudança?

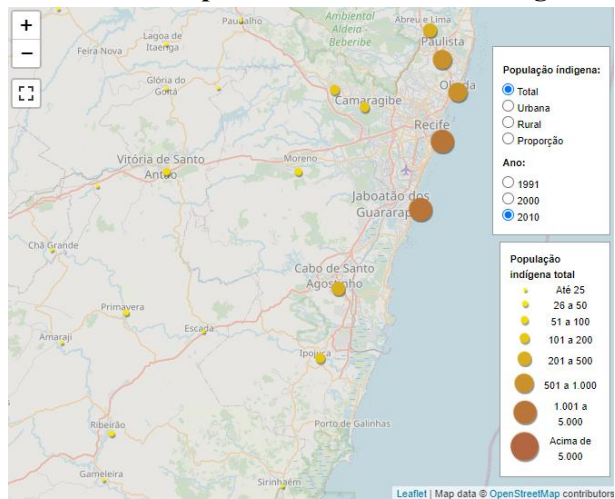
R- (Esperando os/as estudantes perceberem que a cada ano a quantidade de indígenas aumenta no Brasil.)

5 - Quais informações sobre os povos indígenas percebemos observando os três mapas?

R- (Esperando os/as estudantes perceberem que os povos indígenas habitam em todo o país e continuam aumentando a população.)

Atividade 03 - Indígenas nos censos demográficos

Observe o mapa, as tabelas e o texto a seguir.



Cabo de Santo Agostinho
População indígena

Ano:	1991
População indígena total:	7

Cabo de Santo Agostinho
População indígena

Ano:	2000
População indígena total:	417

Cabo de Santo Agostinho
População indígena

Ano:	2010
População indígena total:	252

Fonte: IBGE, Indígenas. Mapas. Disponível em:
<<https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>>. Acesso em:
03 jul. de 2024.

Texto 01 - “Em 1934, pouco antes de viajar ao Brasil, *o antropólogo* Lévi Strauss questionou o embaixador brasileiro na França sobre como encontrar povos indígenas. O diplomata respondeu: **“Índios? Infelizmente, prezado cavalheiro, lá se vão anos que eles desapareceram (...). O senhor vai descobrir no Brasil coisas apaixonantes, mas índios, não pense mais, não encontrará nem um único”.**

Fonte: Instituto socioambiental. Exposição de fotos traz retrospectiva de mais de 30 anos de lutas pelos direitos indígenas. 2013. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/exposicao-de-fotos-traz-retrospectiva-de-mais-de-30-anos-de-lutas-pelos-direitos-indigenas>>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Após a análise atenta do mapa, das tabelas e do texto, responda:

1 - Quais municípios apresentados no mapa você conhece, visitou ou ouviu falar?

R- (Resposta pessoal. Esperando os/as estudantes identificarem um ou mais municípios, incluindo o que reside.)

2 - Qual a principal informação apresentada no mapa?

R- (Esperando os/as estudantes perceberem que o mapa apresenta a presença de indígenas nos municípios na Região Metropolitana do Recife e adjacências.)

3 - Quais informações são apresentadas nas tabelas?

R- (Esperando os/as estudantes identificarem que as tabelas apresentam a quantidade de indígenas no Cabo de Santo Agostinho em 1999, 2000 e 2010.)

4 - Qual é a contradição que existe entre as informações repassadas pelo diplomata brasileiro na França (texto 01) e as informações presentes nos mapas e tabelas?

R- (Esperando os/as estudantes reconhecerem que enquanto o diplomata, em 1934, afirmava não existirem mais indígenas no Brasil, os dados do IBGE, décadas depois, evidenciam indígenas por todo o país.)

5 - Quais reflexões são possíveis após a análise do mapa, das tabelas e do texto?

R- (Esperando os/as estudantes perceberem que, apesar da invisibilidade e a ideia falsa que os povos indígenas foram extintos, os dados atuais mostram que os indígenas continuam a existir em todo o Brasil, em praticamente todos os municípios, incluindo os grandes centros urbanos.)

Atividade 04 – Indígenas nos censos demográficos

Observe e analise as imagens a seguir:

Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio Brasil - 2010									
	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	1303809	São Gabriel da Cachoeira	29.017	3550308	São Paulo	11.918	1303809	São Gabriel da Cachoeira	18.001
2	1303908	São Paulo de Olivença	14.974	1303809	São Gabriel da Cachoeira	11.016	1304062	Tabatinga	14.036
3	1304062	Tabatinga	14.855	2927408	Salvador	7.560	1303908	São Paulo de Olivença	12.752
4	3550308	São Paulo	12.977	3304557	Rio de Janeiro	6.764	1300607	Benjamin Constant	8.704
5	1303601	Santa Isabel do Rio Negro	10.749	1400100	Boa Vista	6.072	1303601	Santa Isabel do Rio Negro	8.584
6	1300607	Benjamin Constant	9.833	5300108	Brasília	5.941	5102603	Campinápolis	7.589
7	2610905	Pesqueira	9.335	5002704	Campo Grande	5.657	3162450	São João das Missões	7.528
8	1400100	Boa Vista	8.550	2610905	Pesqueira	4.048	1400050	Alto Alegre	7.457
9	1300409	Barcelos	8.367	1302603	Manaus	3.837	5000609	Amambai	7.158
10	3162450	São João das Missões	7.936	2611606	Recife	3.665	1300409	Barcelos	6.997

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010. Disponível em:

<<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em:
03 jul. de 2024.

Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio Pernambuco - 2010									
	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	2610905	Pesqueira	9.335	2610905	Pesqueira	4.048	2610905	Pesqueira	5.287
2	2614808	Tacaratu	4.095	2611606	Recife	3.665	2614808	Tacaratu	3.635
3	2603926	Carnaubeira da Penha	3.961	2600500	Águas Belas	3.236	2603926	Carnaubeira da Penha	3.249
4	2600500	Águas Belas	3.675	2607901	Jaboatão dos Guararapes	1.513	2608057	Jatobá	2.614
5	2611606	Recife	3.665	2603009	Cabrobó	1.151	2603009	Cabrobó	2.488
6	2603009	Cabrobó	3.639	2611002	Petrolândia	1.137	2606606	Ibimirim	1.703
7	2608057	Jatobá	3.010	2609600	Olinda	941	2607000	Inajá	1.555
8	2611002	Petrolândia	2.157	2610707	Paulista	830	2612208	Salgueiro	1.480
9	2612208	Salgueiro	2.040	2603926	Carnaubeira da Penha	712	2605707	Floresta	1.229
10	2606606	Ibimirim	1.901	2609303	Mirandiba	656	2611002	Petrolândia	1.020

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010. Disponível em:

<<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em:
03 jul. de 2024.

Após a análise atenta das tabelas, responda:

01 - Na tabela, procure pelos municípios que você tenha visitado, ouvido falar ou mesmo onde você mora. Copie no caderno os nomes desses municípios e a quantidade de indígenas em cada um no ano de 2010. Ao final, informe o número total de indígenas habitando nesses municípios no referido ano.

02 - Quais reflexões são possíveis a partir desses dados?

R - (Resposta pessoal. Esperando os/as estudantes perceberem a presença indígena na atualidade na maioria dos municípios no país, ou seja, que essas pessoas estão em todos os lugares e não restritas à reservas ou à floresta. Sendo possível também os/as estudantes perceberem que os indígenas estão nas escolas, assim como os/as alunos/as, brincando nas ruas, trabalhando, na Internet, etc.)

Pernambuco (1660).



Fonte: SILVA, Wesley de Oliveira. Índios de guerra: aldeamentos e tropas indígenas na capitania de Pernambuco entre 1660 e 1695.

Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) -
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível
em:

<http://www.tede2.ufpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/9480/2/Wesley%20de%20Oliveira%20Silva.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

Texto 01 - Povos indígenas em contextos urbanos na América Latina: algumas considerações a partir da realidade brasileira

“De acordo com Moreira (2019, p. 148), em especial a Lei de 7 de junho 1755, garantiu aos indígenas os mesmos direitos políticos concedidos aos portugueses, o que os levou a ter importante atuação nas câmaras das vilas tanto como membros do senado quanto como súditos que faziam desses locais espaços de reivindicação. [...]

Muitos aldeamentos indígenas, como, São Miguel, Conceição de Guarulhos, Itaquaquecetuba, Carapicuíba e Barueri, instalados por jesuítas na Capitania de São Vicente nos séculos XVI e XVII, hoje são cidades da região metropolitana de São Paulo (VILARDAGA, 2021). No Nordeste, igualmente, muitos aldeamentos missionários do século XVIII também se converteram em cidades: Rodelas e Juazeiro (Bahia), Limoeiro e Escada (Pernambuco), Baía da Traição e Campina Grande (Paraíba), Caucaia (Ceará), entre outros (DANTAS, SAMPAIO e CARVALHO, 1992). Para Mattos (2004, p. 260), [...] Muitas cidades, portanto, foram erguidas sobre os territórios indígenas como continuidade dos aldeamentos do período colonial”.

Fonte: ROSA, Marlise; REIS, Rodrigo. Povos indígenas em contextos urbanos na América Latina: algumas considerações a partir da realidade brasileira. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 1-39, jan./abr. 2023.

Após a análise atenta dos mapas e do texto, responda:

01 - Quais informações estão contidas no mapa 01?

R - (Esperando os/as estudantes identificarem que o mapa exhibe municípios no estado de Pernambuco com informações sobre os indígenas no ano de 2010).

02 - Quais informações estão contidas no mapa 02?

R - (Esperando os/as estudantes identificarem que o mapa exhibe aldeamentos indígenas existentes no território de Pernambuco em 1660).

03 - Comparando os dois mapas e o texto, quais relações são possíveis de estabelecer entre as informações apresentadas?

R - (Esperando os/as estudantes estabelecerem uma relação de continuidade entre os antigos aldeamentos indígenas em Pernambuco e a atual presença de indígena registrada nos municípios. Além disso, que as localidades com os aldeamentos são, na atualidade, cidades possivelmente conhecidas pelos/as estudantes, habitadas também por indígenas).

Políticas indigenistas do Estado brasileiro

Série sugerida: 8º e 9º ano.

Objetivo: Perceber a continuidade indígena ao longo da História do Brasil e as diferentes formas como as populações originárias foram compreendidas pelo Estado brasileiro através da análise de legislações em diferentes períodos históricos.

Conteúdo CSA: As políticas indigenistas do Estado Brasileiro e a relação com os povos indígenas: lutas, resistência e extermínio.

Habilidade CSA: (EF09HI07CSA) Identificar e explicar as relações sociais de poder e dominação envolvidas em torno das pautas dos povos indígenas no contexto republicano, compreendendo suas dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais e religiosas.

Sugestões para os/as professores/as:

Para melhor compreensão e potencialidade dessa atividade, recomendamos comentar com os/as estudantes sobre o quanto as leis de um país refletem os valores da sociedade, o entendimento sobre “certo” e “errado”, como os indivíduos são incluídos ou excluídos, entre outras questões.

Recomendamos também previamente discutir sobre o significado de “direitos civis” e “tutela” correspondendo, respectivamente, aos direitos e obrigações dos indivíduos em sociedade e aos mecanismos de proteção daqueles considerados incapazes de exercer os direitos e obrigações civis. De acordo com o

atual Código Civil, Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002, “Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil”, contudo, algumas pessoas são incapazes ou relativamente incapazes de exercer certos atos, como menores de 16 anos, “os ébrios habituais e os viciados em tóxico”, “aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade”, “os pródigos”. Estes são tutelados para supostamente terem a garantia dos direitos. A atual Constituição Federal pôs fim à tutela aos povos indígenas, como foi estabelecida no Código Civil de 1916 e no Estatuto do Índio de 1976, que os reconheciam como relativamente incapazes de exercer certos atos como cidadãos.

Atividade – Políticas indigenistas do Estado brasileiro

Os três textos a seguir são trechos de leis produzidas pelo Estado brasileiro em diferentes contextos históricos, tratando, entre outros assuntos, sobre os povos indígenas no Brasil. Leia atentamente cada trecho, debata com os/as colegas e, em seguida, responda as questões propostas.

Texto 01 - Lei nº 3.071, de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. (Revogada pela Lei nº 10.406, de 2002).

Art. 5. São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

- I. Os menores de dezesseis anos.
- II. Os loucos de todo o gênero.
- III. Os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade.

Art. 6. São incapazes, relativamente a certos atos[...], ou à maneira de os exercer:

- I. Os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos[...].
- II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal.
- III. Os pródigos.
- IV. Os silvícolas [*indígenas*].

Parágrafo único. Os silvícolas [*indígenas*] ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do paiz.

BRASIL, Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Texto 02 - Lei nº 6.001, de 1973 - Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Art. 7º. Os índios e as comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei.

BRASIL, Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Texto 03 - Constituição Federal de 1988.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e

interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Os três textos acima são trechos de leis brasileiras que tratam ou trataram sobre os povos indígenas no país. A partir da análise e comparação entre os três textos, responda:

01 - Em qual período da República brasileira cada uma das leis foi publicada?

Texto 01: (Primeira República.)

Texto 02: (Ditadura Civil-empresarial-militar.)

Texto 03: (Nova República.)

02 - No Código Civil de 1916 e no Estatuto do Índio de 1973 (texto 01 e texto 02) foi utilizado o termo “silvícola”. O que essa palavra significa? E por que atualmente não é considerada um bom termo para se referir aos povos indígenas?

R - (Esperando que o/a estudante consiga, se necessário através de pesquisa em dicionários, identificar que a palavra “silvícola” se refere à “selva”. Dessa forma, “silvícolas” seriam os habitantes nas selvas. Esperando também que, analisando o significado da palavra, os/as estudantes percebam tratar-se de um termo preconceituoso, pois limita a existência indígenas à floresta, deixando de ser utilizado ao longo do tempo).

03 - O “Código Civil dos Estados Unidos do Brasil” (texto 01), nos artigos 5º e 6º, estabelece que algumas parcelas da sociedade são “incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil”. Para você, o que isso significa?

R - (Esperando que o/a estudante perceba, se necessário através de pesquisas, que, para o Código Civil, alguns indivíduos não são capazes de exercer direitos e obrigações, como por exemplo, as crianças. Por isso, esses indivíduos supostamente precisariam ser tutelados).

04 - O Artigo 1º do “Estatuto do Índio” (texto 02), diz que a Lei tem o objetivo de “integrá-los [*os indígenas*], progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.”. Para você o que isso significa?

R - (Esperando que os/as estudantes percebam que, para o referido Estatuto, os povos indígenas deveriam “perder” as identidades para poder fazer parte da sociedade brasileira).

05 - O Artigo 7º do “Estatuto do Índio” (texto 02), diz que “[...]indígenas ainda não integrados à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar[...]”. Para você, o que isso significa?

R - (Esperando que os/as estudantes relacionem esta pergunta com a pergunta 03 da atividade, percebendo que o artigo 7º do Estatuto define esses povos indígenas como “incapazes de exercer os atos da vida civil”).

06 - O Artigo 232º da “Constituição Federal de 1989” (texto 03), determina que os indígenas “são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses”. Para você, o que isso significa?

R - (Esperando os/as estudantes perceberem que a Constituição Federal vigente, ao contrário das outras leis analisadas nessa atividade, considera os povos indígenas capazes de exercer livremente a cidadania, sem a necessidade de tutela).

07 - Analisando e comparando as três Leis, qual mudança é possível de ser percebida no entendimento e tratamento do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas?

R - (Esperando os/as estudantes compreenderem que durante quase todo o século XX, o Estado brasileiro adotou uma política com o objetivo de extinguir os povos indígenas por meio do que foi chamado de “integração”, além disso, não considerava essas populações capazes de tomar as próprias decisões. A partir de 1988, com a nova Constituição Federal, o Estado brasileiro abandonou oficialmente a política de “integração” e a tutela, reconhecendo os costumes e a autonomia dos povos originários).

08 - Analisando as três Leis, você faria alguma modificação, retiraria ou acrescentaria algum detalhe nelas no que se refere aos povos indígenas?

R - (Resposta pessoal).

Os povos indígenas e as políticas indigenistas republicanas.

Série sugerida: 8º e 9º ano.

Objetivo: Perceber as ambiguidades entre as políticas de proteção aos povos indígenas no período republicano brasileiro até meados do século XX e as práticas e discursos do Estado em relação a essas populações.

Conteúdo CSA: As políticas indigenistas do Estado Brasileiro e sua relação com os povos indígenas: lutas, resistência e extermínio.

Habilidade CSA: (EF09HI07CSA) Identificar e explicar as relações sociais de poder e dominação envolvidas em torno das pautas dos povos indígenas no contexto republicano, compreendendo suas dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais e religiosas.

Recomendações aos/às professores/as

Essa atividade foi dividida em 4 partes independentes, porém interconectadas, e possibilitando, por meio da análise de textos e imagens produzidos em diferentes contextos históricos, analisar situações dos povos indígenas ao longo do século XX. Partindo da institucionalização das políticas de suposta proteção aos povos nativos, advindas de um contexto de extrema violência repercutido internacionalmente, os textos e imagens possibilitam aos/as estudantes reconhecerem tratamentos desumanos contra os indígenas no Brasil, mas também a capacidade de organização e resistência dos nativos.

Sugerimos que a atividade seja para turmas que tenham realizado contato prévio com o conceito de república e o contexto histórico e

social do início do período republicano no Brasil. Sugerimos também abordar com os/as estudantes as diferenças dos conceitos “políticas indígenas” e “políticas indigenistas”, para facilitar a compreensão da leitura.

Uma das atividades aborda o surgimento do movimento indígena organizado no Brasil, ficando ao critério do/a docente discutir essa questão antes, durante ou após a atividade. Sendo importante que os/as estudantes compreendam que a partir das décadas de 1970/80, os povos indígenas no Brasil começaram a criar mecanismos de integração entre si, reconhecendo pautas comuns, com o objetivo de unificar e potencializar as mobilizações diante de um cenário de extrema violência.

Atividade 01 - Os povos indígenas e as políticas indigenistas republicanas

Texto 01 - Serviço de Proteção aos Índios (SPI) - A criação do SPI

Sua fundação se deu em um período altamente crítico para os povos indígenas. Diversas frentes de expansão para o interior, ao longo de todo o país, faziam a guerra contra os nativos. Em meados de 1907, as disputas no interior chegaram às capitais e ao cenário internacional em tom de acirrada polêmica. O então diretor do Museu Paulista, Von Ihering, defendia o extermínio dos indígenas que resistiam ao avanço da *suposta civilização*, promovendo grande revolta em diversos setores da sociedade civil. Em 1908, o Brasil foi publicamente acusado de massacre contra indígenas no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena [...].

Foi este contexto que surgiu o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), que visava tanto proteção e integração dos indígenas, quanto a fundação de colônias agrícolas utilizando a mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais (Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910). Na base da unificação destas funções estava a ideia que o 'índio' era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano. [...].

Fonte: Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. Serviço de proteção aos índios (SPI). Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI))>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Texto 02 - O fim do SPI

Embora a história do SPI tenha sido marcada por influências de figuras importantes e supostamente comprometidas com o destino dos povos indígenas, essa atuação não era a regra. Permanentemente carente de recursos financeiros, o órgão acabou por envolver de militares a trabalhadores rurais que não possuíam qualquer preparação ou interesses pela proteção dos indígenas. As atuações dos agentes do SPI nos Postos Indígenas em todo o país, provocaram resultados contrários à proposta do SPI. Casos de fome, doenças, depopulação, escravização e muitas violências foram denunciados várias vezes,. No início da década de 1960, sob acusações de genocídio, corrupção e ineficiência o SPI foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). O processo provocou a demissão ou suspensão de mais de 100 funcionários de todos os escalões (Oliveira; Freire, 2006: 131). Em 1967, em meio à crise institucional e ao início da Ditadura Civil-Militar, o SPI foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai).

Fonte: Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. Serviço de proteção aos índios (SPI). Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI))>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Após a leitura e análise dos textos 1 e 2, responda:

1 - A qual período da História do Brasil os textos se referem?

R - (Esperando os/as estudantes relacionarem os acontecimentos descritos no texto com o período Republicano, especificamente a República Velha e a Ditadura Civil-Militar.)

2 - De acordo com os textos, qual era a situação vivenciada pelos povos indígenas no Brasil, provocando a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)?

R - (Esperando os/as estudantes perceberem que o SPI foi criado em meio a denúncias repercutidas internacionalmente de violências contra os povos indígenas cometidas pelo Estado brasileiro.)

3 - O que significa dizer que “o índio” era um ser em estado transitório.”? (Texto 01)

R - (Esperando que os/as estudantes compreendam que, para o Estado brasileiro, os povos indígenas deixariam de ser indígenas quando estivessem “integradas” à sociedade, ou seja, perderiam os costumes e identidades.)

4 - De acordo com os textos, por que o SPI foi extinto?

R - (Esperando os/as estudantes reconhecerem que, apesar de ter sido criado para proteger os povos indígenas no Brasil, o órgão foi extinto por continuar perpetuando violências contra essas populações.)

Atividade 02 - Os povos indígenas e as políticas indigenistas republicanas

Analise as imagens a seguir.



Imagem 01 Mulheres e crianças indígenas do povo Xokleng (sentadas). capturadas após ataque a acampamento. Início do século XX.

Fonte: Terra. Xokleng: povo indígena quase dizimado protagoniza caso histórico no STF. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/xokleng-povo-indigena-quase-dizimado-protagoniza-caso-historico-no-stf,5f8eb536489eaf2012e71c3e0a5cb7099alv7zlg.html>>. Acesso em 03 jul. de 2024.



Imagem 02 Isabela Patté, anciã Xokleng de 84 anos, comemora o voto do ministro Edson Fachin a favor dos povos indígenas, contra o Marco Temporal. Foto: Hellen Loures.

Fonte: Conselho Indigenista Missionário. As atrocidades que viabilizaram a apropriação das terras indígenas no Brasil. 2023. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2023/06/as-atrocidades-que-viabilizaram-a-apropriacao-das-terras-indigenas-no-brasil/>>. Acesso em: 03 jul. 2024.

Após atenta observação das imagens, elabore uma análise relacionando as duas fotografias, mencionando diferenças e semelhanças, indicando a qual temporalidade cada uma pertence.

R - (Esperando os/as estudantes perceberem que em cada fotografia os indígenas Xokleng foram retratados/as em situações diferentes. Na primeira imagem, no início do século XX, provavelmente na República Velha, estão sendo capturados/as, revelando uma prática violenta e desumanizante, inferiorizados diante dos não-indígenas. Na segunda fotografia, realizada na atualidade, em 2023, outros/as indígenas Xokleng são retratados/as comemorando conquistas de direitos, tendo em mãos a Constituição Federal de 1988, a primeira a garantir plenos direitos a esses povos.)

Atividade 03 - Os povos indígenas e as políticas indigenistas republicanas

Texto 3 - Discurso de Paulo Frontin, político republicano, em 1900.

“O Brasil não é o índio; este, onde a civilização ainda não se estendeu perdura com os seus costumes primitivos, sem adeantamento nem progresso. Descoberto em 1500 pela frota portuguesa ao mando de Pedro Alvares Cabral, o Brasil é a resultante directa da civilização occidental, trazida pela immigração, que lenta, mas continuadamente, foi povoando o solo. [...]

Os selvícolas, esparsos, ainda abundam nas nossas magestosas florestas e em nada differem dos seus antecedentes de 400 anos atrás; não são nem podem ser considerados parte integrante de nossa nacionalidade; a esta cabe assimilá-los e, não conseguindo, eliminá-los.”

Fonte: LOPES, Danielle Bastos. O direito dos índios no Brasil. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 8, n.1, p.83-108, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/41524/29955>. Acesso em: 11 jul. 2024.

Após atenta leitura do texto, responda:

1 - Qual a compreensão do autor do discurso sobre os povos indígenas naquele momento?

R- (Esperando os/as estudantes perceberem que, para o autor do discurso, os indígenas, no início do período republicano, vivam da mesma forma que no início do período colonial. Além disso, representando o “atraso” do país, enquanto os invasores e imigrantes europeus seriam o “avanço” os indígenas deveriam ser exterminados.)

2 - Utilizando esse discurso como uma fonte histórica, é possível extrair alguma informação concreta sobre os povos indígenas naquele momento?

R- (Esperando os/as estudantes reconheçam que, baseando-se no discurso, mesmo com muitas ideias racistas, constatamos que os povos indígenas não desapareceram ao longo da História do Brasil. 400 anos depois da invasão europeia, essas populações continuavam existindo no país e resistindo às diversas violências.)

3 - Para o autor do discurso, qual deveria ser o destino dos indígenas e por quê?

R- (Esperando os/as estudantes perceberem que, para o autor do discurso, os indígenas deveriam ser exterminados para que o país pudesse “prosperar”.)

4 - Como você classificaria o discurso do político republicano?

R- (Resposta pessoal. Esperando os/as estudantes reconhecerem o discurso como racista e violento.)

**Os povos indígenas e as políticas indigenistas republicanas -
Atividade 04**

Analise as imagens e textos a seguir e responda as questões ao final.

Imagem 01





Na foto acima Celestino discursa, em xavante, na sessão de encerramento do “I Encontro Nacional dos Povos Indígenas no Brasil” com a presença de mais de 300 líderes indígenas, no Auditório Petrônio Portella, do Senado Federal. Abaixo, uma votação em plenário. (fotos Vincent Carelli)

Legenda: Na primeira foto acima, Celestino discursava, em Xavante, na sessão de encerramento do “I Encontro Nacional dos povos Indígenas no Brasil” com a presença de mais de 300 líderes indígenas no auditório Petrônio Portella, do Senado Federal. Na segunda imagem, uma votação em Plenário.

Fonte: Instituto Socioambiental. Dossiê Povos Indígenas no Brasil, 1982, p.95. Disponível em:

<<https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/povos-indigenas-no-brasil-1982>>. Acesso em: 29 set. de 2024.

Imagem 03



Recorte de matéria do Jornal Porantim, edição de 31 de agosto de 1982. A matéria acompanha o texto:

“I Encontro Nacional dos Povos Indígenas no Brasil, realizado em 7, 8 e 9 de junho, em Brasília, foi um momento importante na afirmação das comunidades indígenas que lutam por autodeterminação. [...] De Norte a Sul, de Leste a Oeste, a questão mais debatida, como não poderia deixar de ser, foi a terra. Outros problemas, porém, tiveram destaque nos debates: saúde, educação, reafirmação da autoridade do índio diante das autoridades brancas (funcionários da Funai, missionários etc.).”

Fonte: Instituto Socioambiental. I Encontro Nacional dos Povos Indígenas, 1982. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/i-encontro-nacional-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 29 set. de 2024.

1 - O que motivou a criação do I Encontro Nacional dos Povos Indígenas?

R- (Esperando os/as estudantes perceberem que o Encontro foi motivado pela necessidade de organização dos povos indígenas em busca de direitos.)

2 - Em sua opinião, por que as lideranças indígenas escolheram esse local para realizar o Encontro?

R- (Esperando os/as estudantes identificarem que o evento ocorreu na cidade de Brasília, capital do país, sede do Governo Federal. Dessa forma, realizar o encontro nesse local pode ser visto como uma estratégia para conseguir apoio das autoridades competentes.)

3 - Quantos anos se passaram desde o I Encontro Nacional dos Povos Indígenas até hoje?

R- O objetivo é discutir com os/as estudantes se faz pouco ou muito tempo.

4 - Em sua opinião, qual a importância desse Encontro?

R- (Esperando os/as estudantes compreenderem que o Encontro contribuiu para a organização dos povos indígenas em busca de direitos.)

Disputa pelas terras indígenas e o reconhecimento da existência

Série sugerida: 8º e 9º ano.

Objetivo: perceber como o Estado brasileiro e políticos locais criaram mecanismos para a apropriação das terras indígenas e a mobilização desses povos pela retomada territorial e reconhecimento étnico.

Objeto de Conhecimento CSA: “Políticas de extermínio do indígena durante o Império” e “As questões indígena e negra e a ditadura”.

Habilidade CSA: “(EF08HI21CSA) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império e compreender e analisar as relações de poder, de dominação, de resistência, de conflitos e negociações exercidas pelos diferentes grupos indígenas, destacando os grupos existentes em Pernambuco.”

“(EF09HI21ACSA) Identificar as demandas indígenas e quilombolas no período da ditadura, tomando como ponto de partida os processos ocorridos em Pernambuco e no Nordeste.”

Descrição: Nessa atividade, os/as estudantes terão contato com um fragmento de texto acadêmico discutindo as nuances envolvendo o processo de extinção dos aldeamentos indígenas no Nordeste, no final do século XIX, e a apropriação dessas terras pelas elites políticas locais, tendo a negação identitária como um dos principais meios postos em prática pelo Estado brasileiro para alcançar tal finalidade. Em contraposição a isso, são apresentados recortes de jornais publicados aproximadamente um século depois evidenciando a continuidade das identidades indígenas na mencionada região e as

mobilizações protagonizadas por essas populações em busca da retomada territorial e reconhecimento étnico.

Atividade - Disputa pelas terras indígenas e o reconhecimento da existência

Leia o texto a seguir.

Texto 01 - O “desaparecimento” dos índios no Nordeste

Em 1757, o então Ministro português Marquês de Pombal promulgou um Diretório que passou a regular os índios no Brasil. [...] proibiu-se aos indígenas seus próprios nomes, determinando usarem nomes e sobrenomes de famílias de Portugal [...]. Tornou-se obrigatório o uso unicamente da língua portuguesa, determinava-se aos diretores persuadir aos índios construir suas casas “a imitação dos brancos, fazendo nelas diversos repartimentos” [...]. Além disso, deveria ser estimulado nos índios “o desejo de usarem vestidos decorosos e decentes” [...].

No século XIX, as câmaras municipais insistentemente solicitaram aos poderes públicos as terras dos antigos aldeamentos para patrimônio dos municípios, alegando a necessidade de expansão destes. Os vereadores legislavam em causa própria, uma vez que sendo a maioria deles invasores nas terras indígenas, com a medição e demarcação das terras dos aldeamentos, tiveram suas posses legitimadas. A partir de 1870 vários aldeamentos foram declarados oficialmente extintos no Nordeste, favorecendo os tradicionais esbulhos, legitimando-se os antigos invasores das terras indígenas.

Muitas famílias indígenas engrossaram o grande contingente de mão-de-obra espalhado pelas regiões vizinhas às aldeias, ora trabalhando nas fazendas, como moradores, agregados, sem terras, ora trabalhando no cultivo sazonal da cana-de-açúcar na Zona da Mata,

ora vagando pelas estradas, sem-terras e sem-tetos vieram ocupar as periferias dos centros urbanos.

Contudo, outras famílias indígenas conseguiram resistir às pressões nos seus locais de origem [...].

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: contribuição à reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 4, n. 07, 2003, p. 41-42. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/163/153>>. Acesso em: 03 jul. 2024.

A partir da leitura e análise do texto, responda:

01 - Quais períodos da história do Brasil são retratados no texto?

R - (Esperando os/as estudantes reconhecerem que os temas abordados no texto se situam no período colonial e imperial.)

02 - Analisando o texto, quais políticas/ações do governo foram implementadas para tentar extinguir as identidades indígenas?

R - (Esperando os/as estudantes identificarem no texto que ações como a proibição do idioma nativo, obrigação da adoção de nomes e sobrenomes europeus, a construção de casas e utilização de vestimentas também seguindo a lógica europeia, além da expulsão das terras, contribuem para a tentativa de apagamento das culturas indígenas).

03 - De acordo com o texto, quem saiu beneficiado com o fim dos aldeamentos e o que aconteceu com os indígenas?

R - (Esperando os/as estudantes identificarem que políticos locais e latifundiários invasores nas terras indígenas foram os principais beneficiados com o fim dos aldeamentos. Nesse processo, algumas famílias indígenas migraram para outras regiões, incluindo as periferias das cidades, outras buscaram trabalho na lavoura de cana e outras continuaram resistindo às violências nos territórios de origens).

Analise os recortes de jornais a seguir:

Imagem 01 - Matéria do jornal O São Paulo, na edição de 23 a 29/04/1982.

Os índios do Nordeste em assembléia denunciam

Os índios do Nordeste reunidos em Garanhuns, Pernambuco, estudaram a sua realidade como também as dificuldades e problemas que estão vivendo nas comunidades. Aconteceu de 12 a 15 de março. Foram debatidas questões com o problema da terra, organização da tribo, afirmação étnica e injustiças cometidas contra o povo do Nordeste.

"Constatamos — disseram eles — que nossos direitos sobre as terras vem sendo negado, principalmente pelo órgão competente, a Funai..."

"Que nossa identidade étnica como povo índio sistematicamente vem sendo negado, principalmente pela Funai que alega uma descaracterização física como meio para negar nossa identidade e, conseqüentemente, sua omissão em solucionar a questão da demarcação das terras, o nosso único meio de sobrevivência".

Fonte: Instituto Socioambiental. Dossiê Povos Indígenas no Brasil, 1982, p.92-93. Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/povos-indigenas-no-brasil-1982>. Acesso em: 29 set. de 2024.

**Imagem 02 - Matéria no Jornal Folha de São Paulo em
26/04/1982.**

Os indígenas do Nordeste querem ser reconhecidos

A seis km do centro da cidade de Palmeira dos Índios, noroeste de Alagoas, cerca de 40 líderes representando 11 nações indígenas que vivem no Nordeste se reuniram durante três dias para discutir seus problemas. Reconhecimento da identidade étnica, demarcação de terras, atendimento da saúde e uma escola em cada aldeia foram as principais reivindicações apresentadas pelos líderes, remanescentes dos grupos que habitavam o Brasil na época da chegada dos portugueses. Como defesa política eles reivindicam também a criação de um conselho indígena do Nordeste.

Discriminados pela sociedade envolvente nos Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Paraíba, os grupos indígenas nordestinos enfrentam também uma séria crise de identidade. Perderam os costumes, tradições e, com exceção dos Fulni-ô, eles só guardam uma herança de sua língua, as músicas que cantam na dança do “toré”. Miscigenados, principalmente com negros, eles são párias de uma sociedade que os chama de “caboclos”, explora suas terras e não entende a vida comunitária desses homens e mulheres.

Fonte: Instituto Socioambiental. Dossiê Povos Indígenas no Brasil, 1982, p.92-93. Disponível em:

<https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/povos-indigenas-no-brasil-1982>. Acesso em: 29 set. de 2024.

A partir da análise, responda as questões a seguir:

01 - Em qual período da História do Brasil são retratados no texto?

R- (Esperando os/as estudantes identificarem que os trechos de jornais foram produzidos no período da Ditadura Civil Empresarial Militar).

02 - Quanto tempo se passou desde o fim dos aldeamentos mencionados no texto 01 e as atuações dos povos indígenas descritas nos recortes de jornais?

R - (O objetivo será provocar os/as estudantes a refletirem sobre o espaço temporal entre a oficialização do Estado sobre a extinção indígena no Nordeste e os processos de mobilização desses povos pelo reconhecimento das identidades).

03 - Quais as principais demandas dos povos indígenas habitantes na região Nordeste do Brasil apresentadas nos recortes de jornais?

R- (Esperando os/as estudantes identificarem que as principais demandas são a demarcação de terras e o reconhecimento étnico, mas também demandam por saúde e educação).

04 - Qual comparação podemos estabelecer entre o que está sendo apresentado no Texto 01 e nos recortes de jornais?

R- (Esperando os/as estudantes perceberem que enquanto o Texto 01 abordou o processo de negação étnica e perda de territórios, os recortes de jornais apresentaram a busca dos povos indígenas, com as mobilizações, pela retomada dos territórios e a afirmação da identidade indígena.)

Marco ancestral x Marco temporal

Série sugerida: 8º ou 9º ano.

Objetivo: Conhecer a tese do chamado “Marco Temporal” e os argumentos indígenas contrários a essa lei à luz da Constituição Federal.

Objeto de conhecimento CSA: “As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.”

Habilidade CSA: “(EF09HI07CSA) Identificar e explicar as relações sociais de poder e dominação envolvidas em torno das pautas dos povos indígenas no contexto republicano, compreendendo suas dimensões políticas, econômicas, culturais, étnico-raciais e religiosas.”

Essa atividade pretende apresentar e discutir, a partir da análise da tese do Marco Temporal, os argumentos indígenas contrários à tese e o que está determinado na atual Constituição Federal, o atual debate sobre a posse dos territórios indígenas no Brasil. É ideal que os/as estudantes tenham contato com discussões sobre a questão agrária no Brasil, as disputas pelo uso da terra e as principais demandas das populações nativas.

Atividade - Marco ancestral x Marco temporal

Texto 01 – Definição

- Marco temporal é uma tese jurídica segundo a qual os povos indígenas têm direito a habitar apenas as terras onde estavam ou disputavam com invasores em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição.

- A tese surgiu em 2009, em parecer da Advocacia-Geral da União sobre a demarcação da Reserva Raposa-Serra do Sol, terra indígena do povo Macuxi, em Roraima, quando esse critério foi usado.

- Em 2003, foi criada a Terra Indígena Ibirama-Laklãnõ, mas uma parte dela, habitada pelos indígenas chamados de Xokleng, continuou disputada por agricultores, sendo requerida pelo governo de Santa Catarina em processo no Supremo Tribunal Federal (STF).

- O argumento é que essa área, de aproximadamente 80 mil m², não estava ocupada em 5 de outubro de 1988.

- Os Xokleng, por sua vez, argumentam que a terra estava desocupada na ocasião porque eles haviam sido expulsos de lá.

- A decisão sobre o caso de Santa Catarina firmará o entendimento do STF para a validade ou não do marco temporal em todo o País, afetando mais de 80 casos semelhantes e mais de 300 processos de demarcação de terras indígenas que estão pendentes.

Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/966618-o-que-e-marco-temporal-e-quais-os-argumentos-favoraveis-e-contrarios/>>. Acesso em 11 jul. de 2024.

**Texto 02 - Declaração urgente dos povos indígenas do Brasil -
26/04/2024**

“Nós, povos indígenas, somos o próprio tempo. Somos encantadores desse tempo que é como uma serpente, com muitas curvas, uma história que não pode ser simplificada como uma linha reta. Quem poderia imaginar que, após mais de cinco séculos de colonização e extermínio, estaríamos aqui, firmes como nossas florestas, entoando nossos cantos e tocando nossos maracás, em resistência pela vida e pelo bem viver de toda a sociedade. [...] Hoje, em Brasília, estamos aqui com cerca de 9 mil pessoas, representando mais de 200 povos, que vieram de todas as regiões e biomas desse território brasileiro para dizer: *‘NOSSO MARCO É ANCESTRAL! SEMPRE ESTIVEMOS AQUI!’*”

A decisão deliberada dos poderes do Estado de suspender a demarcação das terras indígenas e de aplicar a lei 14.701 (*Lei do Genocídio Indígena*) equivale a uma *DECLARAÇÃO DE GUERRA* contra nossos povos e territórios. Isso representa uma quebra no pacto estabelecido entre o Estado brasileiro e nossos povos desde a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu exclusivamente nossos direitos originários, anteriores à própria formação do Estado brasileiro.”

Fonte: Associação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB. Disponível em <<https://apiboficial.org/2024/04/26/terra-tempo-e-luta/>>. Acesso em 11 jul. 2024.

Texto 03 - Constituição Federal de 1988

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Fonte: BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

Após análise dos textos acima, responda:

01 - Qual o principal argumento utilizado na formulação do chamado Marco Temporal?

R - (Esperando os/as estudantes perceberem, através da leitura dos textos 01 e 02, que a tese do Marco Temporal utiliza como principal argumento a ideia de que um determinado território somente será reconhecido como indígena caso o povo indígena estivesse habitando aquela área até o ano de 1988. Caso contrário, não teria direito sobre a terra).

02 - Qual o principal argumento utilizado pelos indígenas para refutar a tese do Marco Temporal?

R - (Esperando os/as estudantes identificarem, através da leitura dos textos 01 e 02, que os povos indígenas no Brasil argumentam que muitos povos foram expulsos violentamente de suas terras e só conseguiram retornar após o ano de 1988. Assim, a Tese do Marco temporal não deveria ser parâmetro para definir a posse de terras indígenas).

03 - Por que a tese do Marco Temporal utiliza a data 05 de outubro de 1988 como critério para definir se os povos indígenas têm ou não direito ao território?

R - (Esperando os/as estudantes reconhecerem que em 05 de outubro de 1988 foi promulgada a atual Constituição Federal, reconhecendo o direito dos povos indígenas aos territórios habitados).

04 - Comparando os argumentos dos povos indígenas e os da tese do Marco Temporal com o artigo 231 da Constituição Federal de 1988 - parágrafos 1º e 2º -, em sua opinião, qual dos argumentos é constitucional?

R - (Resposta pessoal. Esperando os/as estudantes discutam sobre a questão analisando os argumentos apresentados, a Constituição Federal e os conhecimentos prévios).

Materiais de apoio ao ensino da temática indígena

Produções didáticas elaboradas pelos e com os povos indígenas em Pernambuco:

- Kapinawá: Pensando sobre o cuidado com o território. Disponível em: <<http://cclf.org.br/project/kapinawa-pensando-sobre-o-cuidado-com-o-territorio/>>.
- O tempo e a terra: Mapeando o território indígena Kapinawá. Disponível em: <<http://cclf.org.br/project/o-tempo-e-a-terra-mapeando-o-territorio-indigena-kapinawa/>>.
- Mulheres Indígenas em Pernambuco. Disponível em: <<http://cclf.org.br/project/mulheres-indigenas-em-pernambuco/>>.
- No Reino da Assunção, Reina Truka. Disponível em: <<http://cclf.org.br/project/no-reino-da-assunc%cc%a7a%cc%83o-reina-truka/>>.
- Meu Povo Conta. Disponível em: <<http://cclf.org.br/project/meu-povo-conta/>>.
- Nosso Território. Disponível em: <<http://cclf.org.br/project/nosso-territorio/>>.
- Caderno do Tempo. Disponível em: <<http://cclf.org.br/project/caderno-do-tempo/>>.

Sites com informações críticas e atualizadas sobre os povos indígenas:

- APOINME (Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo) - <https://apiboficial.org/>.

- Os brasis e suas memórias - <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/o-projeto/>
- Conselho indigenista missionário - <https://cimi.org.br/>.

Produções audiovisuais:

- Xicão Xukuru - <https://www.youtube.com/watch?v=-tbVB6zCl6w>
- Meu povo conta Kapinawa - https://www.youtube.com/watch?v=4_PXyKo-rfk
- Atikun - Documentário por Gilmar Linhares - <https://www.youtube.com/watch?v=ITSHHiNlIYA>
- Guerras do Brasil (História indígena) - <https://www.youtube.com/watch?v=6Qk90VMfMfs>

REFERÊNCIAS

*Indígenas nos censos demográficos

BASTOS, João Luiz *et al.* Características sociodemográficas de indígenas nos censos brasileiros de 2000 e 2010: uma abordagem comparativa. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 33, supl. 1, 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/4tTVJH7P5DCbLnNTj9gNHft/?lang=pt#>. Acesso em: 02 jul. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2012. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 25 nov .2022.

IBGE, **Censo Demográfico 1991/2010**. Disponível em:

<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 03 jul. de 2024.

IBGE, Indígenas. **Mapas**. Disponível em:

<https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 03 jul. 2024.

*Emergência étnica e identidades indígenas no Nordeste

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.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.) **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa, p.11-40, 1999.

SILVA, Edson. Povos indígenas no Nordeste: contribuição à reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 4, n. 07, 2003.

***Indígenas em Pernambuco**

DANTAS, Mariana Albuquerque. Dimensões da participação política indígena na formação do Estado nacional brasileiro: revoltas em Pernambuco e Alagoas (1817- 1848). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2015b.

SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988**. Recife: Editora UFPE, 2014. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/257>
Acesso em: 22 jan 2025.

SILVA, Wesley de Oliveira. Índios de guerra: aldeamentos e tropas indígenas na capitania de Pernambuco entre 1660 e 1695. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/9480/2/Wesley%20de%20Oliveira%20Silva.pdf>. Acesso em: 15 nov.2024.

SILVA, Edson. Expressões da Cultura Imaterial Indígenas em Pernambuco. In: GUILLEN, Isabel C. M. (Org.). Tradições & traduções: a cultura imaterial em Pernambuco. Recife, EDUFPE, 2008, p.215-230. Disponível em:
https://www.academia.edu/29821956/Express%C3%B5es_da_cultura_imaterial_ind%C3%ADgenas_em_Pernambuco_EXPRESS%C3%95ES_DA_CULTURA_IMATERIAL_IND%C3%8DGENAS_EM_PERNAMBUCO. Acesso em: 15 nov. 2024.

***Políticas indigenistas e resistências indígenas**

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012. Disponível em:
<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/39/29>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os direitos do índio: ensaios e documentos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Instituto Socioambiental. **Dossiê Povos Indígenas no Brasil, 1982**, p.95. Disponível em:
<https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/povos-indigenas-no-brasil-1982>. Acesso em: 29 set 2024.

Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. **Serviço de proteção aos índios (SPI)**. Disponível em:
<[https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI))>. Acesso em: 03 jul. 2024.

LOPES, Danielle Bastos. O direito dos índios no Brasil. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 8, n.1, p.83-108, jan./jun. 2014.
Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/41524/29955>. Acesso em: 11 jul. 2024.

NEVES, Josélia Gomes. “Por isso cuidado meu bem, há perigo na esquina” - Ditadura militar, SPI e os povos indígenas de Rondônia no Relatório Figueiredo. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1-18, jan./dez. 2022. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/article/view/42732/27865>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Edson Hely. **O lugar do índio**. Conflitos, esbulhos de terras e resistência indígena no século XIX: o caso de Escada-PE (1860-1880). Recife, Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, 1995. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040420154046.pdf>. Acesso em: 18 de out. de 2024.

***Indígenas em contextos urbanos**

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. Questões indígenas em contextos urbanos: outros olhares, novas perspectivas em semoventes fronteiras. **História Unisinos**, v. 15, n. 2, p. 206-215, 2011.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

ROSA, Marlise; REIS, Rodrigo. Povos indígenas em contextos urbanos na América Latina: algumas considerações a partir da realidade brasileira. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/issue/view/4815>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis**: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em ensino de História) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, p. 132. 2016.

***A temática indígena na educação**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, p. 101-132, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37520969.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís D. Benzi (org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, p. 221-228, 1995. Disponível em: <https://leiaufsc.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/o-desafio-da-historia-indigena-john-monteiro.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

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

SILVA, Edson. **Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios**. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10983>.

ÍNDICE REMISSIVO

- Autodeclaração: 38, 43, 100, 113, 121, 196.
- Censo: 10, 11, 14, 19, 21, 22, 24, 25, 33, 35, 36, 40, 41, 49, 86, 98, 101, 102, 105, 111, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 131, 148, 167.
- Direitos Humanos: 42, 44, 50, 58, 80, 112, 115, 120, 122, 128.
- Educação Básica: 18, 20, 21, 22, 23, 35, 45, 58, 61, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 115, 123, 125, 129, 162, 165, 168.
- Fronteira: 10, 69, 74, 75, 78, 145, 146.
- História indígena: 18, 19, 33, 92, 93, 96, 123, 140, 189.
- Identidade: 12, 22, 23, 24, 40, 43, 44, 53, 57, 58, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 84, 90, 104, 106, 110, 112, 113, 114, 121, 126, 129, 132, 147, 149, 150, 162.
- Integração: 90, 151, 221, 222.
- Livros didáticos: 18, 22, 45, 88, 92, 93, 94, 96, 124, 125, 132.
- Memória: 17, 35, 56, 61, 62, 81, 93, 112, 129, 135, 136, 145, 154.
- Migração: 32, 106, 107, 108, 115, 129, 154, 155.
- População: 10, 11, 17, 18, 21, 27, 31, 33, 35, 41, 57, 65, 74, 86, 88, 101, 102, 107, 111, 140, 143, 153, 163, 167, 169, 190.
- Racismo: 12, 13, 15, 24, 43, 54, 57, 88, 99, 107, 108, 115, 132, 151, 167, 168, 169.
- Reconhecimento: 30, 57, 65, 85, 86, 87, 109, 149, 158, 167, 169.
- Sociocultural: 23, 31, 35, 53, 58, 62, 81, 95, 135.
- Território: 10, 18, 23, 25, 30, 32, 33, 34, 39, 45, 48, 68, 69, 78, 84, 86, 103, 107, 110, 114, 127, 129, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 147, 155, 158, 161, 195.
- Violência: 25, 32, 77, 99, 107, 139, 154, 155, 156, 166, 169.

INDÍGENAS ESTUDANTES E O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO CABO DE SANTO AGOSTINHO-PE

Esse livro de um jovem pesquisador apaixonado pelo Cabo de Santo Agostinho, realizando estudos com seriedade, afinco e muita dedicação é uma significativa contribuição para avaliar e pensar acerca do ensino da temática indígena na rede pública municipal. É um livro destinado aos/as professores/as, coordenadores/as de ensino, gestores/as na Educação, estudantes e pesquisadores/as interessados/as, bem como o público em geral desejando conhecer a temática indígena para combater o racismo contra os povos indígenas, os equívocos, preconceitos e desinformações, sobretudo contra os indígenas estudantes em contextos urbanos. Uma leitura útil, necessária e urgente para (re)conhecer as sociodiversidades no Brasil, em contextos urbanos, a partir dos indígenas, pensando em uma país pluriétnico, plurilinguístico e pluricultural. Com o (re)conhecimento das diferentes expressões socioculturais, superando o racismo contra os indígenas na Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER, na formação docente para lecionar História e no ensino sobre a temática indígena nas unidades municipais. Eis a importância deste livro, sobretudo para constar nos acervos das bibliotecas escolares no Cabo de Santo Agostinho.

(Edson Silva, no prefácio).

