



RECONSTRUINDO IDENTIDADES

POVOS INDÍGENAS E NARRATIVAS OUTRAS

Ezequiel Pedro Farias Cajueiro
Williane Antônia Soares dos Santos
(organizadores)



RECONSTRUINDO IDENTIDADES:
POVOS INDÍGENAS E NARRATIVAS
OUTRAS

Ezequiel Pedro Farias Cajueiro
Williane Antônia Soares dos Santos
(Organizadores)

**RECONSTRUINDO IDENTIDADES:
POVOS INDÍGENAS E NARRATIVAS
OUTRAS**



Palmeira dos Índios – AL
2026

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.

Editores: Adauto Santos da Rocha;
Brunemberg da Silva Soares; Erick Charles
Oliveira Silva; Ezequiel Pedro Farias
Cajueiro; Geovana Correia de Oliveira;
José Adelson Lopes Peixoto; Vinícius
Alves de Mendonça; Williane Antônia
Soares dos Santos; Ivan Oliveira da Silva.

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

Diagramação: Ezequiel Pedro Farias
Cajueiro.

Capa: Ezequiel Pedro Farias Cajueiro e
Williane Antônia Soares dos Santos.

Design gráfico: Editora GPHIAL.

Revisão de diagramação: Geovana
Correia de Oliveira.

CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandre Ferraz Herbetta (UFG)
Cristiano César G. 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 S. 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 dos autores, não cabendo à Editora GPHIAL responder por quaisquer implicações jurídicas.

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

**A publicação foi custeada integralmente com recursos próprios da editora.

Bibliotecária: Elisangela Dias de Carvalho - CRB/4 n° 2072

R311

Reconstruindo identidades: povos indígenas e narrativas outras.
[recurso eletrônico] / Ezequiel Pedro Farias Cajueiro, Williane
Antônia Soares dos Santos (Organizadores) . – Palmeira dos
Índios, AL: GPHIAL, 2026.
294 p.; il.

ISBN digital – 978-65-02-28456-8

1. Identidades. 2. Indígenas. 3. Pruralidade. 4. Protagonismos.
I. Cajueiro, Ezequiel. II. Santos, Williane. III. Título.

CDU: 397



A Contracultura da Contestação

Artista desconhecido

Foto por Ezequiel Pedro. Maceió-AL, 2026



“No fundo, a fotografia é subversiva, não quando aterroriza,
perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa”

Roland Barthes, A Câmera Clara, 1980

Sumário

Prefácio

Madson Correia Cavalcante	08
---------------------------------	----

Eixo 1 - Identidades indígenas

A arte como narrativa histórica: análise das representações indígenas nas litogravuras de Debret

Ezequiel Pedro Farias Cajueiro	11
--------------------------------------	----

A cartografia social da aldeia Fazenda Canto: o território sob a perspectiva do povo Xukuru-Kariri

Rita de Cássia de Lima	32
------------------------------	----

As guardiãs da tradição: o protagonismo das mulheres indígenas Katokinn nas Corridas do Umbu

Jheisy Nair Rocha de Menezes	49
------------------------------------	----

Diálogos inter-religiosos entre os elementos indígenas e o catolicismo: a formação cosmológica dos indígenas do Nordeste

Matheus Ramos Araújo de Sousa	70
-------------------------------------	----

Mulheres Xukuru Kariri: apagamentos historiográficos e (re)existências políticas em Alagoas (1970–2007)

Ana Valéria dos Santos Silva	83
------------------------------------	----

Plantation, colonialidade e resistência Kaingang: a semana cultural da aldeia Gyró como estratégia política de luta territorial em Pelotas (RS)

Luiza Moraes Marques	103
----------------------------	-----

Eixo 2 - Narrativas outras

Análise dos 9 limites planetários nas áreas de ocupação das comunidades tradicionais no Semiárido alagoano

Ranyara Oliveira da Silva; Ailton Feitosa	120
---	-----

Da negação à reafirmação: o processo de aculturação e reconstrução identitária do povo Karapotó

José Ramon Alvaro Dos Santos; Weliton Dos Santos Silva	139
--	-----

O protagonismo negro na abolição: narrativas construídas na telenovela “Nos Tempos do Imperador”

Raul Felício da Silva; Ezequiel Pedro Farias Cajueiro 151

Povos indígenas e outros agentes históricos recrutados na Província das Alagoas para a Guerra do Paraguai (1864-1870)

Adauto Santos da Rocha 168

Relação do povo indígena Katokinn com os recursos hídricos no Alto Sertão alagoano

Eduardo Barbosa da Silva; José Adelson Lopes Peixoto 188

Eixo 3 - Perspectivas de ensino

A escola como campo minado: narrativas de um professor gay

José Marcos Nascimento Pontes 204

Ensino de História e a aplicabilidade da lei nº 11.645/2008 em Caruaru-PE: problematizando o lugar do indígena em uma coleção didática

Wagner de Oliveira 224

Entre cantos, saberes e território: a importância da educação intercultural indígena na preservação da natureza e do território no Alto Sertão alagoano

Jorge Eduardo da Silva; José Alcino dos Santos 244

História e cultura indígena no contexto da prática e formação docente

Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira 259

O PIBID na Educação Básica: contribuições das sequências didáticas para a formação docente e a aprendizagem no Ensino Médio

Maria do Amparo da Silva Nunes; Iraci Nobre da Silva 276

Índice remissivo 294

Prefácio

No percurso da história, muitas sociedades passaram por contextos de repressão e violência, tomados pelas relações de poder opressoras impostas pelo Estado e instituições de diferentes naturezas. Na atualidade, pesquisar questões como etnia, raça, cor, gênero e sexualidade, significa contribuir para a construção de uma sociedade mais comprometida com a valorização e o reconhecimento daqueles que historicamente têm vivido às margens do pensamento científico.

Nessa perspectiva, o livro **“Reconstruindo identidades: povos indígenas e narrativas outras”**, reúne uma série de trabalhos apresentados durante o XV Abril Indígena, organizado pelo Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas – GPHIAL, pelo qual tenho muito carinho e admiração pelo trabalho realizado ao longo dos últimos anos. Para mim, prefaciá-lo este livro faz-se uma grande honra, pois reforça meu apreço pessoal pelos organizadores e autores, que colocam em seus escritos valiosas ponderações. Este livro só existe pelo esforço coletivo que sustenta as pesquisas aqui apresentadas. De graduandos a doutores, pertencentes a diferentes instituições e áreas de pesquisa, os autores provam que a produção do conhecimento não deve ser propriedade de poucos, buscando aqui valorizar narrativas que foram historicamente silenciadas.

Os organizadores dividem a obra em três eixos: **Identidades indígenas; Narrativas outras e Perspectivas de ensino**. Durante a leitura, percebe-se que identidade, narrativa e perspectiva atravessam todos os textos, guiando as discussões aqui postas. Além disso, parece haver um denominador comum para as discussões que permeiam a obra: o processo colonialista instaurado no país a partir do século XVI

e seus efeitos na sociedade atual. Partindo dessa divisão em eixos, busco, a seguir, sintetizar os diferentes pontos de vista presentes nesse livro.

O Eixo 1 aborda a identidade indígena, que, pautada em diferentes cosmovisões, se manifesta na forma desses povos (re)existirem no meio social, cultural, político, religioso, dentre outros. O território se concretiza como o palco no qual essas relações são criadas e desenvolvidas, na perspectiva de suas práticas culturais. Temáticas como arte, gênero, política e religião, estudadas no contexto indígena, nos levam a compreender quão complexo é pensar o que é ser indígena. Regidos por relações de poder, os territórios indígenas se caracterizam como berço da memória de populações que sempre precisaram buscar novas formas de reafirmarem sua existência, preservando seus modos de vida e fortalecendo suas identidades diante de constantes disputas territoriais e sociopolíticas.

Durante o Eixo 2, é possível encontrar trabalhos que expõem narrativas de diferentes naturezas. Em um contexto de adversidades, é preciso pensar a ocupação dos espaços, visando entender a tentativa falha de supressão das diferentes culturas existentes. Os trabalhos desta seção fazem um convite a pensar o território real, mas também aquele construído, partindo da relação de grupos minoritários com sua terra, até a construção de diferentes imaginários sobre as mais diversas populações.

O último Eixo, de número 3, discute o papel central da educação como forma de desarmar as representações errôneas construídas ao longo do tempo. Enquanto espaços de disseminação do conhecimento, são nos diferentes níveis de ensino que se devem formar as bases para entender a diversidade dos povos. O espaço educativo deve dialogar com as diferenças aqui já postas, em busca de contribuir na formação de cidadãos éticos e conscientes das realidades múltiplas.

Por fim, uma questão paira no ar: qual o papel que nós, pesquisadores, temos frente às diferentes identidades existentes? Os trabalhos aqui reunidos deixam claro que essas identidades já existem, cada qual com suas individualidades multifacetadas. O nosso papel aqui é, justamente, reconstruir as narrativas historicamente criadas sobre elas, valorizando o protagonismo dos diferentes grupos sociais e reafirmando a existência de suas culturas e símbolos. Esta obra, portanto, faz uma cartografia de várias identidades, convidando o leitor a pensar outras representações, muitas vezes invisibilizadas, nas quais esses grupos se inserem. Mais uma vez, destaco o papel do conhecimento de discutir e colocar em evidência essa pluralidade de dimensões.

No mais, parabenizo o empenho do GPHIAL e desejo a todos uma boa leitura!

Madson Correia Cavalcante¹

Palmeira dos Índios/AL, 04 de agosto de 2026.

¹Mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (PPGG/UFAL) e graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). E-mail: madsongeo@gmail.com.



Eixo 1 - Identidades indígenas

Capítulo 1 - Ezequiel Pedro F. Cajueiro

A arte como narrativa histórica: **análise das representações indígenas nas** **litogravuras de Debret**

Ezequiel Pedro Farias Cajueiro²

Caminhos traçados na História, uma introdução

Hy-Bressail, “O Brasil” de sobrenome escocês, era entendida, nos auspícios da colonização portuguesa, como a “ilha afortunada”, lugar de bem aventuranças (Almeida, 2022); do qual manava leite e mel – parafraseando a narrativa cristã da terra santa de Canaã. Era um território onde se buscava encontrar matéria prima valorosa para o tráfico de exportação – a Brasilina – produto de cor vermelha fruto do Pau-Brasil, árvore abundante na região, que conferiu a real cor da nação brasileira. Assim, os indígenas, nativos desta terra, foram vistos como mão de obra barata e produto fácil do processo colonizador.

A passagem do século XIX para o XX proporcionou aos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo da História, pensarem os novos sinônimos interpretativos para o mundo e suas complexidades, o que pode ser entendido, também, como novas lentes da História. Um grande marco dessa mudança de pensamento foi o surgimento da Escola dos Annales, fundada em 1929, na França. Marc Bloch, um dos principais expoentes do movimento, define a História como “a ciência dos indivíduos no tempo” (Bloch, 1997, p. 89).

²Pós-graduando em História da Arte e graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). Atua como membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). E-mail: ezequiel.pedrofarias@gmail.com.

Defendida como o resultado da coleção de sucessivas experiências experimentadas pelas pessoas no decurso das suas trajetórias e não por fatores pré-estabelecidos; é uma ciência viva, atual e presente, pois assimila as vivências das sociedades envolvidas (Bloch, 1997).

Admitir essa maleabilidade histórica, sugerindo que ela enfoca não apenas nos grandes personagens da perspectiva heroica, mas que traz à tona as trajetórias de múltiplos sujeitos, grupos e relações sociais coletivas, por vezes relegados ao anonimato historiográfico, nos proporciona poder pensar novos sujeitos históricos, fontes plausíveis de pesquisas. É o caso do nosso objeto de interesse, que está centrado nas pinturas produzidas por Debret, em meados do século XIX; identificando e analisando a forma como os indígenas, nas suas especificidades culturais, são representados nesse *signo* da arte, discutindo os elementos iconográficos postos nas cenas.

Perspectivas culturalistas, como as de Sandra Jatahy Pesavento (2014), nos mostram faces reais que consideram as nuances subjetivas dos contextos estudados como signos palpáveis de matéria pesquisável, em outras palavras, evidencia que tudo pode ser objeto de estudo da História. Outrossim, traçamos um comparativo cronológico com meados do século XIX, buscando compreender como o movimento de construção da Nação brasileira, materializado, em um de seus atos, na Missão Artística Francesa (MAF), capitaneada pelo historiador da arte e pintor francês Jean Baptiste Debret (1768-1848), representam um determinado imagético acerca dos povos indígenas do Brasil.

O movimento da História Cultural é fundamental na idealização, concepção e materialização da pesquisa em tela. Desde o início da colonização brasileira, no limiar do século XVI, os povos indígenas, quando são representados nas narrativas oficiais, aparecem como peças alegóricas do processo, reproduzindo os interesses e concepções

imagéticas daqueles que detinham o monopólio da escrita historiográfica. Poder rerepresentar o passado e construir novas versões para as formas representacionais dos grupos sociais que circundam a contemporaneidade é o que move as discussões tecidas adiante.

Metodologicamente, o trabalho se ancora na pesquisa bibliográfica, revisando a base teórica e conceitual necessária para o traçar da pesquisa. Tratamos dos estereótipos indígenas nas litogravuras produzidas por Debret no âmbito da Missão Artística Francesa do século XIX. Valendo, sobremaneira, dos conceitos de cultura apresentados por Hall (2016) e Pesavento (2014), definindo-a, em linhas gerais, como o comportamento humano organizado por fatores sociais que moldam as identidades dos indivíduos. Ademais, utilizamos ainda dos conceitos de Stuart Hall para tratarmos das noções de representação, que é a relação entre as coisas e seus sentidos produzidos nas/pelas sociedades.

Abordando esses conceitos caros à semiótica, analisamos quatro pinturas de Debret e traçamos discussões historiográficas, ancoradas em Batteux (2009) e Gombrich (1999), de como a arte, nas suas diversas formas e manifestações, funciona como uma espécie de “vitrine” que espelha os diversos aspectos da vida humana. As identidades dos povos indígenas, pautadas nas suas culturas, costumes e crenças, nos foram os trilhos necessários para aplicarmos as noções de iconografia de Panofsky (2017), para o trato com as imagens e pinturas históricas; assim como as análises imagéticas estruturadas por Burke (2017) e revisadas por Cajueiro (2026).

Tecendo conceitos: entre artes, imagens e culturas

Na definição do conceito, a epistemologia do termo “arte” significa a expressão criativa dos seres humanos ao produzirem, consciente ou

inconscientemente, obras que materializam um ideal de belo e harmônico ao passo que expressam a subjetividade humana. Por sua vez, alguns nomes da Filosofia Clássica a definiram dentro desse mesmo panorama, pois, para Kant, a arte produz, por regra, um prazer estético muito semelhante ao que só a natureza é capaz de gerar. Enquanto que Aristóteles a defendia não apenas como uma mera representação de algo, mas como a idealização de um arquétipo perfeito.

A arte assume, também, a função de expressar as diversas formas de culturas existentes nas copiosas sociedades do mundo, podendo ser concebida nos muitos aspectos que configuram tais cenários, a exemplo das religiões, arquiteturas, pinturas e esculturas. Ernst Hans Gombrich, um dos principais historiadores da arte do século XX e expoente nos estudos sobre o renascimento, destaca, acerca da pluralidade funcional da arte, que “se aceitarmos que arte significa o exercício de atividades tais como a edificação de templos e casas, a realização de pinturas e esculturas, ou a tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte” (Gombrich, 1999, p. 39). Para Gombrich, a arte é parte indissociável da vida em sociedade.

No século XVIII, o filósofo francês Charles Batteux (1713-1780), estudioso da poética e da literatura nas diversas formas de expressões artísticas, sistematizou as artes humanas em três categorias: “arte mecânica”, categorizada por tudo que é útil e prático, “arte da eloquência e arquitetura”, que equilibra arte e comunicação entre a informação e a beleza e, por fim, as “belas-artes”, subdivididas nos tipos da escultura, dança, poesia, pintura e música. Para o autor, são as “belas-artes” que recebem o tratamento que as articulam em torno do princípio da imitação poética, por serem ligadas a busca pela beleza e deleite estético sem, necessariamente, haver uma função prática atribuída a elas (Batteux, 2009).

Batteux (2009) destaca a capacidade da arte de ocupar os diversos lugares e sentimentos humanos. Nos domínios das belas-artes, buscaremos compreender como as pinturas representam, nem sempre com a devida coerência, diferentes aspectos socioculturais da vida dos indígenas. A exemplo, Debret se torna passível de questionamentos acerca das suas pinturas do século XIX, que mostram aspectos caricatamente exagerados dos povos indígenas.

Neste trabalho, ganha protagonismo as discussões acerca das representações dos povos indígenas, analisando quatro das pinturas de Jean Baptiste Debret, em um dos movimentos responsáveis pela construção do arquétipo de nacionalidade brasileira, perpassando o século XIX. Para isso, definiremos alguns conceitos imagéticos, pois entendemos as imagens como veículos de comunicação social regadas de significados e representações, ao passo que “carregam funções e mensagens produzidas pelos seus artistas” (Cajueiro, 2026, p. 34). No tramitar da pesquisa, foi evidenciada a capacidade comunicativa que as imagens, materializadas na forma de pinturas, possuem nas mais diferentes conjunturas sociais.

Por sua vez, as pinturas produzidas entre 1816 e 1831 pelo pintor e ilustrador francês Jean Baptiste Debret, durante sua estada no Brasil, mesmo representando aspectos da cultura nacional, carregam profunda influência da arte europeia francesa, pois integram o movimento de construção da nacionalidade brasileira a partir de uma missão artística que trouxe nomes renomados da França e de outras partes da Europa para “catequizarem artisticamente” uma parte seleta da elite residente no território brasileiro.

As imagens são polissêmicas, pois carregam funções e mensagens produzidas pelos seus artistas. Panofsky (2017, p. 31) aponta que as “pinturas histórica são veículos de comunicação”, que possuem a sua intenção “fixada na ideia da obra, ou seja, na mensagem a ser

transmitida ou na função a ser preenchida por ela”. Portanto, partiremos das diretrizes de Panofsky para analisarmos as pinturas de Debret, seguindo as noções de iconologia e iconografia, que serão definidas e apresentadas posteriormente.

Ao passo que já entendemos a arte, nas suas manifestações, como a expressão da subjetividade humana e a tecitura de padrões sociais, discutiremos como ela assume a função de espelhar a vida. As pinturas, a exemplo das quatro analisadas neste trabalho, tratam de questões relacionadas a diversos aspectos da vida indígena, como suas culturas e costumes. De fato, entende-se que “nem os sentimentos do artista, que continuam sendo seus, nem os dos espectadores, que continuam sendo deles, podem dar conta da agitação de uma pintura ou da serenidade de uma outra” (Geertz, 2008, p. 206); na medida que buscamos problematizar as representações postas. Contextualizando, a palavra precisa continua com Geertz (2008, p. 206):

Como qualquer forma de arte [...] torna compreensível a experiência comum, cotidiana, apresentando-a em termos de atos e objetos dos quais foram removidas e reduzidas as consequências práticas ao nível da simples aparência, onde seu significado pode ser articulado de forma mais poderosa e percebido com mais exatidão.

A definição do conceito de cultura está diretamente ligada aos “significados compartilhados [por uma sociedade]” (Hall, 2016, p. 17); pois a forma como os indivíduos agem é o que constitui uma sociedade. É tão verdade que “cultura não é tanto um conjunto de coisas, mas sim um conjunto de práticas. [...] pois dois indivíduos que pertencem à mesma cultura equivalem a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante” (Hall, 2016, p. 19-20). Com isso, nessa vertente culturalista, implica-se que o fator principal para a definição de cultura é o comportamento humano e suas formas de expressões sociais.

A arte e a vida nas representações indígenas

A primeira parte do livro produzido por Debret, “Viagem pitoresca e histórica ao Brasil” (1985), reúne uma vasta coleção de litogravuras sobre os indígenas do Brasil, observadas e registradas pelo pintor francês durante seus 15 anos de estada no país, em função, originalmente, da Missão Artística Francesa do século XIX. A prancha 5 (página 40) do livro apresenta a pintura, em litografia, da obra mostrada adiante e intitulada “Caboclo ou índio civilizado”, datada de 1834. Pictoricamente rico em detalhes, o cenário posto abre margens para múltiplas interpretações e problematizações acerca das intenções do artista ao representar os indígenas. A fim de uma maior visibilidade do conteúdo, dispomos a seguir da imagem 01.

Imagem 01: Jean Baptiste Debret, “Caboclo ou índio civilizado”, 1834



Fonte: Debret (1985, p. 40)

O título genérico de “caboclo”, dado a obra, refere-se a “todo índio civilizado, isto é, batizado” (Debret, 1985, p. 39), reduzindo os indígenas a uma condição laboral. A temática da cena foca nas habilidades de caça do nativo com a flecha, Bicalho (2022, p. 110-1) aponta que ela “representa esse ‘exercício de destreza’ praticado pelos nativos que habitavam a região de Cantagalo [...]. O destaque está na figura humana e em suas habilidades”. Na narrativa de Debret, tais personagens são descritos como “hábeis caçadores”, pois “a extraordinária atitude de flechador demonstra de maneira irrefutável a sua espantosa habilidade. Ficar assim de costas e lançar com todo o vigor uma flecha não passa para o caboclo de um simples exercício de destreza, oferecido aos viajantes estrangeiros que o visitam” (Debret, 1985, p. 39).

Em primeiro plano, a figura do indígena aparece com o corpo completamente desnudo e deitado no chão, com as costas para baixo e as pernas para o alto, segurando um arco com a sola dos pés e uma lança apoiada entre eles e segurada pelas mãos. O cenário chama a atenção para a habilidade de caça do indivíduo ao realizá-la com os pés. Em segundo plano, outro indígena aparece na mesma posição e em sentido contrário. Do lado direito e mais afastado dos dois primeiros personagens, um terceiro indígena está em pé, também portando arco e flecha. A obra, por mais que retrate paisagens com cactos e folhas de mandacaru, típicas de um caricato cenário do Sertão nordestino brasileiro, se passa na Aldeia de São Lourenço, fundada entre 1567-1568 e situada a uma pequena distância da capital do Império, no Rio de Janeiro.

Debret construiu tal imagem como um verdadeiro cenário, isenta de exageros, de maneira clara e concisa, destacando a vegetação e as figuras humanas. Ademais, conta com uma composição tradicional, pois a relação entre os dois primeiros personagens é triangular, o

fundo é neutro e de uma perspectiva linear. A obra retrata ainda um indígena que, teoricamente, teria deixado a selvageria e migrado para a civilização, mesmo que tais limites sociais fossem categoricamente difíceis de serem inferidos na realidade brasileira do século XIX. As imagens são “testemunhas dos estereótipos” (Burke, 2017, p. 275), tal processo de estereotipagem reduz e simplifica as diferentes características de todo o englobo social, configurando um complexo processo de representação.

Tão logo, a representação pode ser entendida como o “processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (signos) para produzir sentido” (Hall, 2016, p. 108). Podendo tanto assumir uma vertente fiel aos reais parâmetros sociais quanto escancararem perspectivas estereotipadas de realidades deturpadas, uma vez que o processo de estereotipagem “se apossa das poucas características sobre uma pessoa, tudo sobre ela é reduzido a esses traços que são, depois, exagerados e simplificados. Reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença” (Hall, 2016, p. 191). As práticas representacionais são moldadas de forma que as informações são manipuladas, proporcionando-nos os subsídios necessários para que possamos traçar uma problematização acerca disso, sobretudo nas imagens aqui destacadas.

Os indígenas nas imagens de um Brasil em construção

Com o intuito de discutir um dos principais processos construtivos da identidade nacional brasileira, devemos antes pensar o Brasil como uma “herança de sobrenome irlandês”. Ao se considerar o nome, de uma pessoa ou lugar, como “o signo mais forte da sua identidade” (Almeida, 2022, p. 323), podemos pensar o “*Bressail*”, que do Gaélico (língua escocesa do norte da Irlanda) significa “Brasil”, como

um lugar de “bem aventura incandescente”, que fora reduzido a uma ferramenta com a chegada dos colonizadores portugueses. Transformaram a magia dessa terra em um mero produto, a Brasilina, um corante natural cor de brasa, vermelho incandescente, e conhecido mundo a fora, que poderia, a partir de então, ser extraído de uma árvore abundante na neo-colônia, a genericamente chamada de “Pau Brasil” (Almeida, 2022).

O que hoje é entendido enquanto Brasil, configura-se, também, por um entrelaçamento artístico e cultural, marcado por fortes acontecimentos que moldaram a construção da nação. As peças que formam tal estrutura são múltiplas, uma delas foi a vinda da Missão Artística Francesa ao Rio de Janeiro, em março de 1816, proporcionada pela chegada de um grupo de artistas franceses, com o objetivo de fundarem a Academia Imperial de Belas Artes, inaugurada apenas em 1826 (Debret, 1985). Com forte influência europeia, esse movimento foi responsável pela produção expressiva de pinturas, gravuras, esculturas e medalhas, que integram, atualmente, o bicentenário acervo do Museu Nacional de Belas Artes.

Podemos pensar, epistemologicamente, na origem polissêmica do termo “missão”, variando desde uma obrigação ou encargo atribuído por alguém, a uma comissão diplomática ou, até mesmo, um ofício a ser realizado. Questiona-se, portanto, qual teria sido a real intenção da Missão Francesa ao vim para o Brasil. Para Trevisan (2007), ela tanto pode ter surgido no Brasil, a fim de criar uma cultura artística para o país, mudar o seu estilo arquitetônico e embelezar os costumes urbanos; como, também, pode ter sido uma iniciativa dos próprios franceses, em caráter de exílio, pois a maioria deles eram aliados de Napoleão Bonaparte, imperador francês derrotado em 1815.

O termo “missão” perpassa por uma ideia de serviço, pois se tratava de fornecer “um socorro estético ao Brasil. [...] desenvolvendo

não só sua cultura, mas extrapolando essas mudanças para o campo econômico” (Trevisan, 2007, p. 15). Uma vez que o Brasil, sobretudo para a Europa, era visto como uma espécie de submundo, com fortes resquícios de selvageria, a França, e seus artistas, representavam a esperança de ares civilizadores e de progresso para a antiga colônia portuguesa, o Brasil. Ademais, elas “desempenharam um importante papel no projeto geopolítico do Império Português, permitindo a ocupação dos espaços interiores (os chamados “Sertões”) e a expansão das fronteiras econômicas” (Oliveira; Santos, 2019, p. 418).

Artisticamente, a cultura brasileira é moldada, diretamente, pelos franceses advindos da Missão. Tal movimento deixou uma profunda influência na arte produzida no território brasileiro, sobretudo na pintura, pois foi responsável por formar uma geração de artistas consolidados na história do país, o que fez com que se verificasse a eficiência proposta do método e suas influências, que persistem até a contemporaneidade. Um dos principais nomes, entre os expoentes fundadores da Missão, é o de Jean Baptiste Debret (1768-1848), reconhecido pintor e desenhista francês responsável por retratar “o caráter e os hábitos dos brasileiros em geral”; pois, para ele, o objetivo da Missão era “estudar uma natureza inédita e imprimir, nesse novo mundo, marcas profundas e úteis” (Debret, 1985, p. 11-14).

Oficialmente, o objetivo da Missão só se concretizou em 1826, quando entrou em atividade o Instituto de Belas-Artes no Rio de Janeiro. Contudo, Debret só retornou à França em 1831, após 15 anos de sua chegada, devido à saúde debilitada. Ao retornar, o artista produziu a sua principal obra pictural histórica, o livro “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”, originalmente publicado em 1834 e dividido em três partes, fato que o consagrou como “o primeiro historiador de arte no Brasil” (Sobrinho, 2023, p. 145). A coleção, com uma coletânea de aproximadamente 151 pinturas, retrata com

uma preciosidade minuciosa de detalhes diferentes aspectos da vida cotidiana brasileira, observados e descritos pelo pintor.

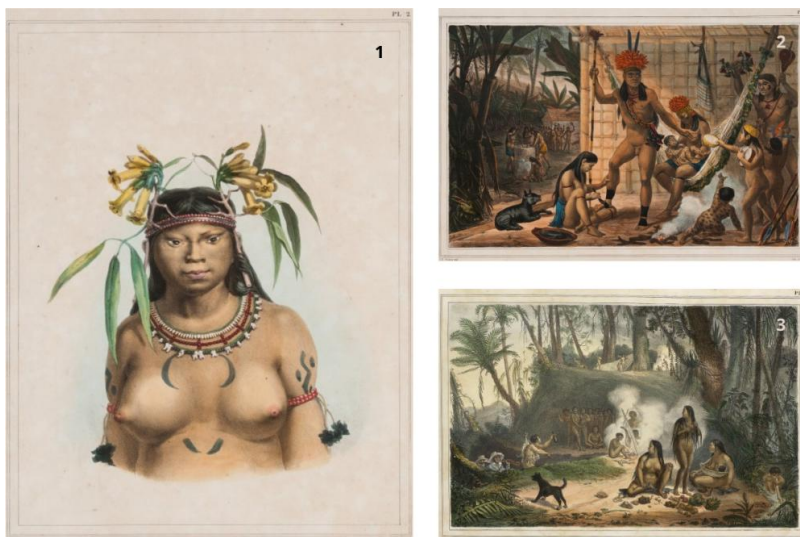
Em seu exílio no Brasil, Debret, e os demais franceses membros da Missão, buscavam não um “paraíso na terra”, mas um lugar de oportunidades profissionais, que eles pudessem espalhar seus conhecimentos e habilidades (Trevisan, 2007), tal oportunidade lhes foram ofertadas no Brasil pré-imperial (em meados de 1816), ainda governado por Dom João VI. O sucesso da Missão foi tão significativo que, no auge do Império, na década de 1840, Dom Pedro II “fez da Academia Imperial de Belas Artes [resultado da Missão] uma ferramenta para a implantação da modernização do Brasil, enquadrando nosso país nos padrões [artísticos] da sociedade inglesa e francesa” (Sobrinho, 2023, p. 138).

Por um lado, os mais de trezentos anos de colonização não foram capazes de criar um sentimento de pertença e nacionalismo entre os colonizados, que tivessem, além de outras coisas, um modelo artístico para chamarem de seu, havendo a necessidade de importar da Europa, sobretudo da França e Portugal, as bases construtivas para uma História da Arte própria. Contudo, por outro lado, “construir um nacionalismo artístico sem um nacionalismo histórico era complicado” (Sobrinho, 2023, p. 143-4), a sociedade precisou ser reeducada, não apenas culturalmente, mas sobretudo da sua história, para compreender os arcaísmos que formavam as suas identidades, para que assim a arte pudesse fabricar suas histórias.

Como destacado anteriormente, a construção da identidade nacional perpassa por criar símbolos que marquem o decurso histórico formador de todo o processo. As obras que abordaremos a seguir têm sua importância verificada, tanto dentro da historiografia brasileira quanto do movimento artístico francês, pois materializa o objetivo da corte portuguesa de se criar uma iconografia da pátria para essa nova

nação, o Brasil, conferindo ao povo uma noção de pseudo-pertencimento nacional. Observemos, na imagem 02 a seguir, uma prancha com três das principais pinturas feitas por Debret, resultantes de sua permanência no Brasil.

Imagem 02: Prancha das três obras de Jean Baptiste Debret, 1834



Fonte: Debret (1985)

As três imagens que formam a prancha anterior são pinturas litografadas, produzidas por Debret nas primeiras décadas do século XIX. Elas retratam as diferentes concepções que os europeus, pelo olhar do francês, tiveram dos povos autóctones do Brasil, sobretudo as mulheres indígenas, no período final da colonização. Todas as obras dispostas na prancha da imagem 02 perpassam por uma temática central: a mulher; descrevendo algumas das características observadas pelo pintor, como os seus corpos e costumes, caracterizados pela

nudez, e a relação entre homens e mulheres, marcada pela servidão. Dadas questões serão cruciais no norteamento das nossas análises discursivas.

Apresentadas em Debret (1985), tais pinturas integram a primeira parte da obra: a imagem 1 corresponde à prancha 2 (página 33) do livro, assim como a imagem 2, à prancha 3 (página 34), e a imagem 3, à prancha 6 (página 43). Os povos das imagens 1 e 2 são os Camacãs, descritos como “tribos selvagens brasileiras”, habitantes às margens do Rio Piabanha, no Rio de Janeiro, próximo à fronteira com Minas Gerais; enquanto que os da imagem 3, são considerados “caboclos” ou povos civilizados, que habitavam os arredores da aldeia de São Pedro de Cantagalo, na província do Rio de Janeiro. Observa-se, nas imagens 1 e 3, as mulheres com seus corpos desnudos protagonizando as cenas e, na imagem 2, elas em posições de serviço, tanto com os homens e seus filhos quanto com a casa.

O cenário descrito por Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada portuguesa de Pedro Álvares Cabral, na carta de achamento do Brasil, em 1500, foi tão atual para Debret, ao representar os indígenas em suas obras, quanto ainda é para as sociedades não indígenas contemporâneas; pois modulam, por tais representações, as suas concepções do mundo que os cercam. Na carta, Caminha escreveu que os indígenas andavam completamente nus e com suas partes íntimas, as quais ele chamou de “vergonhas”, descobertas; destacou, ainda, que essa prática era feita com plena normalidade e inocência por parte dos nativos. As culturas dos povos que habitavam o “novo território” foram vistas com estranheza e, muitas vezes, repulsa, pelo olhar do colonizador europeu.

Nesse mesmo viés, o escrivão relatou também, acerca das mulheres indígenas, que elas tinham os cabelos pretos e compridos, na altura dos ombros, e suas partes íntimas eram isentas de pelos; da mesma

forma, destacou que elas não se intimidavam ao serem encaradas nuas. A descrição focou nas partes íntimas das mulheres, nas belezas dos seus corpos e na ausência de vergonha em se mostrarem. Debret, influenciado em Caminha, observou os mesmos aspectos para pintar a imagem 1, denominada de “Índia Camacã”, com uma mulher de corpo voluptuoso, de dorso desnudo, pintado e os seios a amostra, ornada por galhos de plantas, flores e adereços de suas culturas; visto que esse foi o cenário por ele observado e descrito, pois, elas “andam inteiramente nuas, mas usam cabeleiras longas, caindo até as ancas” (Debret, 1985, p. 35).

O rosto sereno e as feições apáticas dos personagens são marcas características do pintor. Para ele, “o índio se apresenta como uma mistura de tristeza e apatia” (Debret, 1985, p. 27). Na imagem 2, a pintura intitulada “Família de um chefe Camacã preparando-se para uma festa” mostra cerca de oito pessoas (2 homens, 2 mulheres e 4 crianças), no primeiro plano da cena, e pouco mais de uma dezena delas no segundo plano. A obra foi pintada, de acordo com o observado por Debret, com os personagens homens nus e as mulheres com saias em cores azul e amarelo, em três condições diferentes de serviço: sentada aos pés do homem enquanto pinta o seu corpo, amamentando uma criança e preparando algum provável alimento ao fundo da cena. Os homens, entretanto, vibram pela celebração que está por vir.

Para Oliveira e Santos (2019, p. 406), “as imagens da América centraram-se na admiração da nudez, em sua juventude e sedução, na estranheza e pujança do ambiente que as cercam”. Na imagem 3, a pintura “Aldeia de caboclos em Cantagalo” evidencia a chegada de dois viajantes europeus na aldeia, guiado por um membro da própria família, “ao qual deram uma garrafa de aguardente para facilitar a recepção” (Debret, 1985, p. 42). O pintor chama atenção para a atitude

das mulheres ao se cobrir quando percebem a chegada de estranhos. A primeira “esconde o busto cobrindo-o com seus longos cabelos negros”, a segunda, sentada perto da primeira, “se esforça para aproximar o pé da parte que deseja subtrair ao olhar dos estranhos”, enquanto que a terceira, uma mãe amamentando, “sacrifica todos os seus sentimentos ao dever materno” (Debret, 1985, p. 42).

Se para Burke (2017, p. 24) as “pinturas compartilham experiências não verbais e conhecimentos de culturas passadas”, é sob dada ótica que a imagem dos indígenas é construída até a atualidade. As narrativas pictóricas de Debret, na ausência de imagens contemporâneas, recuperam e simulam o momento do primeiro encontro dos portugueses com os nativos (Oliveira; Santos, 2019); produzindo, sobremaneira, um entrecruzamento de temporalidades nas narrativas europeias dos colonizadores e nas vozes que constituem as múltiplas culturas indígenas do Brasil. Jean Baptiste Debret prestou um enorme serviço à corte portuguesa e, por consequência, a nação que viria a se chamar de brasileira, ao capitanear a Missão Artística Francesa do século XIX, mas é válido questionar como a arte por ele produzida ainda espelha e influencia as imagens de tais culturas na contemporaneidade.

O que restou como conclusões

Para a historiografia cultural, os entendimentos de cultura são percebidos como a estrutura que organiza as sociedades, tendo em vista que ela representa as instâncias dessa totalidade, pois envolve fatores do campo da arte e aspectos como vestimentas, costumes, crenças e formas de organizações sociais, políticas e religiosas. As pesquisas em História, também centradas na História da Arte, suscitam a necessidade de situarmos o conhecimento científico

erudito, presente sobremaneira nas academias, nos diversos espaços sociais e populares galgados como campos de estudos.

Estudar as artes, por vezes, é encarado como algo grandioso e inacessível, considerando que, historicamente, ela foi associada aos grandes objetos e contextos que marcam consideravelmente a trajetória social da humanidade. Entretanto, a arte é – ou ao menos deveria ser – constituída pelos mais diversos embrulhos sociais, desde a base até os níveis mais altos dessas complexas estruturas. Busca-se a fusão entre aquilo dito como popular e o erudito, na busca por expressar as identidades brasileiras, abordando os aspectos mais triviais da sociedade como instrumento de consolidação de uma estrutura mais ampla e sólida.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu defende que os circuitos de consagração social fazem com que os indivíduos, em sociedade, passem por processos simbólicos de legitimação, tornando-os símbolos de prestígio e autoridade. As práticas culturais destacadas e analisadas nas pinturas de Debret, dispostas ao longo deste trabalho, ao mesmo tempo que evidenciam o pertencimento dos indígenas às suas culturas, os consagram nos contextos sociais endógenos das suas comunidades. Afinal, a realidade nada mais é do que uma construção social influenciada por relações de poder, agindo de forma “capilar” nas esferas da vida (Hall, 2016).

Nosso objetivo foi mostrar a arte não como um objeto lapidado, mas um campo de interpretações vasto que se expressa nas roupas, nos costumes e nas crenças, o mais popular dos elementos integra esse universo junto a todos os outros da conjuntura erudita. Para isso, buscamos no século XIX, bojo da formação identitária nacional brasileira, pinturas produzidas por Debret, que retratam aspectos das culturas indígenas resistentes ao tempo e que continuam influenciando a visão social sobre esses povos na atualidade, tal perspectiva foi

construída pela ótica de viés colonizador do francês membro-capitão da Missão Artística Francesa (MAF).

O que nos restou como conclusão rompe o conceito de término, esta etapa do trabalho está longe de ser a resposta canônica e finalizada dos nossos estudos, tampouco sobre o tema abordado. Comungamos com Sandra Jatahy Pesavento (2014, p. 115) ao dizer que no final das pesquisas historiográficas, restam “mais dúvidas do que certezas”. Nos caminhos da arte e da micro-história, buscamos percorrer pelos becos e vielas da erudição para traçar narrativas artísticas e historiográficas que contemplassem os relegados às margens sociais, os povos indígenas, nativos do território brasileiro.

Referências

ALMEIDA, Onésimo Teotônio. De “Ilha da Vera Cruz” a “Brasil”: Revisitação à origem do nome. **Antíteses**, v. 15, n. Especial: A independência do Brasil – 200 anos, p. 321-340, 2022. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/45637>>. Acesso em: 05 de jun. de 2026.

BATTEUX, Charles. **As belas-artes reduzidas a um mesmo princípio**. São Paulo: Humanitas; Imprensa Oficial do Estado, 2009.

BICALHO, Fabiane Gilberto Pereira. **O pitoresco e o sublime: os “indíens de carton-pâte”** no tomo I de Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil de Debret. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação interunidades em estética e história da arte). São Paulo: USP, 2022.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1997.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CAJUEIRO, Ezequiel Pedro Farias. **A arte espelha a vida?** os signos das representações indígenas na contemporaneidade. Palmeira dos Índios: GPHIAL, 2026.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. V. 1, partes 1 e 2. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

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

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. **História da arte**. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de; SANTOS, Rita de Cássia Melo. Descolonizando a ilusão museal – etnografia de uma proposta expositiva. In: **De acervos coloniais aos museus indígenas**: formas de protagonismos e de construção da ilusão museal. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOBRINHO, Antônio Alves Pereira da Silva. **Surgimento da história da arte e da crítica de arte no Brasil**: da Missão Artística Francesa à Semana de Arte Moderna (1816-1922). Tese (Doutorado em História). Recife: UFPE, 2023.

TREVISAN, Anderson Ricardo. Debret e a Missão Artística Francesa de 1816: aspectos da constituição da arte acadêmica no Brasil. **Plural**, São Paulo, v. 14, p. 9-32, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75459>>. Acesso em: 06 de jun. de 2026.

Eixo 1 - Identidades indígenas



A cartografia social da aldeia Fazenda Canto:

o território sob a perspectiva do povo Xukuru-Kariri

Rita de Cássia de Lima³

Introdução

A produção do espaço constitui um processo histórico, social e político resultante das múltiplas relações estabelecidas entre os grupos humanos e os territórios que ocupam. No caso dos povos indígenas, o território ultrapassa sua dimensão material e jurídica, configurando-se como espaço de memória, ancestralidade, identidade, reprodução cultural e resistência. Contudo, ao longo da história brasileira, as representações cartográficas oficiais foram amplamente utilizadas como instrumentos de dominação territorial, invisibilizando as territorialidades indígenas e desconsiderando os conhecimentos produzidos por esses povos sobre seus espaços de vida.

Nesse contexto, a cartografia social emerge como uma importante ferramenta teórico-metodológica capaz de questionar as formas hegemônicas de representação do território. Diferentemente da cartografia convencional, centrada na delimitação física e

³Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialista em Educação do Campo e Sustentabilidade pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), especialista em História Indígena de Alagoas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: rita-cassia.lima@unesp.com.br.

administrativa do espaço, a cartografia social busca incorporar as experiências, os saberes, as práticas culturais e as percepções dos sujeitos que vivem e constroem cotidianamente seus territórios. Trata-se de um processo participativo que possibilita aos grupos sociais representar suas próprias realidades, evidenciando relações de pertencimento, formas de uso da terra, espaços simbólicos e conflitos territoriais frequentemente ausentes nos mapas oficiais.

Essa perspectiva assume significativa relevância quando aplicada aos povos indígenas, cujos processos históricos foram marcados pela expropriação de terras, deslocamentos forçados, negação de direitos. No estado de Alagoas, o povo Xukuru-Kariri constitui um dos mais expressivos exemplos dessas dinâmicas históricas. Desde o período colonial, esse povo tem enfrentado sucessivos processos de desterritorialização decorrentes da expansão da pecuária, da formação dos latifúndios e das políticas assimilacionistas que buscaram enfraquecer suas formas de organização social e cultural. Apesar dessas pressões, os Xukuru-Kariri desenvolveram diversas estratégias de resistência e reterritorialização, reafirmando seus vínculos históricos com o território ancestral e fortalecendo sua identidade étnica.

É nesse cenário que se insere a Aldeia Fazenda Canto, localizada no município de Palmeira dos Índios, espaço que expressa não apenas a presença física do povo Xukuru-Kariri, mas também suas práticas produtivas, manifestações culturais, relações de parentesco, espiritualidades e formas de organização comunitária. Compreender esse território a partir das narrativas e percepções dos próprios indígenas significa reconhecer que o espaço não é um dado natural ou neutro, mas uma construção social permanentemente disputada e resignificada.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar a produção do espaço da Aldeia Fazenda Canto, sob a perspectiva do povo Xukuru-Kariri, utilizando a cartografia social como instrumento de investigação e representação territorial. Busca-se compreender como essa metodologia contribui para o fortalecimento territorial da comunidade, partindo do entendimento de que os mapas são construções sociais e políticas. Nesse sentido, a participação dos indígenas na elaboração cartográfica possibilita a construção de narrativas contra-hegemônicas sobre o território, valorizando saberes, memórias, identidades e formas próprias de ocupação e uso do espaço.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa e participativa fundamentada na cartografia social. Para tanto, foi realizada uma oficina de construção coletiva de mapas envolvendo moradores da Aldeia Fazenda Canto de diferentes faixas etárias e representatividades. O processo permitiu identificar elementos relacionados à organização social e política da comunidade, às áreas de produção de alimentos, recursos naturais, espaços de práticas religiosas e culturais, bem como áreas de conflitos e retomadas.

Como aporte teórico, a pesquisa dialoga com as contribuições de Acselrad e Coli (2008), Almeida (2009), Harley (1989), Santos (2003) e Silva (2020), autores que compreendem a cartografia social como instrumento de fortalecimento territorial e a importância da visibilização de saberes subalternizados e construção de novas formas de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, argumenta-se que o mapa produzido pelo povo Xukuru-Kariri residentes na Aldeia Fazenda Canto, constitui mais do que uma representação espacial: trata-se de um documento histórico, político e pedagógico, contribuindo para a sua afirmação identitária e para a construção de conhecimentos comprometidos com a justiça territorial e a pluralidade epistemológica.

Cartografia social e produção do espaço: uma abordagem contra-hegemônica

A cartografia, ao longo da história, constituiu-se como um importante instrumento de representação espacial. Entretanto, os mapas não podem ser compreendidos como representações neutras da realidade. Conforme argumenta Harley (1989), toda representação cartográfica está inserida em relações de poder, refletindo interesses políticos, econômicos e ideológicos de determinados grupos sociais. No contexto latino-americano, os mapas oficiais desempenharam papel central nos processos de ocupação territorial, demarcação de fronteiras e consolidação do poder estatal, frequentemente invisibilizando as territorialidades dos povos indígenas e comunidades tradicionais.

Em contraposição a essa lógica, a cartografia social emerge como uma metodologia participativa que reconhece os sujeitos como produtores de conhecimento sobre seus próprios territórios. Segundo Acselrad e Coli (2008), a cartografia social possibilita que grupos historicamente marginalizados construam representações espaciais fundamentadas em suas experiências, memórias e práticas cotidianas. Trata-se de uma ferramenta que democratiza a produção cartográfica e amplia as possibilidades de leitura do espaço geográfico.

A partir da perspectiva da Geografia Crítica, o espaço é compreendido como uma construção social produzida pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e o território (Santos, 2003). Dessa forma, a produção do espaço não se restringe à ocupação física da terra, mas envolve processos históricos, culturais, simbólicos e políticos. Nos territórios indígenas, essa compreensão assume particular relevância, uma vez que o território representa

simultaneamente espaço de moradia, trabalho, espiritualidade, memória e reprodução cultural.

Nesse sentido, a cartografia social possibilita identificar dimensões frequentemente ausentes nos mapas convencionais. Mais do que um produto cartográfico, o mapa social constitui um processo coletivo de reflexão sobre o território, fortalecendo identidades e contribuindo para a defesa de direitos territoriais.

A Aldeia Fazenda Canto sob a perspectiva territorial do povo Xukuru-Kariri

A Aldeia Fazenda Canto localiza-se no município de Palmeira dos Índios, estado de Alagoas, integrando o território tradicional do povo Xukuru-Kariri. A ocupação desse espaço está relacionada a um longo processo histórico de resistência diante das sucessivas investidas de expropriação territorial ocorridas desde o período colonial. Assim como outros povos indígenas do Nordeste, os Xukuru-Kariri enfrentaram processos de desterritorialização associados à expansão dos latifúndios, à pecuária extensiva e às políticas indigenistas assimilacionistas.

A aquisição da Fazenda Canto pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), atual Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), em 1952, mediante a articulação do Padre Alfredo Dâmaso e de lideranças indígenas, constituindo um marco decisivo na trajetória de resistência e permanência territorial desse povo. Com uma área aproximada de 246 hectares, embora estivesse muito aquém do território historicamente ocupado pelos Xukuru-Kariri que é de 36.000ha, representou um processo de reterritorialização, contribuindo para conter os processos de dispersão das famílias indígenas e

assegurar condições mínimas para a reprodução social, cultural e econômica dessa etnia.

Durante a oficina de cartografia social realizada na Aldeia Fazenda Canto, os participantes identificaram elementos que expressam essa relação profunda com o território. O mapa construído coletivamente evidenciou áreas destinadas à preservação ambiental, produção de alimentos, de retomada e conflitos territorial, de convívio comunitário, recursos hídricos, espaços de culto ao sagrado e cultural, detalhados a seguir na seção que apresenta os elementos territoriais identificados no mapa social.

O mapa social como instrumento de resistência territorial e educação intercultural

A construção coletiva do mapa social da Aldeia Fazenda Canto ultrapassou os objetivos de representação espacial, configurando-se como um processo de fortalecimento político, cultural e pedagógico. Durante a oficina, estavam presentes homens, mulheres, jovens, idosos e lideranças que compartilharam conhecimentos, memórias e experiências sobre o território, promovendo um diálogo intergeracional fundamental para a preservação da história coletiva da comunidade e prospecções de futuro.

Conforme Almeida (2009), os mapas sociais constituem instrumentos de autorrepresentação capazes de confrontar narrativas oficiais e afirmar a existência de territorialidades historicamente invisibilizadas. No caso da Aldeia Fazenda Canto, o mapa elaborado pelos próprios indígenas permitiu registrar elementos que dificilmente seriam identificados por levantamentos técnicos convencionais, especialmente aqueles relacionados à memória coletiva, aos

significados culturais do espaço e às formas tradicionais de ocupação territorial.

A oficina de cartografia social foi realizada na sede da Associação Indígena Xukuru-Kariri (AIXUK), um local de referência para reuniões, decisões coletivas e atividades culturais do povo Xukuru-Kariri. O prédio possui ainda um importante significado histórico, a Casa de Resistência de Maninha Xukuru-Kariri, liderança reconhecida pela defesa dos direitos territoriais e pela luta em prol do fortalecimento da identidade e da organização política. A escolha desse espaço reforçou o caráter simbólico e político da atividade, favorecendo a valorização da memória coletiva da comunidade. A oficina foi conduzida de forma participativa, buscando garantir que os diferentes grupos da comunidade pudessem expressar suas percepções e conhecimentos sobre o território da Aldeia Fazenda Canto.

A metodologia foi estruturada em quatro etapas: (i) momento de acolhimento dos participantes; (ii) roda de conversa inicial, voltada à apresentação do objetivo da atividade, o conceito de cartografia social. Em seguida, iniciou-se um diálogo dirigido com vistas a linha do tempo da comunidade rememorando a sua formação e os fatos marcantes; (iii) oficina de cartografia social, com utilização de imagens de satélite, mapas-base simplificados e materiais gráficos para construção coletiva das representações, e (iv) sistematização participativa, realizada por meio da validação coletiva do mapa produzido, assegurando a coerência entre as representações e as percepções dos participantes.

Para a construção do mapa, foram utilizados papel 40, pinceis atômicos, canetas hidrográficas coloridas, lápis, borracha, régua, lápis de cor, giz cera e fita adesiva, materiais que permitiram aos participantes desenhar, identificar e representar os diferentes elementos do território. Também foram utilizadas imagens de satélite

impressas e mapas-base simplificados como suporte para auxiliar na localização e organização espacial das informações compartilhadas pela comunidade. Logo, os participantes passaram a desenhar, identificar e nomear os elementos considerados significativos para a vida coletiva.

**Imagem 1: cartografia social da Aldeia Fazenda Canto,
Palmeira dos Índios-AL**



Fonte: Autora, 2025.

A construção do mapa ocorreu de forma participativa na identificação de elementos, correção de localizações e compartilhamento de memórias sobre a Aldeia Fazenda Canto. Esse processo evidenciou não apenas a organização espacial da comunidade, mas também os vínculos históricos, culturais, afetivos e espirituais do povo Xukuru-Kariri com seu território, reafirmando o

mapa social como expressão da memória coletiva e da resistência territorial.

Ao final da oficina, o mapa produzido foi apresentado e discutido coletivamente, permitindo validações, complementações e reflexões sobre os desafios e potencialidades da Aldeia Fazenda Canto. Dessa forma, a atividade realizada na AIXUK constituiu não apenas um procedimento metodológico de pesquisa, mas também um espaço de diálogo, memória e fortalecimento territorial, reafirmando o protagonismo do povo Xukuru-Kariri na produção de conhecimentos e constituição orgânica do espaço através do Bem viver⁴.

Elementos territoriais identificados no mapa social:

A construção coletiva do mapa social da Aldeia Fazenda Canto permitiu identificar diversos elementos que compõem a territorialidade do povo Xukuru-Kariri. Durante a oficina de cartografia social, os participantes representaram não apenas os aspectos físicos da aldeia, mas também os significados atribuídos aos diferentes espaços que integram seu cotidiano. Entre os elementos destacados pelos participantes da cartografia social, destacam-se:

I. Áreas de cultivo e criação de animais - ocupam papel de destaque na dinâmica territorial da comunidade. Esses espaços são destinados à produção de alimentos, como banana, macaxeira, feijão, batata-doce, manga e jaca, bem como à criação de aves, ovinos, peixes, suínos e bovinos. A produção atende, prioritariamente, às necessidades alimentares das famílias, sendo o excedente comercializado, o que representa uma importante fonte de geração de

⁴O Bem viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza (Acosta, 2016, p. 25).

renda e fortalecimento da economia local. Parte dessa produção é destinada ao fornecimento para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ampliando as oportunidades de comercialização e contribuindo para a segurança alimentar em âmbito local e regional.

Embora atualmente muitas famílias complementem sua renda por meio de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, além de aposentadorias, benefícios sociais e postos de trabalho formais e informais, a agricultura e a criação de animais permanecem como atividades fundamentais para a reprodução social, econômica e cultural da comunidade. Desde a aquisição da área da Fazenda Canto, em 1952, essas práticas produtivas constituem a base da permanência das famílias no território, com a transmissão de conhecimentos tradicionais aliadas a conhecimentos técnicos agroecológicos.

O fortalecimento dessas atividades também é favorecido pelo acesso das famílias à Assistência Técnica, que contribui para o aprimoramento das práticas produtivas, da gestão e da comercialização, bem como pelas parcerias estabelecidas com outras associações e organizações, ampliando o intercâmbio de experiências, o acesso a políticas públicas e as estratégias coletivas de desenvolvimento territorial sustentável.

II. Habitação - As unidades residenciais das famílias, constituídas, em sua grande maioria, por moradias de alvenaria distribuídas ao longo da aldeia e organizadas a partir das relações de parentesco e convivência comunitária. Essa configuração também reflete os investimentos provenientes das políticas públicas de habitação destinadas às comunidades indígenas, que possibilitaram a construção e a melhoria das moradias, contribuindo para melhores condições de vida das famílias no território.

III. Organização coletiva - A Associação Indígena Xukuru-Kariri (AIXUK), fundada em 1993. A entidade desempenha papel central na articulação política, promovendo reuniões, assembleias, atividades culturais e processos de tomada de decisão coletiva. Além disso, atua na defesa dos direitos territoriais, na representação da comunidade perante instituições públicas e privadas, na gestão de projetos e no acesso às políticas públicas.

IV. Educação - A Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino representa outro elemento estratégico na configuração do território. Além de sua função educativa, a escola é compreendida pela comunidade como espaço de valorização da cultura indígena, fortalecimento da identidade étnica e transmissão dos conhecimentos tradicionais às novas gerações. Nesse sentido, sua representação no mapa reforça o papel da educação intercultural na manutenção da memória coletiva e na construção de perspectivas futuras para o povo Xukuru-Kariri.

V. Saúde - A Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI) também foi identificada pelos participantes, contribuindo para a garantia do direito à saúde diferenciada assegurado aos povos indígenas. Sua localização em uma área estratégica da aldeia, próxima à escola, à creche e ao espaço das algarobas, tradicionalmente utilizado para encontros, convivência e interação comunitária, evidencia uma organização espacial que concentra serviços essenciais e fortalece as dinâmicas cotidianas da comunidade. Essa configuração integra diferentes dimensões da vida social, educacional e comunitária, reforçando a centralidade desse espaço no uso coletivo do território.

VI. Religiosidade - As representações da religiosidade identificadas na cartografia social compreendem uma igreja católica, uma igreja evangélica e três *Ouricuris*, evidenciando a diversidade de

práticas espirituais presentes na Aldeia Fazenda Canto. Segundo os participantes, a presença da igreja católica remete ao processo histórico de catequização promovido pelos missionários jesuítas, cuja atuação deixou marcas profundas na formação religiosa de diversos povos indígenas do Brasil. Por sua vez, a igreja evangélica protestante representa a expansão mais recente dessa vertente religiosa no território, refletindo as transformações ocorridas nas formas de vivência da fé entre parte da população indígena.

Os *Ouricuris* constituem espaços sagrados de grande relevância para o povo Xukuru-Kariri, onde são realizados rituais, cerimônias e práticas culturais que reafirmam a ancestralidade, a identidade étnica e a relação espiritual com o território. A coexistência desses diferentes espaços religiosos evidencia a pluralidade das experiências de fé na comunidade, demonstrando que tradições indígenas e religiões cristãs compartilham o mesmo território, ainda que expressem distintas formas de espiritualidade.

VII. Recursos hídricos - Os recursos hídricos, foram representados pelos açudes, pelo rio e pelas tubulações da concessionária de abastecimento de água que atravessam a Aldeia Fazenda Canto. Em uma região marcada pelas irregularidades climáticas do semiárido alagoano, esses recursos são essenciais para o abastecimento das famílias, a produção agrícola e a criação de animais. Sua representação no mapa evidencia a importância da água, tanto por meio das fontes naturais quanto da infraestrutura de abastecimento, para a reprodução da vida, a segurança alimentar e a permanência da comunidade no território.

VIII. Vias de Acesso e Circulação – As estradas, os caminhos de circulação e a antiga via férrea desativada também foram identificados durante o processo de mapeamento. Esses elementos conectam os

diferentes espaços da aldeia e estabelecem ligações com comunidades vizinhas e com a área urbana de Palmeira dos Índios. Embora a ferrovia não esteja mais em funcionamento, sua presença permanece como um marco da configuração territorial, representando um elemento histórico da ocupação e das transformações ocorridas na região. Além de possibilitarem o deslocamento de pessoas e mercadorias, as estradas e caminhos revelam as formas de integração territorial e as relações estabelecidas entre a comunidade e o entorno regional, evidenciando a importância da infraestrutura de circulação na dinâmica socioespacial da Aldeia Fazenda Canto.

IX. Espaços de Lazer - O campo de futebol foi destacado como um importante espaço de lazer, convivência e integração comunitária. Além de sediar partidas esportivas, o local constitui um ponto de encontro entre crianças, jovens e adultos, fortalecendo os vínculos sociais. O campo também é utilizado durante festividades, eventos e atividades coletivas, relevante na promoção da sociabilidade e das práticas esportivas e culturais.

X. Áreas de conflito e disputa territorial - Por fim, os participantes destacaram a existência de áreas de conflito e disputa territorial, revelando que o território indígena permanece inserido em contextos marcados por tensões e desigualdades históricas. Entre essas áreas, foi evidenciada a Fazenda Salgado, contígua à Fazenda Canto, reconhecida pela comunidade como uma área de retomada e de grande importância para a ampliação e consolidação do território tradicional Xukuru-Kariri. Também foram representadas as comunidades localizadas no entorno da aldeia, evidenciando as relações de vizinhança, convivência e, em alguns casos, as tensões decorrentes dos limites territoriais, do uso da terra e dos diferentes modelos de produção adotados.

Os participantes relataram que, por vezes, as atividades agrícolas desenvolvidas nas propriedades vizinhas provocam impactos sobre o território indígena, especialmente em decorrência da aplicação de agrotóxicos, que pode afetar áreas de cultivo, recursos naturais e o bem-estar da comunidade. A representação desses espaços permitiu visualizar desafios relacionados à garantia dos direitos territoriais, à preservação dos recursos naturais e à proteção dos locais considerados estratégicos para a comunidade. Ao registrar essas áreas, o mapa social transforma-se também em instrumento de denúncia, visibilização e fortalecimento das reivindicações territoriais do povo Xukuru-Kariri, tornando evidentes os processos históricos de resistência, retomada e defesa do território ancestral.

Assim, os elementos representados no mapa demonstram que a Aldeia Fazenda Canto não pode ser compreendida apenas como uma área geograficamente delimitada. Trata-se de um território vivo, construído por múltiplas relações sociais, culturais, produtivas, políticas e espirituais, cuja representação cartográfica evidencia a complexidade das territorialidades indígenas e reafirma o protagonismo do povo Xukuru-Kariri na produção de conhecimentos sobre seu próprio espaço.

Conclusão

Os resultados da pesquisa evidenciam que a cartografia social se constitui como uma importante ferramenta de fortalecimento dos processos de resistência territorial do povo Xukuru-Kariri, ao possibilitar que a própria comunidade produza, sistematize e legitime conhecimentos sobre seu território a partir de suas vivências, memórias e experiências coletivas. Mais do que um instrumento de representação espacial, o mapeamento participativo permitiu a

identificação de elementos materiais e imateriais que estruturam a vida comunitária, revelando relações históricas, culturais, produtivas, espirituais e políticas.

Nesse sentido, o mapa elaborado coletivamente na Aldeia Fazenda Canto assume também uma relevante função pedagógica, podendo ser incorporado às práticas educativas desenvolvidas na escola indígena da comunidade. Sua utilização contribui para o fortalecimento da educação intercultural, para a valorização dos saberes tradicionais e para a construção de processos formativos comprometidos com a história, a cultura e a realidade territorial do povo Xukuru-Kariri.

Além de instrumento metodológico, a cartografia social demonstrou ser uma estratégia política de afirmação identitária e territorial. Ao representar o território a partir de suas próprias narrativas, os indígenas produziram uma leitura contra-hegemônica do espaço, tornando visíveis aspectos históricos, culturais, simbólicos e afetivos frequentemente invisibilizados pelos discursos e mapas oficiais. O processo cartográfico revelou que o território não se limita à sua dimensão física ou administrativa, mas constitui um espaço de pertencimento, memória, ancestralidade e reprodução da vida coletiva.

Dessa forma, o mapa social da Aldeia Fazenda Canto transforma-se em um documento histórico, político e cultural, capaz de registrar territorialidades, fortalecer identidades e subsidiar as lutas contemporâneas pela garantia dos direitos territoriais indígenas. Mais do que representar um espaço geográfico, ele expressa a forma como o povo Xukuru-Kariri compreende, vivencia e projeta seu território, reafirmando sua presença histórica na região e sua permanente resistência diante dos processos de expropriação e invisibilização que marcaram sua trajetória. Assim, a cartografia social revela-se não apenas como uma metodologia de pesquisa, mas como uma prática de produção de conhecimento comprometida com a justiça territorial, a

valorização das epistemologias indígenas e a construção de narrativas contra-hegemônicas sobre o espaço.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ACSELRAD, H.; COLI, L. Disputas cartográficas e disputas territoriais. In: ACSELRAD, H. (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

ALMEIDA, A. W. B. **Cartografia Social e Dinâmicas Territoriais**. Manaus: UEA Edições, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724/2024**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2024.

HARLEY, J. B. Deconstructing of map. **Cartographica**: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization, v. 26, n. 2, p. 1-20, summer, 1989.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica, Razão e Emoção. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2003.



Eixo 1 - Identidades indígenas

Capítulo 3 - Jheisy Nair R. de Menezes

As guardiãs da tradição:

o protagonismo das mulheres indígenas

Katokinn nas Corridas do Umbu

Jheisy Nair Rocha de Menezes⁵

Introdução

Enquanto os Praiás percorrem o terreiro ao som dos maracás, mulheres carregam cestos cuidadosamente preparados com frutos, alimentos e outros elementos que compõem as oferendas aos Encantados. Embora seus gestos nem sempre ocupem o centro das narrativas sobre os rituais indígenas, são eles que garantem a continuidade de uma tradição transmitida entre gerações. É a partir desse protagonismo, muitas vezes invisibilizado pela historiografia, que esta pesquisa se desenvolveu.

As mulheres indígenas ocupam um papel fundamental na preservação das tradições, dos saberes e das práticas ritualísticas dos seus povos. Entretanto, durante muito tempo, a historiografia privilegiou narrativas centradas nas lideranças masculinas, tornando menos visível a participação feminina nos espaços comunitários e religiosos. Nas últimas décadas, os estudos sobre gênero e História Indígena têm ampliado esse debate, evidenciando que as mulheres desempenham funções essenciais na manutenção das práticas

⁵Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). Integrante do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL - UNEAL). E-mail: jheisymenezes@gmail.com.

culturais, na transmissão dos conhecimentos ancestrais e na continuidade das identidades coletivas.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, que tem como objetivo analisar o protagonismo das mulheres indígenas Katokinn nas Corridas do Umbu, um dos principais rituais desse povo, realizado na Aldeia Katokinn, localizada no município de Pariconha, no Alto Sertão alagoano. Os Katokinn pertencem ao tronco Pankararu, organização sociocultural formada por povos indígenas do submédio São Francisco, que compartilham vínculos históricos, territoriais e cosmológicos. Segundo Herbetta (2013), tal configuração é marcada pela relação entre os chamados “troncos velhos”, representados pelos antigos aldeamentos missionários, e as “pontas de rama”, constituídas pelos grupos que deles se originaram ao longo do tempo. Entre esses povos estão os Katokinn, cuja trajetória mantém estreita relação com o aldeamento de Brejo dos Padres, em Pernambuco (Peixoto, 2019).

As Corridas do Umbu constituem um complexo sistema ritualístico que articula memória, espiritualidade, territorialidade e pertencimento. O ciclo tem início com o encontro dos primeiros frutos maduros do umbu, momento que mobiliza as lideranças religiosas para a realização dos ritos de Flechamento do Umbu e da Puxada do Cipó, rituais que antecedem a Festa do Cansação, celebrada durante o período da Quaresma (Matta, 2005; Peixoto, 2018; Rodrigues, 2020). Mais do que celebrações religiosas, essas práticas reafirmam os vínculos entre a comunidade, o território e os Encantados, considerados guias espirituais dos indígenas Katokinn.

Embora os Praiás ocupem posição central na condução das cerimônias, a realização das Corridas do Umbu depende da participação ativa das mulheres. São elas que organizam os cestos confeccionados com cipó, preparam os alimentos destinados às oferendas, acompanham os preparativos do ritual e contribuem para a

transmissão dos saberes tradicionais entre as diferentes gerações. Essas atividades, frequentemente compreendidas como secundárias, revelam-se indispensáveis para a continuidade das práticas culturais e para a preservação da identidade coletiva da comunidade.

Metodologicamente, a pesquisa possui abordagem qualitativa e articula revisão bibliográfica, pesquisa de campo, entrevistas e análise dos registros fotográficos. O referencial teórico dialoga com autores que discutem memória, cultura, identidade e história indígena, entre eles estão Le Goff (1990), Laraia (2001), Hall (2016), Candau (2016), Grunewald (2005), Mura (2013), Herbetta (2013), Matta (2005), Rodrigues (2020) e Peixoto (2023). A etapa de campo se fundamentou nas reflexões de Oliveira (1996), sobre a prática etnográfica, nas contribuições de Alberti (1990) e Meihy (2005), acerca da história oral, e na perspectiva de Burke (2017), ao compreender as fotografias como importantes fontes para a produção de conhecimento histórico.

Ao evidenciar a participação das mulheres Katokinn nas Corridas do Umbu, este estudo busca contribuir para a ampliação das pesquisas sobre História Indígena no Nordeste, especialmente no Alto Sertão alagoano, valorizando a atuação feminina em práticas, historicamente, interpretadas, a partir do protagonismo masculino. Mais do que reconhecer sua presença, pretende-se compreender como suas ações sustentam a continuidade dos rituais, fortalecem a memória coletiva e reafirmam a identidade cultural do povo Katokinn

Entre cestos e saberes: gênero, cultura e identidade entre as mulheres Katokinn

As mulheres Katokinn ocupam um lugar essencial na organização social, cultural e espiritual da sua comunidade. Suas participações ultrapassam as atividades cotidianas, estendendo-se à preservação dos

rituais, à transmissão dos saberes ancestrais e ao fortalecimento da identidade coletiva. Nas Corridas do Umbu, tal protagonismo se manifesta na preparação dos cestos com alimentos destinados aos Encantados, na organização das atividades ritualísticas e no compartilhamento dos conhecimentos entre as diferentes gerações, demonstrando que suas contribuições são indispensáveis para a continuidade das tradições.

Durante muito tempo, entretanto, a historiografia privilegiou narrativas centradas nas lideranças masculinas, direcionando a participação feminina a um papel secundário. Como observa Scott (1995), o gênero deve ser compreendido como uma construção histórica e cultural, que organiza relações sociais e de poder, ultrapassando interpretações fundamentadas apenas nas diferenças biológicas entre homens e mulheres. No caso das mulheres indígenas, essa invisibilidade também está relacionada aos efeitos da colonialidade, que influenciaram a forma como elas foram representadas nas produções historiográficas. Nesse sentido, Silva (2024, p. 114) afirma que “a sombra da colonialidade recai sobre os sujeitos com proporções diferentes”, produzindo representações que refletem desigualdades históricas e reposicionam, continuamente, os lugares ocupados pelas mulheres nas sociedades às quais pertencem.

No contexto Katokinn, contudo, a atuação feminina evidencia uma dinâmica própria, construída a partir das relações comunitárias, da ancestralidade e da espiritualidade. As responsabilidades assumidas pelas mulheres não se restringem ao espaço doméstico, mas integram práticas coletivas que garantem a realização dos rituais e a preservação da memória cultural. Essas participações reafirmam que gênero, identidade e cultura são dimensões indissociáveis da experiência cotidiana da comunidade.

Candau (2016) destaca que a identidade é construída continuamente por meio das memórias compartilhadas e das experiências vividas coletivamente. Entre os Katokinn, esse processo se expressa na transmissão dos saberes tradicionais entre gerações, especialmente durante os rituais, quando mulheres, crianças, jovens e idosos participam da preparação e da realização das cerimônias. Assim, a identidade coletiva se fortalece na prática, sendo constantemente atualizada por meio das relações estabelecidas entre os membros da comunidade.

As relações de gênero entre os povos indígenas também não podem ser interpretadas exclusivamente a partir de categorias ocidentais. Cunha (2009) ressalta que esses povos devem ser compreendidos conforme suas próprias cosmologias e formas de organizações sociais, respeitando suas especificidades históricas e culturais. Da mesma forma, Moore (1994) argumenta que as análises sobre gênero, em sociedades não ocidentais, exigem atenção às diferentes formas de organização e simbolismo, evitando interpretações baseadas em modelos eurocêntricos.

Nesse sentido, compreender o protagonismo das mulheres Katokinn significa reconhecer que sua atuação está diretamente relacionada à manutenção das práticas ritualísticas, à preservação dos conhecimentos ancestrais e à construção da identidade coletiva. Longe de ocuparem um papel secundário, elas participam ativamente na continuidade dos rituais das Corridas do Umbu, reafirmando, por meio de suas ações, a força da memória, da cultura e da ancestralidade em seus cotidianos.

Vozes que atravessam gerações: memória, oralidade e identidade nas Corridas do Umbu

A memória desempenha um papel fundamental na preservação das experiências individuais e coletivas, sendo constantemente evocada por elementos como imagens, músicas, objetos e narrativas compartilhadas no interior das comunidades. Le Goff (1990) destaca que a memória ultrapassa a esfera individual e assume uma dimensão coletiva, construída e transmitida socialmente por meio da tradição e do ensino, permitindo que os grupos sociais preservem e transmitam conhecimentos, valores e experiências ao longo das gerações.

Halbwachs (2013) compreende a memória como uma construção coletiva, formada nas relações entre os indivíduos e os grupos aos quais pertencem. Nessa perspectiva, as lembranças pessoais não existem de forma isolada, mas são continuamente compartilhadas, reconhecidas e reforçadas pela experiência comum. Entre os Katokinn, essa memória coletiva se manifesta nos rituais, nas narrativas e nos saberes transmitidos entre gerações, contribuindo para a preservação da história, da identidade cultural e do sentimento de pertencimento entre a comunidade.

Entre os povos indígenas do Alto Sertão alagoano, os rituais constituem importantes espaços de fortalecimento da memória, da espiritualidade e da identidade coletiva. No caso dos Katokinn, as Corridas do Umbu reafirmam os vínculos entre a comunidade, os Seres Encantados e o território, permitindo a transmissão de saberes e práticas ancestrais entre as diferentes gerações. Segundo Peixoto (2018, p. 194), essas manifestações estão fundamentadas na cosmologia do “Reino do Ejucá”, compreendido como o espaço sagrado de origem dos Encantados e referência central para a organização espiritual dos povos pertencentes ao tronco Pankararu.

Essa concepção evidencia que os rituais ultrapassam o caráter religioso, constituindo-se como práticas de preservação da memória coletiva e de reafirmação da identidade indígena. Entre os Katokinn, a relação com os Encantados se manifesta nas cerimônias, nas orações e nas práticas cotidianas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e garantindo a continuidade dos conhecimentos transmitidos pelos ancestrais.

Nessas ocasiões, as distinções de gênero, anteriormente mencionadas, tornam-se secundárias diante do compromisso coletivo com a preservação dos saberes ancestrais e com a continuidade das tradições culturais. Cada membro da comunidade assume responsabilidades específicas que contribuem para a realização dos rituais, desde a confecção dos cestos e das oferendas até o preparo dos alimentos e a organização das celebrações. Dessa forma, essas práticas não apenas garantem a execução dos rituais, mas também atuam como importantes mecanismos de transmissão de conhecimentos, valores e memórias às novas gerações.

Na imagem a seguir, registrada por Correia (2016), as saias se tornaram um elemento marcante na cena, herdado de suas ancestrais. À frente de seus pés, as oferendas, cuidadosamente preparadas pelas mulheres, destaca o papel essencial da colaboração feminina nos rituais. O olhar atento para o desenrolar da trama, aguardando o momento de serem ofertados em gratidão pela abundância do ano, estabelece uma conexão direta com a discussão anterior. No cenário posto, destacamos o quanto essa imagem trás detalhes pictóricos e visuais da cerimônia abordada.

Imagem 1: Mulheres Katokinn na apresentação dos cestos para o Ritual



Fonte: Rejane Correia (2016)

Mais do que uma expressão feminina isolada, o cenário reflete a construção conjunta dos rituais, no qual diversos elementos e sujeitos, como ressaltado por Mura (2016), se integram e dão forma ao sagrado. Também é perceptível a participação de diferentes gerações: as mais jovens, posicionadas à direita, observam e aprendem com as mais experientes, assegurando assim a transmissão dos saberes e a continuidade das práticas culturais ao longo do tempo.

Embora as mulheres desempenhem funções indispensáveis na realização dos rituais, sobretudo o das Corridas do Umbu, alguns momentos ritualísticos permanecem restritos aos homens, responsáveis pela condução das cerimônias. Matta (2005) destaca que determinadas etapas são reservadas aos cantadores, tocadores e demais conhecedores dos saberes sagrados, evidenciando que a organização dos rituais envolve atribuições específicas para homens e mulheres. Em diálogo com dada perspectiva, Mura (2013) relata que durante sua pesquisa de campo também teve o acesso limitado a

determinados espaços sagrados, em razão de ser mulher, demonstrando que tais restrições fazem parte da dinâmica dos rituais de diferentes povos indígenas.

Nesse contexto, a história oral se mostrou fundamental para compreendermos experiências que nem sempre aparecem nos registros escritos. Conforme destacam Alberti (1990) e Meihy (2005), a escuta atenta das narrativas possibilita reconhecer memórias, práticas e significados que ampliam a compreensão sobre as organizações sociais e culturais das comunidades indígenas, proporcionando visibilidade a sujeitos e experiências historicamente pouco registrados.

Muito além dos bastidores: a atuação das mulheres nos espaços comunitários

Nos rituais das Corridas do Umbu, as mulheres Katokinn desempenham funções fundamentais para a sua realização e continuidade das tradições do seu povo. Suas participações vão além das atividades de apoio, envolvendo a preparação dos alimentos, a confecção dos cestos de cipó, a organização das oferendas e o acompanhamento das cerimônias. Essas práticas integram a dimensão espiritual dos rituais e reafirmam os vínculos da comunidade com os Encantados, evidenciando o protagonismo feminino na preservação dos saberes ancestrais.

Entre as responsabilidades assumidas pelas mulheres, destaca-se a preparação coletiva dos alimentos oferecidos aos participantes e aos Praiás. Conforme observa Rodrigues (2020), muitas delas se dedicam, integralmente, aos preparativos dos rituais, permanecendo reunidas durante dias na cozinha comunitária, para organizar as refeições que compõem a celebração. Mais do que uma atividade cotidiana, esse

trabalho representa um compromisso coletivo com a manutenção da tradição e com o fortalecimento da vida comunitária.

O trabalho desempenhado pelas mulheres ultrapassa a dimensão prática da preparação ritualística, constituindo-se, também, como uma forma de preservação e transmissão dos saberes ancestrais. Como destaca Le Goff (1990), a memória coletiva é construída e perpetuada por meio de símbolos, tradições e rituais; assim como também destaca Candau (2016), a memória coletiva se fortalece por meio das práticas compartilhadas e da transmissão contínua dos saberes. Entre os Katokinn, as mulheres assumem papel central nesse processo, garantindo que os conhecimentos ancestrais permaneçam vivos e sejam transmitidos às novas gerações, assegurando a continuidade das Corridas do Umbu e da identidade do povo Katokinn.

Na prática observada em campo, nota-se que o corpo feminino também assume um papel simbólico importante dentro dos rituais. Seus movimentos e sua presença carregam significados ancestrais, mas também comunica saberes, suscita memórias e estabelece vínculos com o mundo espiritual. Os registros fotográficos realizados durante o trabalho de campo evidenciam a participação feminina nos momentos de abertura do terreiro, para o início da cerimônia. A presença das mulheres na dança demonstra não apenas sua inserção nas práticas cerimoniais, mas também o caráter coletivo dos rituais, nos quais diferentes gerações compartilham experiências e responsabilidade dentro da comunidade. Observemos, a seguir, um registro fotográfico que exemplifica esse cenário.

Nesse contexto, a fotografia assume um papel relevante como fonte histórica, pois possibilita compreender aspectos da cultura e das relações sociais que muitas vezes não são registrados pelas fontes escritas. Conforme afirma Burke (2017), as imagens constituem importantes evidências históricas, capazes de salientar gestos,

símbolos, práticas culturais e formas de representação dos mais diferentes grupos sociais.

Imagem 2: Praiás e mulher dançando no terreiro



Fonte: Menezes, 2025.

A imagem retrata uma mulher Katokinn no início do ritual, enquanto os homens entoavam cantos sagrados, ao lado do terreiro, enquanto acompanhavam atentamente a dança dos Praiás, conduzida ao som dos maracás. A cena evidencia a integração entre música, dança, espiritualidade e coletividade, elementos fundamentais da vivência ritualística desse povo. Outro aspecto que se destaca é o fato de as participantes estarem descalças, simbolizando a ligação com a terra, entendida como espaço de ancestralidade, pertencimento e espiritualidade. Tal contato direto expressa respeito à natureza e gratidão pela vida, ao mesmo tempo em que reafirma os vínculos da comunidade com seus antepassados e com o território sagrado.

Fora dos rituais, as mulheres permanecem como agentes de preservação e transmissão da cultura, organizando atividades de

sustento, comércio, socialização e acolhimento. A feira local, por exemplo, é um espaço de trocas econômicas e culturais, em que as mulheres exercem protagonismo, vendendo alimentos preparados por elas, como doces, frutas colhidas na região e pratos típicos. Essas práticas não são meramente econômicas, mas estão imbuídas de significados coletivos, materializando seus sistemas culturais. Como afirma Hall (2016), a cultura é construída através de significados compartilhados e práticas simbólicas cotidianas, nas quais a mulher desempenha papel estruturante.

Durante os rituais das Corridas do Umbu, é também responsabilidade feminina garantir a hospitalidade dos visitantes e dos participantes do evento. A cozinha comunitária, montada nas casas e espaços coletivos das aldeias, se transforma em centro de trabalho colaborativo e expressão de saberes ancestrais. O ato de cozinhar, muitas vezes desvalorizado nos discursos acadêmicos, é, nesse contexto, um ritual de cuidado e continuidade. Como enfatiza Rodrigues (2020), tais ações representam a manutenção simbólica da terra, da memória e da coletividade.

Outro ponto que merece destaque é o papel da mulher como espectadora e narradora dos ritos. Mesmo quando não estão no centro do terreiro, sua presença e seu olhar participam dos acontecimentos ritualísticos, observando, comentando, ensinando e transmitindo saberes. As madrinhas, por exemplo, acompanham as crianças e os jovens durante os preparativos, orientando com base em suas experiências anteriores. Essa atuação silenciosa, mas fundamental, evidencia que todos os espaços e contextos da aldeia são campos de ensino, de resistência e de ligação com o sagrado.

Para Laraia (2001, p. 45), “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”, tal compreensão evidencia que a cultura é construída e transmitida por meio das relações sociais, das

experiências compartilhadas e dos ensinamentos repassados entre as gerações. No contexto do povo Katokinn, as mulheres desempenham papel fundamental, atuando como mediadoras dos saberes tradicionais e contribuindo para a preservação da memória coletiva e da identidade cultural da comunidade.

A imagem a seguir ilustra esse protagonismo, ao registrar um momento posterior aos preparativos para a abertura do ritual. Em primeiro plano, os Praiás ocupam o espaço sagrado enquanto iniciam os cânticos ritualísticos, ao passo que, no centro da imagem, mulheres de diferentes gerações acompanham atentamente a cerimônia, dialogam entre si e compartilham esse momento coletivo. A cena evidencia que sua participação não se restringe à organização do ritual, mas, também, se manifesta na observação, na orientação dos mais jovens e na transmissão dos conhecimentos, que asseguram a continuidade das tradições. Desde a preparação dos cestos e dos alimentos até o acompanhamento de cada etapa da celebração, as mulheres contribuem para que os saberes ancestrais sejam preservados e apropriados pelas novas gerações, fortalecendo os vínculos de pertencimento e a continuidade cultural do povo Katokinn.

Imagem 3: Início das festividades rumo ao terreiro



Fonte: Menezes, 2025.

Conforme destaca Burke (2017), as imagens constituem importantes fontes para a pesquisa histórica, pois possibilitam compreender aspectos da vida social, das práticas culturais e das formas de representação, que nem sempre são registrados pelas fontes escritas. Nesse sentido, a fotografia analisada ultrapassa a função meramente ilustrativa, tornando-se um documento capaz de evidenciar a organização social da comunidade, as relações de gênero e os processos de transmissão dos saberes tradicionais. Essa perspectiva dialoga com Laraia (2001), para quem a cultura não se restringe ao conjunto de crenças, ritos e costumes, mas engloba, também, as formas de viver, organizar o tempo, o espaço e as relações sociais. Sob essa ótica, a atuação das mulheres indígenas assume um significado que vai além da sua participação nas cerimônias, pois elas organizam, acolhem, orientam e transmitem conhecimentos fundamentais para a preservação das práticas culturais, da memória coletiva e da identidade do seu povo.

Tecendo o futuro sem romper as raízes: tradição, contemporaneidade e memória afetiva

Historicamente, a produção do conhecimento sobre os povos indígenas do Brasil marginalizou a presença e a contribuição das mulheres nas práticas culturais e religiosas. A invisibilização do feminino na historiografia indigenista reflete, em parte, um olhar etnocêntrico e masculinizado que pautou as ciências sociais desde a sua origem. No entanto, ao observarmos o cotidiano das comunidades ramos do tronco Pankararu, especialmente no caso dos Katokinn, percebemos que a mulher ocupa uma figura central na continuidade das tradições e na ressignificação dos espaços culturais, um papel que precisa ser reconhecido e documentado.

As tradições, como lembra Grunewald (2005), não são sistemas fixos, mas campos de disputas, reconstruções e atualizações. As mulheres indígenas, ao atuarem nos rituais das Corridas do Umbu e em outras práticas comunitárias, não apenas reproduzem um saber ancestral, mas também o reinventam à luz das demandas contemporâneas. Tal estrutura é, muitas vezes, silenciada nos registros oficiais, que priorizam a fala masculina ou a atuação de líderes políticos e religiosos homens. Nesse contexto, o trabalho de pesquisadores como Matta (2005), Rodrigues (2020) e Peixoto (2020) ganham relevância ao incorporarem os olhares de gênero nas narrativas analíticas sobre os povos indígenas do Nordeste brasileiro.

Conforme destacam Alberti (1990) e Meihy (2005), a história oral possibilita compreender experiências narrativas frequentemente marginalizadas pelos registros tradicionais, possibilitando uma escuta mais sensível das memórias femininas. Além disso, a contemporaneidade apresenta novos desafios e possibilidades para as mulheres, sobretudo as indígenas. Algumas dessas ocupam cargos em

organizações comunitárias, outras galgam cursos de nível superior ou, ainda, atuam em coletivos de resistência cultural; essa movimentação está longe de representar uma ruptura com a tradição, pois mostra a capacidade feminina de articular o passado e o presente, com práticas sagradas de contextos locais e globais. Como afirma Oliveira (2021), a agência feminina indígena se manifesta, dentre tantos outros espaços, nos terreiros, nas redes sociais, nos rituais, na militância e nas pesquisas acadêmicas.

Reconhecer a atuação das mulheres indígenas nos rituais e nas práticas comunitárias significa, também, considerar as formas pelas quais a historiografia brasileira construiu seus silêncios. Ao evidenciarmos essas experiências femininas, torna-se possível compreender que memória, tradição e identidade cultural são continuamente sustentadas pelas relações cotidianas estabelecidas dentro das comunidades indígenas do Alto Sertão alagoano, como no caso específico do povo Katokinn, estudado no traçar desta pesquisa.

Conclusão

A participação das mulheres indígenas nos rituais das Corridas do Umbu evidencia que sua atuação ultrapassa as funções tradicionalmente associadas ao espaço doméstico, constituindo-se como elemento essencial para a realização dos rituais e para a preservação da memória, da identidade e da espiritualidade do povo Katokinn. Ao preparar os cestos, organizar os alimentos, acompanhar as cerimônias e transmitir os saberes ancestrais, essas mulheres reafirmam a continuidade das práticas culturais e fortalecem os vínculos da comunidade com seus Encantados e com o território.

A pesquisa também demonstrou que as tradições indígenas são continuamente ressignificadas pelas experiências femininas. Ao

mesmo tempo em que preservam conhecimentos herdados de seus antepassados, as mulheres Katokinn participam de novos espaços de formação, liderança e representação, evidenciando que tradição e contemporaneidade caminham de forma articulada.

Ao dar visibilidade a essas experiências, este estudo busca contribuir para a ampliação da historiografia indígena no Alto Sertão alagoano, valorizando narrativas que, por muito tempo, permaneceram à margem das produções acadêmicas. Reconhecer o protagonismo das mulheres Katokinn significa compreender que a continuidade das Corridas do Umbu e da memória coletiva da comunidade também é resultado dos seus saberes, da sua atuação cotidiana e do seu compromisso com a preservação da cultura ancestral.

Referências

ALBERTI, Verena. **História Oral: A experiência do CODOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **Toré: regime do encantado do índio do Nordeste**. Recife: Fundaj. Editora Massangana, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. **Peles braiadas**: modos de ser Kalankó. Recife: Fundação Joaquin Nabuco, Editora Massangana, 2013.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades e Estados: Pariconha. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: EDUNICAMP, 1990.

MATTA, Priscila. **Dois elos da mesma corrente**: uma etnografia da Corrida do Imbu e da penitência entre os Pankararu. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2005.

MENDONÇA, Vinícius Alves de. **“Quem chegou foi Kalankó!”**: resistências e tramas indígenas no Alto Sertão alagoano (1980-2017). 2023. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

MONTEIRO, John. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MURA, Claudia. **Todo mistério tem dono!** ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva. **Os índios Pankará na Serra do Arapuá: relações socioambientais no sertão pernambucano**. Maceió: Editora Olyver, 2021.

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

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó - Alagoas**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RODRIGUES, Yuri Franklin dos Santos. **A gente fica doente se não for: as mulheres e o universo ritualístico do povo indígena Jiripankó**. Trabalho de conclusão de curso (graduação em História) – Universidade Estadual de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2020.

CORREIA, Rejane. **Mulheres do povo indígena Katokinn**. Pariconha, AL, 2016. Imagem 1, *color*. Disponível no perfil da autora em: <[Instagram @rejanecorreiasouza](#)>. Acesso em: 25 jun. 2026.

SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988**. Recife: EDUFPE, 2017.

SILVA, Ana Valéria dos Santos. **Entre invisibilidade e protagonismo:** participação política de Maninha Xukuru Kariri no movimento indígena (1966-2006), Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

Eixo 1 - Identidades indígenas



Diálogos inter-religiosos entre os elementos indígenas e o catolicismo:

a formação cosmológica dos indígenas do Nordeste

Matheus Ramos Araújo de Sousa⁶

Introdução

Nos estudos sobre populações indígenas e seu contato com a colonização, catequização e exploração, a presença indígena é narrada a todo tempo como passivos neste processo, ou que a colonização realizou a perda total dos elementos indígenas. Ou, que os indígenas facilmente abandonam seus Deuses e se converteram ao catolicismo, e a outras religiões cristãs. Mas esse processo não foi assim, e muitas das populações indígenas criaram espaços dentro da fé católica para preservação dos seus Deuses.

Escrevo este capítulo durante os festejos de São João, aqui no Nordeste do Brasil, onde minha bisavó de 91 anos – mulher indígena e benzedeira – hasteou a bandeira de São João próximo ao cruzeiro construído por ela em sinal de devoção ao santo. Esse fato religioso me despertou a compreender como era estabelecido a relação das cosmologias indígenas e os elementos religiosos católicos, influenciado diretamente pelo sincretismo da minha bisavó, Mãe da Chã.

⁶Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (UFPB). Atua como membro pesquisador do GIPCSA. E-mail: matheus.araujo2@academico.ufpb.br.

Desse modo, este capítulo busca como objetivo central analisar a forma que as populações indígenas realizaram suas formas de resistência e preservação dos elementos de religiosidade indígena em contato com a igreja católica e seus símbolos religiosos. O foco parte dos indígenas do Nordeste, por compreender o longo contato que esta população indígena possui com o catolicismo, e principalmente por ser um indígena nordestino. Com isso, utilizei como recurso metodológico a revisão bibliográfica, que possibilitou ampliar os estudos já realizados sobre o mesmo dilema, indígenas x cristianismo. A escrita deste trabalho mistura primeira pessoa e terceira pessoa da língua portuguesa, para realizar a conexão da estruturação dos pensamentos entre o eu – que escrevo – e você – o leitor.

Por fim, os estudos sobre o contato dos indígenas do Nordeste com o catolicismo evidenciaram os intercâmbios inter-religiosos que o contato com o cristianismo provocou na cosmologia indígena, principalmente na mistura sincrética que possibilitou a reestruturação cosmológica. Ainda que a memória oficial (Pollak, 1989) compreenda que os indígenas abandonaram seus deuses durante a conversão, o que sustento aqui é que os indígenas preservaram seus deuses e elementos religiosos dentro da cosmologia católica.

Portanto, podemos compreender, eu e você caro(a) leitor(a), que no contato com o catolicismo dos indígenas do Nordeste realizaram formas de preservação dos seus elementos culturais e religiosos, promoveram reelaboração cosmológica resistindo diretamente as tentativas de apagamento cultural. Onde, atualmente, esses elementos históricos são fundamentais na constituição da memória étnica desse povo.

Os espaços de transformações cosmológicas dos indígenas do Nordeste: intercâmbios com o catolicismo

Os Encantados, para os tremembés, estão no céu, na terra, na água e no ar. O fogo é um Encantado poderoso. O pajé que o encontrou na labareda era antepassado de dona Malba, e o fato de Joana ter sido deixada a seus pés justificava mais ainda sua veneração. Todos os dias ela ia até a santa e falava com ela. Rezava a seu modo. Se a igreja estivesse fechada por algum motivo, ela entrava pelo telhado para fazer sua oração. Muitas vezes viu espíritos lá dentro, de tremembés, de padres portugueses, e sabia das coisas que nós nunca soubemos (Acioli, 2023, p. 147).

Nesse trecho, retirado do livro *“Orações para Desaparecer”*, a autora narra a relação entre a dimensão do sagrado dos indígenas tremembés e a dimensão sagrada da igreja católica, em um processo em que uma não sobrepõe à outra, mas construiu uma extensão desenvolvida a partir das aberturas dos diálogos inter-religiosos. Quando pensamos sobre a relação das populações indígenas com a igreja católica, colocamos as populações indígenas como passivas nesse processo, sempre catequizadas. O que não levamos em consideração, são os processos de negociações e tensionamentos que as populações indígenas construíram dentro da cosmologia católica, reconstruindo espaços religiosos nesse processo.

A presença da Igreja Cristã entre as populações indígenas causou muita desestruturação cosmológica e demonização cultural. Especificamente no Nordeste do país, onde a colonização se estabeleceu em sua forma mais cruel, e teve como instrumento de colonização os aldeamentos missionários, como entre os tupinambás, potiguara, tabajara, tremembés, xucuru, kariri, pataxó, entre outros, tiveram suas cosmológicas marcadas pelos aldeamentos missionários. Neste lugar, em processo de preservação e ressignificação cultural, as

populações indígenas construíram novas formas de habitar o mundo construindo diálogos entre elementos indígenas e elementos católicos.

Segundo Viveiro de Castro (2013), analisando os relatos dos jesuítas sobre o processo de conversão dos indígenas tupinambás, compreendendo que mesmo com o longo processo de catequização dos indígenas, os próprios voltaram a praticar, segundo o autor (2013), os cultos de origem. Em suma, o autor busca chamar a atenção para a inconstância da alma selvagem, já que os jesuítas acreditavam que os indígenas não estabeleciam constância diante da conversão. Busco afirmar aqui, que esse processo de retornos dos rituais sagrados, depois dos processos de conversão, eram os espaços que constituem os diálogos entre os elementos religiosos indígenas e a dimensão religiosa do catolicismo.

Viveiro de Castro (2013) faz um elogio a essa inconstância da alma, pois compreende que os indígenas se recusam a uma identidade rígida proposta pelo colonialismo. Esse processo de diálogos cosmológicos entre os elementos indígenas e os elementos católicos são lugares de resistência e defesa da cosmologia indígena. Exemplo do Tremembés, que constituiu na imagem da santa um marco da memória do seu povo, e um elemento diacrítico dos indígenas tremembés. Não só os tremembés, mas os indígenas Kariri do estado do Ceará compreende na figura de Padre Cícero um grande xamã do seu povo.

Os elementos católicos também foram ressignificados pelas populações indígenas, produzindo uma indigenização do catolicismo. Podemos trazer como exemplo, também, as romarias que diversas populações indígenas do Nordeste realizaram durante anos para o santuário do Padre Cícero, relatos de romarias de indígenas Xukuru e Potiguara. Longe de romantizarmos esse processo de catequização, que assassinou, torturou e explorou as populações indígenas. O que

quero chamar atenção é para os sinais de resistência que os elementos indígenas constituíram a partir da sua reestruturação cosmológica, posterior ao contato com o catolicismo.

Estevão Palitot (2020) investigando o processo de territorialidade do povo indígena potiguar, hoje habitando o litoral norte da Paraíba, compreendeu que a Terra Indígena de Monte-mor possui os aldeamentos missionários com os mitos de origens do povo indígena potiguar de Monte-mor. Já que no processo de narrativa de territorialidade cosmológica diacrítica dos indígenas potiguar estava na memória do povo, enquanto processo de demarcação do território indígena potiguar e os contatos da cosmologia potiguar com a relação histórica da igreja.

Além do mais, a Igreja Nossa Senhora dos Prazeres, da aldeia Monte-mor, a qual leva o nome da santa. A nossa senhora dos Prazeres é um marco sagrado na memória dos indígenas potiguar, espaço de devoção religiosa dos indígenas, a história da aparição da imagem da santa sobre o pé de jurema, árvore sagrada para os potiguaras, constituem esse intercâmbio interétnico dos elementos sagrados. Estevão Palitot (2020, p. 119) afirma que:

As famílias indígenas, por sua vez, sustentam um regime de memória completamente divergente. Enfatizam sua autoctonia e para isso se valem de narrativas familiares, mas também de documentação histórica e de evidências materiais como a imagem de Nossa Senhora dos Prazeres, a padroeira do aldeamento de Monte-Mór com sua igreja do século XVIII. As narrativas orais sobre a formação do aldeamento de Monte-Mór, articulam memória e história em torno dos signos materiais da Santa e da igreja, que se caracterizam como uma narrativa de origem e sistematizam uma interpretação local sobre o encontro colonial e a condição indígena dos habitantes do lugar.

Desse modo, usando a narrativa oficial como espaço de tensão das memórias indígenas. A igreja não relata apenas a história oficial, mas

também um lugar onde as novas cosmologias foram se estruturando durante o processo de colonização. Para Michael Pollak (1989), o que acontece nesse processo de retomada é um movimento de memórias que estão subterrâneas sendo mobilizadas no processo de resgate étnico-religioso. A igreja passa a não ser vista com o espaço de violência, mas evidencia, também, uma determinação étnica, presente na forma que as populações indígenas do Nordeste estão o tempo todo se relacionando com ela.

As histórias orais sobre a Nossa Senhora dos Prazeres que mistura elementos sagrados indígenas, como a árvore da jurema, e a santa, elemento católico. Não é o único entre os indígenas potiguara. Outrossim, a figura do arcanjo São Miguel, padroeiro da aldeia São Miguel, também do território potiguara, mistura esses elementos indígenas com o catolicismo, exemplo da abertura do novenário que inicia com o toré e, posteriormente, acontece a missa, misturando esses elementos. O toré potiguara também acontece nesse espaço inter-religioso, que ao iniciar o toré reza a oração do “Pai Nosso”.

Voltamos então para a figura do Arcanjo São Miguel, segundo relatos dos próprios moradores e devotos. O corpo de um falecido indígena tinha se transformado na imagem do Santo Arcanjo São Miguel, o corpo santo tinha sido retirado da aldeia e levado para uma cidade circunvizinha, porém retornava misteriosamente para o lugar que tinha sido retirado. Do mesmo jeito, a Nossa Senhora dos Prazeres, que tinha sido encontrada em cima da árvore de jurema, mas quando retirada da árvore voltava misteriosamente para o mesmo lugar. Compreendo essas voltas do santo e da santa como esse lugar de inconstância, de uma necessidade que eles tinham sempre de voltar para o seu lugar de origem, como sinônimo da preservação dos mitos de origem. Palitot (2020) afirma que:

Esta narrativa refere-se não só aos tempos iniciais de fundação dos aldeamentos, sendo continuamente atualizada, incorporando eventos históricos passados e presentes. Essa atualização reafirma os laços simbólicos e materiais entre territórios específicos (o patrimônio da Santa), a população a ele vinculada (os cabocos) e o símbolo que garante essas mesmas relações (a imagem da santa e a igreja) (Palitot, 2020, p. 121).

Com isso, os elementos sagrados são entrelaçados nesse processo, e são incorporados diante da conversão. Para o mesmo autor, esses movimentos evidenciam acordos simbólicos que permitiram a adesão das populações indígenas a partir dos seus próprios códigos culturais (Palitot, 2020). A imagem abaixo mostra essa relação entre os simbólicos católicos e os indígenas, foto retirada de um novenário do Arcanjo Miguel na aldeia São Francisco.

Imagem 1: Novenário de São Miguel na aldeia São Francisco



Fonte: Online, 2026.

Vale ressaltar que, segundo Manuela Carneiro da Cunha (1992), os aldeamentos missionários também favoreceram as epidemias que dizimaram diversas populações. Os aldeamentos que constituíram esse espaço onde as cosmologias indígenas tiveram que passar por reestruturações, atualmente são utilizados como marco de memória da retomada promovida pelos povos indígenas do Nordeste.

Dessa forma, as práticas indígenas vêm se perpetuando ao longo dos séculos, produzindo significados diante dos contatos interétnicos e com outras religiões. Afinal, os fenômenos religiosos indígenas passaram por transformações e resgate cultural. Os encantos, como comadre fulozinha, gritador, pai do mangue, mãe d'água, não são negados ou esquecidos nesse processo, mas estão estruturados em diálogos, assim:

[...] vamos encontrar diversos povos indígenas que nutrem especial devoção aos santos padroeiros dos antigos aldeamentos, muitas vezes, realizando festas e celebrações, diferenciando-se do restante da população com quem convivem. Tais práticas, complementam importantes conjuntos narrativos que contam como fundaram-se as relações de predileção e primazia entre os santos e os indígenas (Palitot, 2020, p. 125).

A formação cosmológica dos indígenas do Nordeste evidencia, a partir da memória, esses encontros entre os santos católicos e indígenas, seja a partir da transfiguração do corpo de um indígena em santo, ou a aparição da santa em uma árvore da jurema, seja também através das romarias que as populações indígenas realizam para diversos santuários. Para Krenak (2022), compreender novas cosmologias, é compreender novas formas de habitar o mundo e/ou enxergar novos mundos.

Ao longo do tempo, os indígenas incorporaram símbolos do catolicismo popular e começaram a atuar dentro das tradições

culturais indígenas, construindo novos sincretismos ou, como gosto de chamar, intercâmbio inter-religioso. O pesquisador Ederson Dornelles (2016), analisando as influências do cristianismo nas culturas indígenas, compreendeu que para facilitar o processo de assimilação dos elementos católicos pelos indígenas, realizaram associações de Deus e santos com algumas divindades indígenas. O Tupã, o criador nas cosmologias dos povos tupis, logo foi ressignificado como Deus para a igreja católica, em uma transformação dos deuses (Wright, 1999).

Diante dos tensionamentos e negociações dos símbolos, os indígenas realizaram transformações dentro da igreja católica. Esses acordos foram possibilitados através de uma incrível resistência que as populações indígenas constituíram para manter viva a sua própria religiosidade. Atualmente, esses elementos são frutos de cosmologias indígenas, que perpassam anos de reelaboração do sagrado diante do processo de conversão.

Os indígenas do Nordeste, assim como outros indígenas da costa do Brasil, passaram por longos períodos de reestruturação cosmológicas, derivado diretamente da colonização e de seus contatos com o catolicismo através dos aldeamentos. Sendo os primeiros a ter contato com os colonizadores, desenvolveu novas formas de compreender o sagrado dentro da mesma compreensão de mundo, preservando suas tradições. Ou seja, a benzedeira que mistura a reza aos santos católicos com os mistérios das plantas, protegeu espaços sagrados contínuos de espiritualidades, que rompem diretamente com rito oficial da igreja católica. Mas são a mais singela relação do que podemos chamar de sincretismo religioso entre os elementos indígenas e católicos.

O sincretismo religioso é caracterizado por ser uma mistura dos elementos entre duas religiões, que acabam moldando a sociedade e

influenciando diretamente na crença (Dornelles, 2016). Portanto, é na crença religiosa das populações indígenas que estão sendo constituídos, desse modo, os fenômenos religiosos que provocam as devoções nas comunidades. Assim, sendo essas crenças as responsáveis pela mistura desses elementos.

Conclusão

Os indígenas do Nordeste foram os primeiros que tiveram contatos com colonizadores, especialmente os que estavam na costa do país, onde foram construídos os aldeamentos missionários com apoio da Coroa Portuguesa. Desse modo, enxergaram campo férteis para realização das conversões dos indígenas ao cristianismo, pois, segundo Ederson Dornelles (2016), os jesuítas compreendiam que os indígenas estavam perdidos e distantes de Deus, antes pensados pelo coroa como sem almas.

Com isso, o que compreendemos até aqui, neste capítulo, foram os processos que aconteceram com cosmologias indígenas do Nordeste, diante da colonização e conversão pela igreja católica. Ademais, as populações indígenas criaram espaços de diálogos entre suas cosmologias e elementos católicos como forma de preservação e resistência dos seus símbolos sagrados. Em uma forma interessante de usar as armas dos inimigos contra eles mesmos, pois enquanto estavam achando que os indígenas estavam abandonando seus Deus, eles estavam preservando.

Hoje, os elementos do catolicismo são usados como marco de memória e símbolo de etnicidade, especialmente diante dos processos de retomadas que as populações indígenas do Nordeste vêm realizando, depois dos anos 1970. Os santos e santas, romarias, deuses, relações com o sagrado, entre o catolicismo com os indígenas,

possui interferência direta das tradições indígenas, já que são narrados inseridos dentro da cosmologia indígena e seus pontos sagrados, Deus Tupã, o toré, com oração do pai nosso, santa e santo que desaparecem e volta para os espaços sagrados indígenas, são todos fenômenos religiosos que são constituídos diante dessa mistura religiosa.

Por fim, os indígenas não foram passivos diante da colonização, eles realizaram tensionamentos e negociações com o catolicismo, que fez com que a igreja católica adaptasse os modelos com as relações indígenas, provocando uma transformação estrutural na igreja. Os indígenas foram ativos diretamente diante dos intercâmbios inter-religiosos, construindo novas formas de enxergar o mundo.

Referências

ACIOLI, Socorro. **Orações para desaparecer**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *In*. CASTRO, Eduardo Viveiro de. (org.) **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

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

DORNELLES, Ederson. A influência do cristianismo nas culturas originárias indígenas Kaingang e Guarani e o consequente sincretismo religioso. **Rev. Diversidade Religiosa**, vol. 6, n.2, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/dr/article/view/31370>>. Acesso em: 27 jun. 2026.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PALITOT, Estevão. A territorialidade dos Potiguara de Monte-Mór: regimes de memória, cosmologia e tradições de conhecimentos. **Rev. Mundaú**, n. 8, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufal.br/revistamundau/article/view/9542>>. Acesso em: 27 jun. 2026.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Rev. Estudos Históricos**, vol. 1, n. 3, Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>>. Acesso em: 27 jun. 2026.

WRIGHT, Robin (Org.) **Transformando os deuses**: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas do Brasil. Campinas: Unicamp, 1999.



Eixo 1 - Identidades indígenas

Capítulo 5 - Ana Valéria dos S. Silva

Mulheres Xukuru Kariri:

apagamentos historiográficos e (re)existências políticas em Alagoas (1970-2007)

Ana Valéria dos Santos Silva⁷

Introdução

A chegada dos europeus no território que ainda não se chamava Brasil deixou marcas profundas na sociedade. Compreendidas como colonialidades, atingiram os sujeitos com diversos contornos, sobressaindo construções sociais elaboradas no período colonial que não acabaram com o fim deste espaço de tempo (Quijano, 2009, p.73). O olhar etnocêntrico do “Eu”, que classifica e hierarquiza o “Outro”, projetado no momento do contato entre as duas culturas, propôs as suas formas de se relacionar com a natureza, as suas hierarquias sociais e sua religião como ideais, suprimindo os demais saberes e modos de existência. Para os indígenas e as indígenas mulheres⁸ este momento caracteriza-se pela colonização dos seus corpos, espoliação dos seus territórios e subalternização dos seus saberes.

A região Nordeste foi palco das primeiras iniciativas de dominação que afetaram significativamente as dimensões territoriais, sociais e

⁷Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestra e licenciada em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua como professora de História na rede pública de ensino. E-mail: anavaleria.historia@gmail.com.

⁸Utilizo indígenas mulheres, diferente de mulheres indígenas, ao observar que pesquisadoras como Paula Sampaio (2021), Brulina Baniwa (2022) e Ana Manoela Karipuna (2021) utilizam a expressão como categoria analítica.

ecológicas. Na região nomeada na atualidade como Alagoas, a colonização tomou como ponto de partida o desenvolvimento econômico da região, baseado em dois pilares: o complexo canavieiro e a criação de gado. Por meio do oceano atlântico ou adentrando as matas a partir da região nomeada hoje como Pernambuco, os invasores europeus iniciaram a atividade canavieira, prioritariamente no litoral do estado alagoano. No sertão e agreste, os denominados “exploradores” utilizaram as águas do Velho Chico⁹ para ocupar o território e, por meio da pecuária, estabeleceram o controle sobre a região. Alcançaram seus interesses a partir da dominação territorial e do controle dos povos originários. Segundo Cícero Péricles de Carvalho (2019, p. 16), “a vitória sobre os indígenas significava a consolidação da produção açucareira e a ampliação da pecuária no território, que foi sendo efetivamente ocupado”.

Amaro Leite da Silva (2011), sobre o século XIX, relaciona as formas de (re)existência desenvolvidas pelos povos indígenas e a formação histórica do estado alagoano como concomitante. Através dos relatórios oficiais da Província de Alagoas, identifica que trabalho, produção e propriedade resumem os interesses dos não indígenas nesta região, porém, para isso, precisaria conter as insurgências indígenas que “seja como soldados do Império, rebeldes das matas ou como força de trabalho, [...] sempre resistiram às formas de opressão da sociedade senhorial (Silva, 2011, p. 1). Em Alagoas, os invasores buscavam ampliar as produções e reservas de mão de obra contendo as “gentes das matas”.

Considerados empecilhos para o avanço da região, os indígenas e as indígenas mulheres foram caracterizados nos relatórios oficiais da província no século XIX como incivilizados, primitivos, preguiçosos e

⁹Rio São Francisco.

indolentes, já que, segundo os não indígenas, eram incapazes de produzir e viviam dispersamente nos territórios. Tal argumento foi utilizado como justificativa para a manutenção de um estado paternalista¹⁰ que objetivava torná-los úteis aos seus interesses à medida que implementou domínios nas terras férteis e altamente lucrativas que estavam habitadas pelos considerados estorvos econômicos do estado alagoano (Silva, 2011).

O território alcança outros significados para os não indígenas e, inseridos em meio ao avanço do capitalismo no estado, passa a ser interpretado como mercadoria. Em contraposição, a relação entre os povos originários e os territórios é profundamente integrada, sendo considerada fonte de alimento, cuidado, cultura e espiritualidade. Desse modo, são sagrados e estão acima do domínio econômico. Desapropriando as suas terras e os inserindo como trabalhadores rurais, os indígenas e as indígenas mulheres perderiam a sua sustentação espiritual, cultural, identitária. “Esta é a forma, preferencialmente, a partir da qual dá-se a continuidade da sociedade indígena dentro da sociedade alagoana no século XIX; ou seja, como trabalhador livre e despossuído da terra” (Silva, 2011, p. 10).

Em 1872, argumentando que não haveria mais indígenas em Alagoas devido à miscigenação, além de assegurar os cofres públicos e os interesses dos proprietários rurais, o Presidente da Província Silvino Elvídio Carneiro da Cunha defende o desaparecimento dos aldeamentos, o que foi efetivado. Esta conjuntura, segundo Aldemir Barros da Silva Júnior (2011), resultou em uma corrida pelas terras, tornando-se objeto de disputa. Isto posto, por meio das atividades econômicas supracitadas, associadas às migrações compulsórias, às políticas de aldeamento, às guerras e outras ações encabeçadas pelos

¹⁰Por meio dos aldeamentos.

invasores, diversas etnias foram admitidas como extintas no estado de Alagoas, “ressurgindo” somente na República (Almeida, 1999; Silva Júnior, 2011).

A ideia do desaparecimento dos povos indígenas fundamentou-se na aculturação. Segundo essa perspectiva, o contato com a sociedade não indígena implicaria a perda de suas identidades e culturas. Assim, o Estado e diferentes campos do saber¹¹ consolidaram a concepção de que os povos indígenas haviam sido assimilados à sociedade envolvente. Aqueles que apresentavam alguma conexão com as culturas indígenas eram denominados como “remanescentes” (Oliveira, 1999). Ao justificar o suposto “desaparecimento” dos indígenas, espoliaram seus territórios negando-lhes, acima de tudo, a manutenção de suas formas de vida etnicamente diferenciadas¹².

Apesar dessas estratégias de apagamento, os povos originários desenvolveram diferentes formas de resistência frente aos impactos políticos, sociais e culturais do colonialismo. A título de exemplo, o historiador Ivanilson Xokó (2024, p. 22), esclarece que o seu povo silenciou a pertença étnica e aderiu estrategicamente múltiplas identidades para permanecer e defender seus territórios, entre elas a de caboclos, agricultores, pescadores e ceramistas. Semelhantemente, os Xukuru Kariri, residentes em Palmeira dos Índios-AL, de forma

¹¹As produções históricas sobre os povos indígenas no Brasil traduziram esta realidade, ao ponto de John Manuel Monteiro (1995) afirmar que “com exceção de poucos estudos, parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo Varnhagen, na década de 1850: para os índios, “não há história, há apenas etnografia”. Os pesquisadores, ainda que com boas intenções, reproduziam conceitos dos supostos desaparecimentos acometidos pelo contato com os ditos civilizados da sociedade alagoana que levaria à extinção total dos povos originários.

¹²“As Diretorias de Índios haviam sidos extintas e a constituição republicana de 1891 não menciona os índios, mas transfere, mediante o seu artigo 64, para os estados federados as terras devolutas, entre as quais se contavam, desde 1887, as terras dos aldeamentos extintos” (Dantas; Sampaio; Carvalho, 1992, p.452).

deliberada aliaram o ocultamento e a proletarização étnica para sobreviver em contextos que ser indígena significaria ir de encontro aos interesses dos poderosos da região. Apesar disso, se reuniam à surdina na periferia da cidade para o fortalecimento étnico através do toré (Silva Júnior, 2013).

A noção de (re)existência evidencia as estratégias mobilizadas pelos povos indígenas e pelas mulheres indígenas do Nordeste para garantir sua permanência histórica, cultural e territorial. Como afirma Ivanilson Xokó (2024, p. 25), foi necessário encontrar “um modo de existir e sobreviver para (re)existir”. Para Casé Angatu Xukuru Tupinambá e Ayra Tupinambá (2022), as (re)existências manifestam-se tanto na autodemarcação dos territórios ancestrais quanto nas ações cotidianas de reelaboração e enfrentamento da dominação colonial.

Das narrativas de apagamento às (re)existências das mulheres Xukuru Kariri

O mito da construção da conhecida “Princesa do Sertão”, escrito por Luiz de Barros Torres (1973), parte da história romantizada de um casal de indígenas chamados de Tilixi e Txiliá contada há mais de 200 anos. Em resumo, a lenda conta que Txiliá, prometida ao cacique Etafé, se apaixona por Tixili e, após um beijo, o condena à morte por inanição. Quando Txiliá visita o amado, é atingida por uma flecha lançada por Etafé e morre ao lado de Tilixi. O mito finaliza a história dizendo que no local da morte nasceu uma palmeira, símbolo do amor proibido, o que justificaria o nome da cidade de Palmeira dos Índios. Sobre a mulher presente na história, o autor enfatiza:

Txiliá tinha aquela formosura das mulheres que a natureza se esmera para mostrar a sua capacidade de artista. Seu corpo, coleante, moreno e de carne rígida, atraía olhares disfarçados dos Xukuru-Kariri machos, porque receosos do ciúme vingativo de Etafé. Os seios mais pareciam duas bandas de maracá sagrado, agitando-se em noites de ouricuri. Seus cabelos, sedosos e longos, caíam em castanhas caudal sobre os ombros, e as pontas mais atrevidas que suas vastas cabeleiras vinham beijar maliciosamente o começo ondegado de suas nádegas, onde uma tanga de penas multicores velava o recato feminino (Torres, 1973, p. 52).

Na narrativa colonial, as representações de Txiliá aproximam-se daquelas produzidas pelos colonizadores nos primeiros anos de invasão do país. As características físicas e hipersexualizadas atribuídas às indígenas mulheres frequentemente destacadas nas cartas dos viajantes mostram forte semelhança com o mito fundacional da cidade, profundamente incorporado em esculturas, estátuas e até mesmo na bandeira do município. Toda essa configuração incide diretamente nas construções imagéticas do que é ser indígena Xukuru Kariri, afetando duplamente as mulheres devido à sua condição étnica e de gênero.

A partir do exposto, pesquisas que busquem distanciar-se dessas representações contribuem para uma mudança de paradigma, considerando que as mulheres indígenas enfrentam estigmas ainda mais profundos em razão da intersecção entre gênero e etnia. Esse cenário também se reflete na produção historiográfica sobre os Xukuru Kariri. Embora a cidade de Palmeira dos Índios e esse povo tenham recebido significativa atenção nas pesquisas científicas, as ações desempenhadas pelas mulheres permaneceram à margem dessas análises. Mesmo exercendo funções fundamentais para o fortalecimento da luta e a defesa do bem-viver, elas pouco despertaram o interesse dos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, resultando na supressão de suas (re)existências em

distintos recortes temporais. Como afirma Spivak (2010, p. 67), "se no contexto de produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade."

Desse modo, a História pouco contribuiu para questionar as figurações simbólicas construídas em torno das mulheres indígenas Xukuru Kariri. Mesmo aquelas cujas ações ultrapassaram os limites do estado e alcançaram reconhecimento nos meios indígena e indigenista permaneceram invisibilizadas pela historiografia alagoana. As representações e a ausência de análises sobre como essas originárias contribuíram para a formação histórica do município e para as (re)existências de seu povo revelam as amarras de uma cultura dominadora e colonizadora presentes também nos sistemas modernos de saber (Shiva, 2003, p. 21). Apesar disso, as mulheres Xukuru Kariri sempre participaram das estratégias de defesa de seu território ancestral. Reconhecer suas contribuições exige reposicionar o olhar historiográfico, compreendendo suas trajetórias a partir de suas próprias epistemologias e cosmopercepções.

Como mencionado anteriormente, acreditava-se que não haveria mais povos indígenas em Alagoas. Contudo, em 1937, Carlos Estevão de Oliveira, em uma palestra, divulgou os resultados de suas análises após visitar diversas regiões do Nordeste e ter identificado aqueles que denominou como "remanescentes"¹³. Para José Arruti (1995), as

¹³Nesta ocasião, apelou aos presentes e para o Instituto Histórico Geográfico Pernambucano para que estendesse os seus amparos não apenas aos "caboclos" residentes em Brejos dos Padres, mas também aqueles identificados e localizados em Alagoas, Sergipe, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Posteriormente, Carlos Estevão repete as suas palestras na então capital do Brasil, enfatizando e abrangendo ao Sistema de Proteção ao índio (SPI) a responsabilidade de estender suas ações as outras regiões do Nordeste, visto que, neste período, só atuava "junto aos Fulni-ôs de Águas Belas desde 1928" (Arruti, 1995, p.58).

palestras proferidas por Carlos Estevão de Oliveira são um marco no que se refere à reorientação da história indígena no Nordeste. Em consequência, este contexto também implicou em transformações no estado alagoano. Isto porque o palestrante relatou a forma de vida precária enfrentada pelos Xukuru Kariri e os chamados “caboclos” de Porto Real do Colégio-AL, possivelmente foram os indígenas “possuidores de terra que se organizaram para reivindicar o reconhecimento étnico” (Silva Júnior, 2013, p. 69).

Carlos Estevão, durante a sua visita à Palmeira dos Índios-AL, encontrou cemitérios indígenas na Serra do Goiti, posteriormente este número aumentou para seis, onde foram encontradas as igaçabas¹⁴. Nestas expedições, visitou o sítio do indígena José Celestino e registrou as suas práticas, agricultura e o tear desenvolvido pela esposa do anfitrião, solicitando a confecção de uma rede. Há uma hipótese de que este momento desencadeou os primeiros movimentos em torno do reconhecimento étnico, pois acredita-se que Carlos Estevão teria orientado José Celestino como proceder politicamente neste contexto, informou sobre a existência do SPI (Silva, 2020).

Em 1950, os indígenas Xukuru Kariri começaram a se mobilizar com maior intensidade. Seus primeiros movimentos, com o intuito de reorganização do grupo no aspecto político, levaram à busca por assistência do SPI¹⁵ e do apoio da igreja católica. É digno de nota que, sobre a instituição religiosa, os indígenas recorreram à atuação de Padre Alfredo Dâmaso almejando a sua contribuição em torno do reconhecimento étnico e a instalação de um posto indígena em Palmeira dos Índios-AL. É neste cenário que Alfredo Celestino se destaca, este, junto com um grupo de indígenas, enviava cartas e

¹⁴Urnas funerárias.

¹⁵O SPI não foi criado para atender as demandas dos indígenas do Nordeste, já que eram considerados extintos.

andavam até Bom Conselho/PE, cidade entre o Agreste pernambucano e a Zona da Mata alagoana onde Dâmaso era pároco (Silva Júnior, 2013; Silva, 2020).

As manobras desenvolvidas por Alfredo Celestino resultaram na criação do posto, identificação das famílias indígenas Xukuru Kariri que estavam dispersas e “montagem do palco para a fundação de um campo indigenista em Palmeira dos Índios [que] ampliou o estímulo, pela experiência gerada, para que houvesse uma mobilização indígena neste sentido” (Silva Júnior, 2013, p.76). Em vista disso, as inúmeras publicações historiográficas creditam a Alfredo Celestino uma das mais importantes (re)existências indígenas do povo Xukuru Kariri, isto porque utilizaram, em sua maioria, as fontes escritas. Ou seja, as cartas enviadas e assinadas por ele para o pároco. Todavia, amplamente invisível nas análises históricas que tratam sobre o assunto ou ocupando o plano residual em outros, uma sujeita feminina aparece fortemente na oralidade indígena Xukuru Kariri. Trata-se de Rosa Santana, participante ativa desses primeiros movimentos e, além disso, a única letrada no grupo. Alfredo Celestino assinava as cartas, mas era Rosa quem escrevia e as inseria ao Padre Dâmaso e ao SPI (Beserra, 2020; Silva, 2020).

Deisiane da Silva Beserra (2020) relata que foi necessário recorrer à História Oral com os Xukuru Kariri, por considerar essencial a interação entre eles e o pároco, além disso, a comunicação entre ambos possibilitaria compreender a influência deste último além da região de Pernambuco. Nas primeiras entrevistas, considerou que as contribuições não alcançaram a expectativa inicial, com exceção da informação cedida por Maria da Salete Souza (72 anos) que informou sobre a presença feminina nas primeiras mobilizações em defesa da criação de um posto do SPI e reconhecimento étnico.

A pesquisadora, em seu estudo, demonstrou surpresa e admiração ao tomar conhecimento da presença feminina. Segundo a sua interlocutora, Rosa Santana foi alfabetizada, por isso um grupo de indígenas a procurou, “incluindo lideranças e o Pajé que não dominavam a escrita para escrever ao Pe. Alfredo” (Beserra, 2020, p.43). As pesquisas históricas que versam sobre o assunto não trazem uma abordagem de gênero, nem muito menos respondem os questionamentos em torno da indígena mulher conhecida como Tia Rosinha, apenas informa que após o seu falecimento precoce, “o viúvo ateou fogo em todos os seus pertences, inclusive nas cartas que mantinha guardadas, dentre as quais possivelmente estariam as correspondências entre os índios e o Padre Alfredo Dâmaso” (Beserra, 2020, p. 44). Sob o que observa, com o fogo se foi também as “únicas” formas de conhecer a mulher em torno dos movimentos iniciais que resultaram no reconhecimento étnico do povo Xukuru Kariri.

A partir dessas ações, em 1952, com a instalação do posto indígena Irineu dos Santos, o Xukuru Kariri conquista seu reconhecimento étnico perante o Estado e reconquista¹⁶ parte de suas terras ancestrais denominada Fazenda Canto que estava sob a posse de Juca Sampaio, fazendeiro de influência na região (Antunes, 1973; Amarante, 1994). Contudo, a área da fazenda não supriu as necessidades¹⁷, o que gerou relações clientelistas entre o SPI e os políticos regionais que

¹⁶É relevante mencionar que os Xukuru Kariri, diferentemente de outros povos, denominam as suas lutas pelo território ancestral como reconquista, pois, para eles, a palavra retomada alude a tomar algo de alguém. Por isso, quando o povo busca proteger e demarcar o território que sempre foi deles, reconquistam a área (Silva, 2024).

¹⁷“Ademais, dos 346 hectares comprados, foram repassados ao órgão indigenista oficial 276; os indígenas necessitavam também de recursos e instrumentos de trabalho, como sementes e utensílios, que não foram oferecidos” (Silva, 2024, p.33).

almejavam transformar os indígenas em trabalhadores. Esse panorama interferiu nas vivências femininas, como apontado por Adauto (2020), as mulheres passaram a trabalhar em “casas de família”.

A pesquisa de Adauto Santos da Rocha (2020) é a primeira pesquisa historiográfica em que as mulheres Xukuru Kariri ocupam o plano central das análises¹⁸. Para isso, utilizou a História Oral como metodologia, realizando entrevistas com seis mulheres Xukuru Kariri, para examinar as dificuldades enfrentadas por elas neste contexto. As indígenas mulheres deste povo buscavam melhores condições de vida, sustento familiar e a oportunidade de frequentar a escola, ausente em seus territórios. Os desafios consistiam no percurso de 7km até a cidade a pé, para evitar esse deslocamento acabavam aceitando viver no local. “Por meio de relações de parentescos e compadrios, eram negados direitos trabalhistas, mesmo com o aumento do horário de trabalho” (Silva, 2024, p.33).

Em 1979, após saber da construção de uma faculdade no território ancestral, os Xukuru Kariri se organizaram para a segunda reconquista de seus territórios. Nesse contexto, os familiares de Alfredo Celestino mencionado anteriormente, prioritariamente o seu filho Antônio Celestino, ocupam o plano central nos estudos históricos. Entretanto, as mulheres participaram ativamente dessas mobilizações, embora sua atuação tenha permanecido secundarizada nas narrativas históricas.

É significativo dizer que os momentos de retomada territorial trazem prejuízos a toda comunidade, sejam adultos, jovens, crianças e idosos. Todos participam; não se trata de um processo exclusivo

¹⁸Durante a realização desta pesquisa, por meio de levantamento bibliográfico, foi possível identificar que este artigo foi o primeiro que colocou as (re)existências das indígenas mulheres no centro do debate em todo o seu conteúdo. Contudo, há pesquisas, oriundas da Antropologia e da História, que apresentam breves discussões em torno da temática, embora não seja o enfoque principal da pesquisa.

apenas as lideranças e/ou homens. Os invasores, que normalmente detêm poder político e econômico, passam a utilizar estratégias para expulsar todo o povo do território, tornando o ambiente propício à violência. Isto posto, quem pratica a violência não seleciona sujeitos prioritários, todos passam a viver também sob ameaça.

Nesta retomada, como apontado por Rosane Lacerda e Sérgio Marcos (1992), em *Porantim*, houve momentos em que, a mando do fazendeiro, os jagunços iniciaram uma ação violenta agredindo indígenas e danificando seus pertences na tentativa de fazê-los desistir da terra. “É um processo de muito medo, muita fome, muito desejo de ter a paz, só quem vive na luta é quem sabe”, esclareceu Dona Marlene sobre a retomada¹⁹.

Antônio Celestino é esposo de Dona Marlene, ele ocupou o cargo de cacique e liderou a retomada da Mata da Cafurna. Por sua posição de destaque, há diversos estudos na área da Antropologia e História que versam sobre esses episódios e as (re)existências desenvolvidas por ele em prol dos direitos coletivos. Contudo, quando ele e demais lideranças, majoritariamente homens, saíram da comunidade, eram as mulheres que protegiam o território e cuidavam das crianças. Essas atividades eram exercidas por mulheres como Dona Marlene; porém, suas funções não eram valoradas.

Dona Marlene e Antônio Celestino ocuparam uma relação vertical, onde este último estava posicionado no topo, restando para ela posições subordinadas. Nos estudos históricos, mesmo quando citada, foi apresentada como complemento de Antônio Celestino. É necessário destacar que as lideranças femininas Meire Xukuru Kariri, Raquel Xukuru Kariri²⁰ e Maninha Xukuru Kariri, filhas do casal, se

¹⁹Xukuru Kariri, Meire. entrevista realizada pela autora. Aldeia Mata da Cafurna-AL, dia 14 de abril de 2024.

²⁰Falecida no dia 12 de junho de 2018.

destacam no movimento indígena regional, com maior notoriedade para essa última.

As ausências da presença feminina nos debates historiográficos passam por transformação a partir de 1990, quando Maninha Xukuru Kariri se insere em contextos políticos e contribui na construção da organização Comissão Leste-Nordeste²¹. Em 1994, devido ao desmatamento do território ancestral, que estava sob a posse de Hélio da Purina e Leopoldino Torres, liderou a retomada acompanhada por todo o seu povo. A partir de então, a sua vida passou a ser contada por meio da influência do seu pai Antônio Celestino, a figura materna foi invisibilizada nas produções históricas que versam sobre o assunto.

Nas sociedades indígenas, as mulheres, especialmente mães, avós e tias, desempenham papel fundamental na transmissão dos saberes, das memórias e das cosmopercepções de seus povos. Por meio da oralidade, elas asseguram a continuidade das práticas culturais e da identidade coletiva (Baniwa, 2020). Nessa perspectiva, Ana Manoela Karipuna (2022) reconhece a mãe como “Território Indígena”, enquanto Célia Xakriabá (2018) a compreende como “Pessoa-Aldeia”, evidenciando que corpo, território e conhecimento constituem dimensões indissociáveis. Assim, compreender a atuação política das mulheres indígenas exige reconhecer que grande parte da formação das lideranças se constrói a partir desses processos de transmissão intergeracional protagonizados pelas mulheres.

Em contraposição aos silêncios historiográficos sobre as mulheres indígenas, Silvia Martins (1993) evidencia a atuação política de Maninha Xukuru Kariri, Graciliana Wakonã e Quitéria Celestino. Influenciadas pelas trajetórias de seus pais, essas lideranças

²¹Após a institucionalização em 1995, passaria a se chamar Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME).

desempenharam papéis fundamentais na organização política e comunitária dos Xukuru Kariri, atuando em diferentes frentes de representação, mobilização e fortalecimento do movimento indígena (Martins, 1999; Silva, 2024).

Contudo, nas pesquisas históricas, as mulheres supracitadas continuaram ocupando o plano residual. Para Maninha Xukuru Kariri, mencionada com mais frequência em comparação às demais, foram reservadas poucas linhas e/ou notas de rodapé. Em 2022, este panorama passa por transformações, quando o documentário que leva o seu nome, com direção de Celso Brandão e Aldemir Barros, passa a existir²². No ano seguinte, Aldemir e Michelle Reis de Macedo, no artigo intitulado “*Não posso viver fugindo, vou ficar*”: a trajetória política de Maninha Xukuru Kariri no movimento indígena durante a redemocratização brasileira (década de 1990)”, examina a trajetória política da figura feminina tida como a mais influente do estado.

Em 2024, a dissertação escrita por Ana Valéria dos Santos Silva, com a orientação de Michelle Reis de Macedo, intitulada “*Entre invisibilidade e protagonismo: a participação política de Maninha Xukuru Kariri no movimento indígena (1966-2006)*”, estende a discussão. Neste estudo, com enfoque de gênero e etnia, demonstra com mais minúcias como Etelvina Santana da Silva²³ tornar-se Maninha Xukuru Kariri, e neste processo, ultrapassa a delimitação territorial do estado de Alagoas, desenvolvendo ações no campo internacional após a promulgação do decreto 1775/96.

Esses estudos representam importantes avanços na compreensão do protagonismo feminino Xukuru Kariri. Entretanto, ainda permanecem lacunas acerca das múltiplas formas de atuação política, social e

²²MANINHA Xukuru Kariri. Direção: Celso Brandão e Aldemir Barros; Produção: Rafael Barbosa, Juliana Calles e Aldemir Barros, 2022.

²³Nome de batismo.

cultural das mulheres desse povo, evidenciando a necessidade de ampliar análises que as reconheçam como sujeitas históricas e produtoras de conhecimento a partir de suas próprias epistemologias.

Conclusão

A partir do exposto, se as supostas ausências de fontes não constituem um argumento válido, por que as indígenas mulheres permaneceram à margem das pesquisas em Ciências Humanas? Paula Sampaio (2021) esclarece que o colonialismo e as colonialidades também atravessam a produção do conhecimento, silenciando essas sujeitas ou inserindo-as de forma fragmentada em narrativas que hierarquizam as mulheridades e marginalizam aquelas marcadas pela racialização e pelo patriarcado. Nessa direção, Silva (2024) argumenta que, embora as mulheres indígenas apareçam com menor frequência na documentação escrita, utilizar essa ausência como justificativa para a escassez de pesquisas historiográficas significa contribuir para a manutenção de sua invisibilização.

Em Alagoas, diversas mulheres indígenas ocupam posições de destaque nos campos político, espiritual e comunitário, a exemplo de Lindaci Karuazu, Rilmara Katokinn, Nena Karapotó, Nina Katokinn e Dona Coca Wassu Cocal. Somam-se a elas inúmeras mulheres que, como lideranças, professoras, mães, rezadeiras e participantes das retomadas territoriais, fortalecem cotidianamente a luta de seus povos. Apesar desse protagonismo, suas trajetórias permanecem pouco exploradas pela historiografia, evidenciando a necessidade de ampliar estudos que as reconheçam como sujeitas fundamentais para a compreensão da formação histórica de Alagoas e das (re)existências dos povos indígenas.

Referências

ALMEIDA, Luiz Sávio (Org.). **Os Índios nas falas e relatórios provinciais das Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 1999.

ANTUNES, Clóvis. **Wakona-Kariri-Xukuru**: aspectos sócio-antropológicos dos remanescentes indígenas de Alagoas. Maceió: Facepe UFAL/Imprensa Universitária, 1973.

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

BANIWA, Braulina. **Indígenas mulheres**: corpo território em movimento. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2022.

BESERRA, Deisiane da Silva. **Com os índios**: Padre Alfredo Dâmaso, os Fulni-ô e as mobilizações indígenas no Nordeste. Maceió-AL: Editora Olyver, 2020.

CARVALHO, Cícero Pércles de. **Formação Histórica de Alagoas**. 5 ed. Maceió: Edufal, 2019.

MANINHA Xukuru Kariri. Direção: Celso Brandão e Aldemir Barros; Produção: Rafael Barbosa, Juliana Calles e Aldemir Barros, 2022.

MARTINS, Sílvia Aguiar Carneiro. **Os caminhos da aldeia... índios Xucuru-Kariri em diferentes contextos situacionais**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

MONTEIRO, John Manoel. O desafio da história indígena no Brasil. In: Silva, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis D. Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: Mec, Mari: Unesco, 1995. p. 221-228.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-118.

ROCHA, Aduino Santos da. Mulheres indígenas Xukuru-Kariri trabalhadoras em “casas de família”. **Revista Eletrônica Humana**, v. 2, n. 3, 2020.

SAMPAIO, Paula Faustino. **Indígenas mulheres: entre colonialismos e resistências de longa duração – séculos XX e XXI**. Teresina: Cancioneiro, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. 2018. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução: Roberto G Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOARES, Ana Manoela Primo dos Santos. Mulheres Originárias: Reflexões com movimentos de indígenas mulheres sobre as existências e inexistências de feminismos indígenas. **Cadernos de Campo** (São Paulo-1991), v. 30, n. 2, p. 2021.

SILVA, Amaro Leite da. Trabalho Indígena na Formação das Alagoas (Século XIX): os índios das matas nas falas e relatórios oficiais. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH** (São Paulo), julho de 2011. Disponível em:

<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308187662_ARQUIVO_TRABALHOINDIGENANAFORMACAODASALAGOAS.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. Terras e trabalho: Indígenas nas províncias de Alagoas. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH (São Paulo), julho de 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300559177_ARQUIVO_ArtigoAldemirbarros.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SILVA JÚNIOR, Aldemir Barros da. **Aldeando os sentidos**: os Xucuru-Kariri e o serviço de proteção aos índios no agreste alagoano. Maceió: EDUFAL, 2013.

SILVA, Cássio Júnio Ferreira da. “**A luta por terras não traz diárias, somente perseguição**”: processo demarcatório e retomadas Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios - AL. 117 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, Ana Valéria dos. **Entre Invisibilidade e protagonismo**: a participação política de Maninha Xukuru Kariri no movimento indígena (1966-2006). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas Comunicação e Artes. Programa de Pós-graduação em História. Maceió, 2024.

TORRES, Luiz de Barros. **A terra de Tilixi e Txiliá**: Palmeira dos Índios séculos XVIII e XIX. Maceió: IGASA, 1973.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

XOKÓ, Ivanilson Martins dos Santos. **História e Memória da (Re)existência Xokó**: narrativas decoloniais e os desafios da autoafirmação identitária indígena no tempo presente (1978-2022). - 2024. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas Comunicação e Artes. Programa de Pós-graduação em História. Maceió, 2024.

A group of indigenous women, seen from behind, are walking away from a rustic wooden building with a thatched roof. They are wearing traditional skirts and headbands, some with feathers. The scene is set outdoors on a dirt path.

Eixo 1 - Identidades indígenas

Capítulo 6 - Luiza Morais Marques

Plantation, colonialidade e resistência Kaingang:

a Semana Cultural da aldeia Gyró como estratégia política de luta territorial em Pelotas (RS)

Luiza Morais Marques²⁴

A trajetória de formação da Aldeia Gyró, em Pelotas, foi marcada pela resistência de dezesseis famílias Kaingang que, provindo de Chapecó (SC) para vender artesanato, decidiram permanecer na região. A continuidade na cidade foi motivada por um sonho do *Kofã* (ancião na língua Kaingang), que revelou o Sul ser local de seus antepassados²⁵, dando início ao processo de retomada.

Inicialmente instalados em frente à rodoviária, às margens da BR-392, permaneceram de novembro de 2015 a maio de 2016 em barracas de lona preta, período em que enfrentaram precariedades de saneamento básico, riscos de acidentes e uma luta constante pela permanência na cidade.

Diante do cenário exposto, o trabalho visa elucidar a trajetória de mobilização e as estratégias adotadas pelos Kaingang na luta pela conquista territorial, mas também a permanência na cidade. Com isso, em 2021, cria-se a “Semana Cultural: Resistência Kaingang”, que tem

²⁴Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica de Pelotas e mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é doutoranda em Antropologia Social e Cultural (UFPel) e graduanda em Bacharelado em Antropologia pela mesma instituição (UFPel). E-mail: luiizamarquess@gmail.com.

²⁵Antigamente seus ancestrais trilhavam os matos desta cidade procurando cipó e eram “invisíveis” às pessoas do município. Em sonho, ele recebia um chamado para voltar e povoar esta zona de Pelotas (Marques, 2022, p. 68).

por objetivo construir uma ponte com instituições públicas (FUNAI, SESAI), com às secretarias locais, buscando elucidar os interesses e as principais demandas da comunidade: segurança alimentar, saúde, habitação e renda. Dentro de toda a mobilização que permeia a luta Kaingang, todo mês de maio, membros da comunidade civil também são convidados a conhecer a cosmologia, comidas típicas e cosmovisão indígena.

Por isso, devemos compreender que o processo de resistência não nasce hoje, mas tem continuidade, pois à violência colonial no Brasil, não foi um ciclo encerrado com a invasão da Pindorama, mas sim, uma violência que se reconfigura e dá continuidade por meio do Estado e de suas instituições.

Buscarei discutir ao longo do texto os mecanismos de controle sobre a terra, os corpos territórios e as territorialidades, a fim de compreender os impactos do sistema da plantation em áreas cedidas ao povo Kaingang da Aldeia Gyró e suas estratégias de reivindicação com a Semana Cultural.

O estudo investiga como o controle da terra constitui um elemento central da lógica da plantation, intensificada pela monocultura, que transforma o solo e as sementes, degradando e interrompendo a qualidade. Busco trazer dados através da etnografia realizada ao longo dos dez anos de trabalho juntamente com a comunidade. Aqui irei trazer às consequências da expansão da monocultura na zona rural de Pelotas, em especial a antiga plantação de pêssigo que existia anteriormente à chegada dos Kaingang em seu território, Aldeia Gyró. Esta zona é marcada pelo uso intensivo de agrotóxicos e agora produz consequências diretas para a segurança alimentar da comunidade. Tal processo é analisado como um dos fatores centrais da destruição socioambiental característica do Antropoceno/Plantationoceno.

Nesse sentido, é importante dar nome às consequências causadas pela mão humana, nessa busca desenfreada por avanços tecnológicos, fruto de uma Ciência Moderna que controla sementes e multiespécies (humanos e não humanos), construindo uma lógica de recursos (Wedig; Ramos, 2023). Essa “racionalidade” está intrinsecamente vinculada ao poder colonial, que hierarquiza saberes e classifica em sub-humanidades todos aqueles que estão à margem. Como diria Ailton Krenak (2019, p. 11): “a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta”. Quando Krenak (2019) afirma “esquecidos pelas bordas do planeta”, ele está se referindo aos guardiões dos rios, oceanos, da terra, das espécies vivas deste planeta e dá nome de caiçaras, indígenas, quilombolas e aborígenes (a tal sub-humanidade, vista pela lógica colonialista, é claro). Pois se constituem como seres que constroem suas relações com a natureza, animais, com sua cosmovisão e estão intrinsecamente ligados por parentescos. A montanha não é somente uma montanha, é um parente próximo que comunica o momento certo de plantar, os animais anunciam o período ideal para caçar.

Como podemos observar a lógica Antropocênica vai contra ao modo de viver dessa dita “sub-humanidade”, o relacionar-se tem a pretensão de replicar em grande escala um padrão de organização social e ambiental. Tsing (2019, p. 177) percebe os desafios contemporâneos de “viver bem com os outros - tanto outras espécies quanto outras culturas”, a autora argumenta sobre essa necessidade de progresso/expansão imaginada como necessária, no qual não comporta a existência de outras pessoas e espécies nesse modo de organizar a vida na terra, por não ser útil nas “ecologias políticas de produção”. Por isso, quando falamos sobre este controle da vida e das espécies,

Malcom Ferdinand (2022) chama de dupla fratura. Uma fratura que é colonial, fruto dessa ação de dominação colonializadora de corpos pretos, ameríndios e de mulheres e ambiental, somado às catástrofes produzidas por esses mesmos que veem a Gaia como um recurso.

É justamente nesse contexto que a trajetória de resistência da comunidade Kaingang pode ser compreendida. Obviamente, não é um caso isolado, porém, evidencia a permanência das estruturas coloniais que produzem deslocamentos e a negação de direitos territoriais aos povos indígenas. A busca pela formação da Aldeia Gyró, revela que a luta por um território não restringe o acesso à terra como bem material, mas diz respeito à reconstrução da cosmologia, bem viver e a vida coletiva, que é profundamente afetada pelo avanço desenvolvimentista. Nesse sentido, como aponta Ferdinand (2022), é nesse cenário que ocorre a dupla fratura, violência colonial histórica e a degradação ambiental produzida por uma lógica antropocêntrica.

Como ressalta Quijano (2006, p. 6), “o colonialismo é uma experiência muito antiga. Porém, somente com a conquista e a colonização ibero-cristã das sociedades e populações da América, no século XV e XVI foi produzido o constructo mental de ‘raça’”, ponto central da colonialidade. Compreende-se que a invasão europeia foi atravessada pelas relações de poder, dominação e na construção histórica da categoria “raça” gerando novas identidades. A partir das quais passaram a ser atribuídas posições hierárquicas dentro das sociedades. Cabe aqui ressaltar que o Direito Indígena no Brasil coexiste com os avanços jurídicos, mas também com a profunda desigualdade das práticas coloniais que ainda afetam os povos originários. No contexto brasileiro, Gersem Baniwa (2012) analisa a Constituição de 1988, afirmando que o Brasil rompe com a lógica assimilacionista ao reconhecer seus direitos originários sobre suas terras tradicionalmente ocupadas, sua organização social, costumes,

línguas e tradições. Mas que em contraponto, os indígenas devem constantemente reafirmar seus direitos e conquistas, pois existem interesses econômicos sobre seus territórios e vidas.

No que tange, ao processo demarcatório e as próprias políticas governamentais ligadas aos povos originários do Brasil, observamos que desde os tempos coloniais o conflito é o mesmo, “do que fazer com a parte da população que sobreviveu aos trágicos primeiros encontros entre os dominadores europeus e os povos que viviam onde hoje chamamos, de maneira muito reduzida, de terras indígenas, levou a uma relação muito equivocada entre o Estado e essas comunidades” (Krenak, 2019, p. 20). Desde sempre, os povos indígenas vivem em grandes embates com a bancada ruralista, visto que são segmentos que têm fortes interesses relacionados ao seus territórios, principalmente numa tentativa de dificultar novas demarcações (como podemos citar à PEC 215²⁶), por serem “praticantes de uma agricultura industrial de monocultivo, que tem como aliados os organismos geneticamente modificados (OGM) e os insumos e defensivos sintéticos produzidos por multinacionais” (Cabral de Oliveira, 2024, p. 79).

Como podemos observar, a organização dos povos indígenas no Brasil não é recente, trata-se de um processo histórico. Ele se constitui desde o período da expansão imperial de Portugal e Espanha, que se estruturou a partir da exploração das riquezas da América do Sul. Nesse período, utilizaram-se de mão de obra negra e indígena, numa tentativa de maior arrecadação das riquezas naturais do país. Neste

²⁶No tocante a PEC 215, percebe-se que ela prevê nas modificações constitucionais, uma alteração nas responsabilidades no que se refere a demarcação e titulação das terras indígenas e quilombolas, o que anteriormente era competência do Poder Executivo passaria ao Poder Legislativo. Maiores informações: PEC 215 de 2000. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=889041. Acessado em 12 jan. 2026.

período ocorreu a devastação de etnias, sendo pela morte de milhares de indígenas ou simplesmente pela tentativa de uma assimilação cultural. Nesse sentido, observando o contexto colonialista histórico, não deve ser considerado um mero acaso, mas, um desejo dos colonizadores de controle (Souza Filho, 2012). Os povos originários constroem suas manifestações como um movimento de resistência, no qual insurgir-se é “ir contra aquilo que nos é imposto, é revolucionário, a mansidão diante das ameaças aos nossos direitos e a nossa vida [...], são amarras do colonialismo que sempre quiseram impor ao longo dos séculos” (Ferreira & Felício, 2021, p. 16). A organização estratégica dessas comunidades permanece viva, pois os povos originários ainda são alvos de desmantelamento dos seus direitos, territórios e vidas. Fazendo-se necessário o enfrentamento de revogações do Estado e ações de grandes fazendeiros e latifundiários em seus territórios, com a intenção de preservar a vida, florestas, animais e sementes. Como exemplo, Joana Cabral (2024, p. 77), afirma que “o Acampamento Terra Livre (ATL), manifestação articulada por distintas organizações indígenas que ocorre anualmente na Esplanada dos Ministérios desde 2004, tem como intuito pressionar a política nacional pelas demandas indígenas”.

Por isso, torna-se necessário medidas eficazes para a garantia da vida dos povos originários, pois “à cultura indígena é a garantia de terras, cuja extensão está relacionada não somente com a sobrevivência econômica, mas também com o papel desempenhado pelo território nas referências culturais dos povos” (Souza & Almeida, 2012, p. 129). Nesse sentido, os escritos de indígenas no Brasil como Davi Kopenawa (2015), Ailton Krenak (2019) e Jerá Gurani (2020), é um grito de resistência e denúncia dessa lógica ecocida, epistemicida e colonial. Em que os povos originários defendem a coexistência de múltiplos saberes tradicionais, denunciando a destruição ambiental e

cultural, oferecendo caminhos para a relação com a terra e as multiespécies existentes no planeta.

Krenak, em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), nos provoca a pensar essa lógica de humanidade única e desprovida de pluralidade, deslegitimando e excluindo indígenas, quilombolas e populações tradicionais. O fim do mundo não é um evento único que destruirá a vida na Terra, mas vários efeitos produzidos por um sistema que seu fundamento moderno é explorar natureza, humanos, animais, seres vivos e buscar utilidade/lucratividade em tudo. Jerá Guarani em *Tornar-se selvagem* (2020), nos propõe compreender o significado semântico e político da palavra “selvagem”, em que historicamente é referenciado para diminuir a capacidade de existir e conduzir a vida na sua própria cosmologia indígena, então a mesma nos convida a entender que selvagem nada mais é do que ter essa conexão ancestral e com a floresta. Assim, logo no início do artigo ela ressalta “se a perigosa situação do planeta Terra hoje vem em decorrência de pessoas consideradas civilizadas, é preciso aprender, dentre tantas outras coisas, sobre a autonomia e à soberania alimentar Guarani Mbya” (p. 1). E por último, Davi Kopenawa (em diálogo com Bruce Albert) em *A queda do céu* (2015), apresenta a denúncia da economia extrativista, formulando uma análise cosmológica sobre as devastações das florestas, provocando destruição e desequilíbrio dos cosmos (xapiri - espíritos da floresta), evidenciando que o dismantelamento ambiental não apenas ecológico, mas também cosmológico da vida indígena, colocando em risco a própria sustentação do céu.

A partir desta contextualização de forma breve da cosmovisão indígena, podemos adentrar para análise das causas e consequências da “crise” planetária, pois, não estamos discutindo a superlotação dos humanos no mundo, mas como esses humanos (antropos) vivem nele.

Autores como Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2014), discutem os colapsos climáticos causados pelo antropoceno e o modo de vida extrativista e tecnocientífico do mundo, em que separa natureza e cultura, humano e não humanos, desconectando a existência da vida, multiespécies e natureza. Contrastando de forma direta com as ontologias ameríndias. Então os autores provocam a pensar que o mundo não precisa acabar, mas sim, a ideia de que o mundo pertence exclusivamente aos humanos sim. Agora estamos prontos e prontas para compreender a plantation e a monocultura, que estão intrinsecamente relacionados ao controle biopolítico da vida, o qual se beneficia do uso intensivo de agrotóxicos para decidir quem permanece vivo na terra, restringindo à diversidade das espécies e explorando ao máximo a monocultura voltada à produtividade (Tsing, 2019).

Stengers (2009), nos provoca a refletir sobre as violências coloniais em nome de um progresso civilizatório, financeiro e desenvolvimentista, evidenciando a confusão de seus efeitos sociais e ecológicos. Nesse sentido, proponho adentrar a realidade vivida pelos Kaingang da Aldeia Gyró, considerando que, desde sua chegada à cidade de Pelotas, em novembro de 2015, houve diversas tentativas por parte da Prefeitura de Pelotas e de outros órgãos institucionais de encaminhar os indígenas para sua cidade de referência, após diversas manifestações dos indígenas, o processo de continuarem na cidade foi avançando.

O retorno não se configurava como uma possibilidade para a família Kaingang, uma vez que, em sua cosmologia, as decisões coletivas estão profundamente vinculadas às orientações provenientes dos sonhos. Assim, as famílias oriundas de Chapecó (SC), inicialmente motivadas pelo interesse na comercialização de artesanato, decidiram permanecer no território após o sonho relatado

pelo *Kofá* (ancião), o mesmo afirmava que a região Sul correspondia à terra de seus antepassados. A partir do sinal ancestral, dá-se início ao processo de retomada territorial, como afirma Jerá Guarani (2020), tornar-se selvagem está relacionado aos vínculos com a terra e a recusa da domesticação colonial.

Inicialmente instalados provisoriamente em frente à rodoviária, às margens da BR-392, permaneceram por seis meses de forma estratégica em lona preta, este foi período que enfrentaram precariedades de saneamento básico, riscos de acidentes e uma luta constante pela permanência na cidade, como bem descreve Isabela Figueroa (2018) em seu artigo sobre a luta da comunidade Gyró pela sua porção de terras em Pelotas. Essa condição evidencia o que Stengers (2009) denomina “tempo das catástrofes” um cenário em que populações vulnerabilizadas são colocadas diante da barbárie produzida pelo progresso moderno, ou seja, na cidade de Pelotas, em nome de um projeto de higienização²⁷ da cidade.

Em 2016, após reuniões com a Prefeitura, audiências públicas e intensa mobilização política, a comunidade conquistou com deveras resistência os 7,5 hectares na Colônia Santa Eulália, declarados de Especial Interesse Social e Cultural²⁸, sendo considerado então um território indígena, Aldeia Gyró (Marques, 2022). Entretanto, a limitação espacial e o atraso no processo de devolução definitiva à

²⁷Os kaingang permanecerem em frente à rodoviária não era visto como algo promissor para a Prefeitura de Pelotas, quando nos referimos ao processo de higienização da cidade estamos contextualizando um “lugar de desenvolvimento da sociabilidade – habitar/habitação, [...] alvo dos processos de higienização/expulsão que a transformará em objeto de comercialização e maximização da rentabilidade através dos processos de financeirização” (Rolnik, 2015 *apud* Kruger, 2018, p. 133).

²⁸Desde 2016, a comunidade Kaingang vive em extrema insegurança territorial, pois até o momento a tramitação e regularização das terras indígenas não teve continuidade, ou seja, não avançando para se tornar um território demarcado. O motivo: diálogos truncados entre FUNAI e Prefeitura.

FUNAI (anunciada em 2023, mas ainda não concluída) evidenciam a permanência de mecanismos coloniais de controle no interior do aparato estatal.

As terras cedidas aos Kaingang encontram-se em degradação ambiental, decorrente da expansão das monoculturas na zona rural de Pelotas. Foram anos de extração intensiva da vitalidade desse solo. Em diálogo com os vizinhos do território, há relatos de que a nascente localizada próxima às antigas plantações de pêssego secou ao longo do tempo, a diversidade de animais e vegetação em volta do território sumiu, outras plantas importantes para os Kaingang, como é o caso do *Fuá*²⁹ é possível conseguir longe daquele território. Atualmente, mesmo para o cultivo do básico, como o milho, é necessário o auxílio da EMATER com a doação de fertilizantes químicos. Esse cenário pode ser compreendido à luz da crítica ao modelo da plantation, que, segundo Wedig e Ramos (2023, p. 18), “culminou em alterações planetárias, iniciando-se, assim, uma nova era geológica, que hoje conhecemos como Antropoceno. Esse período é marcado por genocídios, ecocídios e epistemicídios, em que as terras e os territórios dos povos indígenas foram expropriados pela violência colonizadora.”, transformando ecologias, desvalorizando saberes ancestrais e indo em busca de uma lógica da monocultura e da produtividade.

Nesse horizonte, a permanência Kaingang na Aldeia Gyró constitui uma prática de reconstrução relacional com o território. Apesar das marcas deixadas pelo regime da monocultura. Em consonância, Antônio Bispo dos Santos (2015) e Joelson Ferreira e Erastho Felício (2021) destacam que a luta por terra e território ultrapassa a dimensão

²⁹Planta típica da culinária dos Kaingang, no qual fazem a produção de um caldo com folhas.

produtivista, para os povos originários, é a constituição de modos contra-coloniais de existir. A aldeia configura-se, portanto, como espaço de resistência cosmológica e política, no qual se confrontam projetos distintos de mundo: de um lado, a plantation e a colonialidade, do outro, a ancestralidade, reciprocidade multiespécie e a continuidade da vida. Na contramão deste desejo colonial, os Kaingang da Aldeia Gyró, criam a “Semana Cultural: Resistência Kaingang” como método estratégico de promover audiências públicas para debater e resolver demandas com os Órgãos Institucionais a nível municipal e federal, sobre pautas latentes dentro do território, como: saúde indígena, segurança alimentar, construção de uma escola com infraestrutura de qualidade para as crianças e habitação. A comunidade pensa a semana como um meio de visibilidade das suas pautas, mas também um momento de integração e educação intercultural com as escolas da cidade, no ano de 2026, estimou-se mais de mil crianças percorrendo o território e conhecendo uma história que os livros didáticos não contam.

A Semana Cultural é o momento de denunciar a entrega de um território cedido que está carregado de marcas da destruição do colonialismo, no qual a terra é entregue aos guardiões completamente “respirando por aparelhos” como diria Krenak (2019). Essa realidade, conduz a comunidade a uma busca contínua pela recuperação da vida nesse espaço. Afinal, a autonomia indígena nasce da subsistência gerada em seu próprio território, e a saúde se manifesta no acesso às águas pura de nascentes e em plantas medicinais para o bem viver e existir com dignidade.

Nesse sentido, o evento realizado na primeira semana de maio representa um aporte financeiro muito importante: além das migrações sazonais para a venda de artesanato, a semana cultural permite que todas as famílias exponham suas artes, revertendo a renda para às

compras das necessidades básicas da vida. Essa é mais uma alternativa para escapar da tutela gerada pela vulnerabilidade social. Pois vejamos: sem uma terra fértil para plantar, produzir seu alimento, caçar e viver, os mesmos ficam à mercê de doações do Estado e da sociedade civil, o que evidencia sérios desafios à segurança alimentar da comunidade. Essa fragilidade é histórica: desde o início, os 7,5 hectares foram considerados insuficientes tanto para a construção adequada das moradias quanto para o desenvolvimento de uma agricultura de subsistência capaz de atender às necessidades coletivas.

Apesar dessas adversidades, a luta Kaingang não se encerrará após a demarcação dos 7,5 hectares, pelo contrário, ela prosseguirá cotidianamente na busca por subsistência digna, ampliação territorial e qualidade de vida. As demandas vivenciadas no dia a dia demonstram que a extensão atual não atende plenamente às necessidades do coletivo, reforçando a centralidade da questão territorial para o povo Kaingang. Visto que a comunidade se coloca em construção diária, reivindicando e denunciando o esquecimento dos Órgãos Públicos, uma das estratégias elaboradas foi a criação da **Semana dos Povos Indígenas: Resistência Kaingang**³⁰, no qual tem por objetivo construir uma ponte com instituições públicas (FUNAI, SESAI), com as secretarias locais, buscando elucidar os interesses e principais demandas da comunidade: segurança alimentar, saúde, habitação e renda.

Nesse sentido, reitera-se que a permanência e a mobilidade Kaingang tensionam a lógica do confinamento territorial produzida pelo Estado e pelo sistema da plantation. Justamente pela resistência e tentativa diária de reparação histórica, devido ao colonialismo e desmantelamento da vida indígena que até hoje é possível observar

³⁰Grifos da autora.

práticas e interesses relacionados aos seus territórios e suas vidas. Como argumenta Donna Haraway (2016), o Plantationoceno conduz a exploração intensiva de terras, monocultura e a simplificação ecológica, não sendo apenas um modelo agrícola, mas um segmento tecnológico de ordenamento do mundo, operando na homogeneização da vida e a separação entre natureza e cultura.

Para finalizar, o sistema da plantation, intensificado pelas monoculturas e pelo uso de agrotóxicos, apresenta-se como uma das principais formas contemporâneas da continuidade colonial. A antiga plantação de pêssego na zona rural de Pelotas deixou como herança um solo infértil, nascentes secas e a redução da biodiversidade daquele território, impactando diretamente a segurança alimentar e a autonomia produtiva da comunidade.

Contudo, os indígenas da Gyró, têm caminhado com passos lentos, porém precisos. O que antigamente era visto apenas como um espaço vazio (utilizado e abandonado por não indígenas), hoje pulsa com 87 vidas que ritualizam o território por meio de danças, cantos, grafismos e de uma estratégia política que avança em direção ao fim de um mundo desigual.

Buscou-se salientar aqui não apenas a degradação dos solos que transforma a ecologia, mas também o condicionamento de corpos-territórios à vulnerabilidade, o que produz uma dependência assistencial de instituições e de membros da sociedade civil para a subsistência. Mesmo diante de uma institucionalidade que busca dificultar a vida indígena, os Kaingang demonstram resistência e uma dinâmica contracolonial, intensificando suas estratégias de denúncia.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a garantia efetiva dos direitos territoriais indígenas não pode se limitar apenas ao reconhecimento formal da terra: mas deve primordialmente, considerar os saberes ancestrais, os modos de vida e a construção relacional de parentesco

com multiespécies e naturezas coexistentes no mundo. Pensar a Aldeia Gyró a partir das ruínas deixadas pela plantation implica reconhecer que a crise socioambiental é também uma crise civilizatória. E o “fim do mundo” precisa ser discutido e questionado: qual fim do mundo queremos?! Marcos Salvador (maio, 2026)³¹, cacique da Aldeia Gyró responde:

não queremos mais ver vocês (não indígenas) utilizando toda a terra que é indígena pra ganhar dinheiro e depois jogar fora e nos dando como um pedaço de roupa velha, que nós temos que remendar para nos aquecer. Esse chão é sagrado, meus ancestrais viveram aqui e quando vocês vieram, não precisaram pedir socorro pra plantar, morar e viver com sua família. A Semana Cultural é para lembrar a vocês o que fizeram com a terra!

Referências

BANIWA, Gersem. In: RAMOS, Alcida Rita (org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 206-227.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. **Histórias do Subterrâneo: movimentos de cultivo e asselvajamento das mandiocas**. Tese (Livre-Docência em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

DANOWSKI, Débora; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

³¹Discurso de abertura feita pelo Cacique da Aldeia, na Semana Cultural: Resistência Kaingang em maio de 2026.

ERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial:** pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Editora Ubu, 2022.

FERREIRA, J.; FELICIO, E. **Por terra e território:** caminhos da revolução dos povos no Brasil. Arataca: Teia dos Povos, 2021.

FIGUEROA, Isabela. **A Terra Kaingang e o Caminho de Volta para os Pelotenses.** In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI, 9, 2018, Quito, Equador. *Plurinacionalidade e Interculturalidade* [recurso eletrônico on-line]. Florianópolis: CONPEDI, 2018.

GUARANI, Jerá. **Tornar-se selvagem.** Piseagrama, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, jul. 2020.

HARAWAY, Donna. **Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno:** fazendo parentes. *ClimaCom – Cultura Científica*, Campinas, ano 3, n. 5, p. 139–146, 2016.

INGLEZ DE SOUZA, Cássio Noronha; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (orgs.). **Gestão territorial em terras indígenas no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; UNESCO, 2012. (Coleção Educação para Todos, v. 39; Série Vias dos Saberes, n. 6). Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/acervo/livros/gestao-territorial/>>.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRUGER, Nino Rafael Medeiros. **O plano perfeito:** da retórica do direito à moradia à planificação do Programa Minha Casa Minha Vida

em Pelotas à negação do habitar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2018.

MARQUES, Luiza Morais. **“Se a gente tem terra para morar, a gente tem tudo”**: reflexões sobre terra, território e territorialidade a partir da etnia Kaingang da Aldeia Gyró, Pelotas/RS. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

QUIJANO, A. **Don Quijote y los molinos de viento en América Latina**. Segunda Época, San José, Costa Rica, n. 127, p. 1-14. 2006.

SHIVA, Vandana. **Terra viva**: minha vida em uma diversidade de movimentos. São Paulo: Boitempo, 2024. p. 65-113.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo Silva. **Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018.

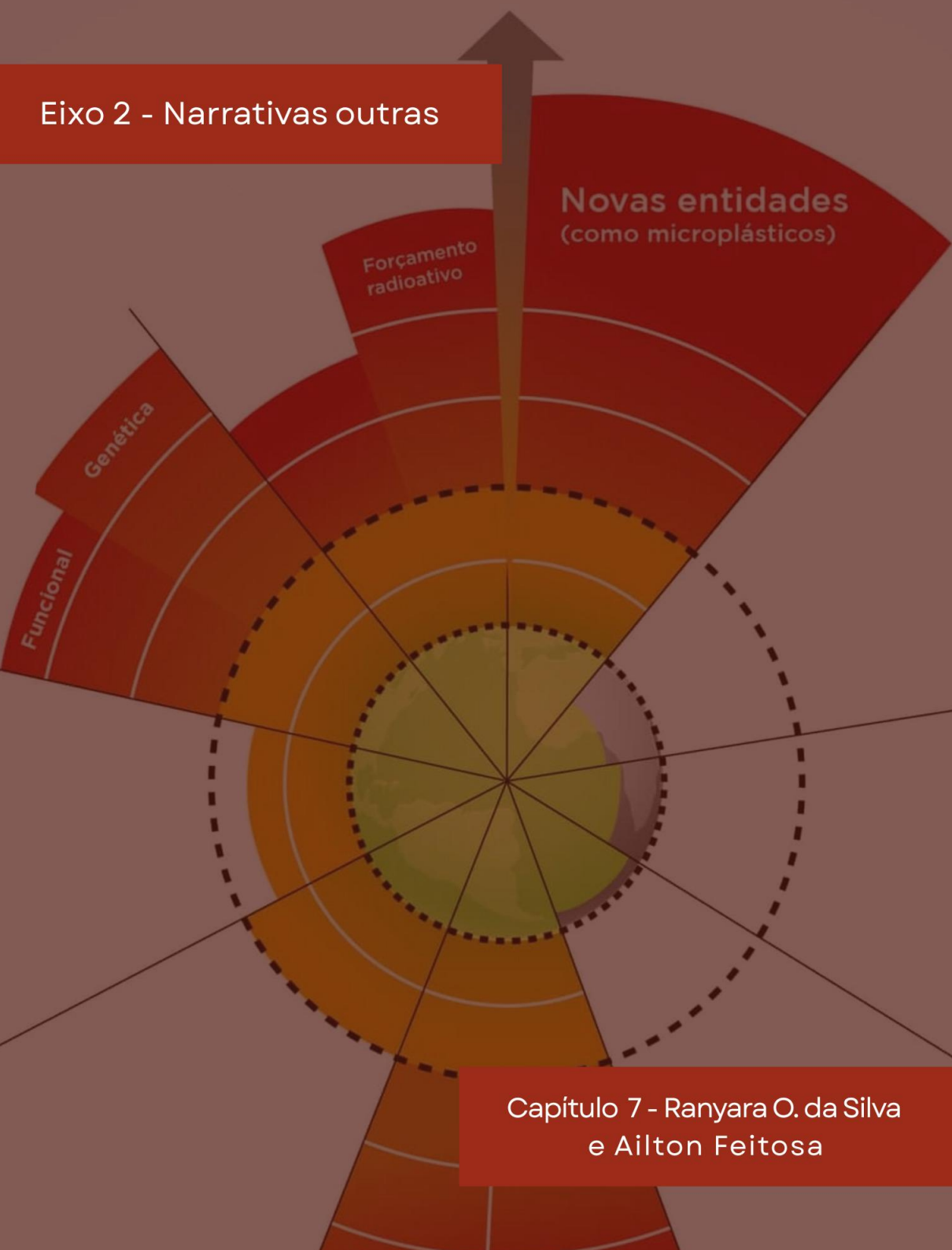
STENGERS, Isabelle. **Au temps des catastrophes**: résister à la barbarie qui vient. Paris: La Découverte, 2009.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

WEDIG, Josiane Carine; LOPES, Helena Rodrigues; SILVA COSTA, Brendo Henrique da. Das agriculturas holocênicas ao controle colonial da plantation: as (r)existências das sementes crioulas. Ilha – **Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 161–182, set. 2024.

WEDIG, Josiane C.; RAMOS, João D. Dorneles. Colonialismo, plantation e Antropoceno: o controle sobre corpos e territórios. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 86, p. 16-30, 2023.

Eixo 2 - Narrativas outras



Capítulo 7 - Ranyara O. da Silva
e Ailton Feitosa

Análise dos 9 limites planetários nas áreas de ocupação das comunidades tradicionais no Semiárido alagoano³²

Ranyara Oliveira da Silva³³

Ailton Feitosa³⁴

Introdução

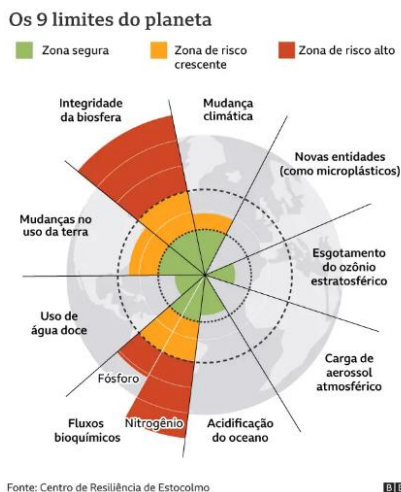
A ocupação humana no Semiárido Alagoano pelas comunidades tradicionais, representa um desafio ambiental e social, considerando os impactos gerados sobre os ecossistemas frágeis dessa região. Nesse sentido, a análise dos 9 Limites Planetários (imagem 1), no contexto das comunidades tradicionais do Semiárido Alagoano, é fundamental para compreender os impactos ambientais e sociais da ocupação humana nessa região. O conceito de Limites Planetários, proposto por Rockström e Steffen (2015), define os limites dentro dos quais a humanidade pode operar sem comprometer a estabilidade do planeta. Estudos indicam que seis dos nove limites já foram ultrapassados, incluindo mudanças climáticas e perda de biodiversidade.

³²Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Processo: 193996/2025-1.

³³Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). E-mail: ranyara.silva.2021@alunos.uneal.edu.br.

³⁴Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). E-mail: ailton@uneal.edu.br.

Imagem 1: Distribuição dos limites planetários



Fonte: Centro de Resiliência de Estocolmo, 2015.

A compreensão desses limites permite avaliar os impactos humanos sobre o ecossistema e orientar políticas de sustentabilidade. Estudos de Feitosa (2012, 2011, 2010) destacam a importância da caracterização morfométrica de bacias hidrográficas e da dinâmica do uso do solo. Nesse sentido, estudos sobre esses limites, podem evidenciar que as áreas ocupadas por comunidades tradicionais estão sujeitas a processos de degradação ambiental decorrentes das mudanças climáticas e de suas adversidades, diante das atividades humanas, principalmente em ambientes de altas sensibilidades das variabilidades climáticas, como é o caso do Semiárido.

Segundo Feitosa (2013, 2022), a vulnerabilidade dessa região está diretamente associada às alterações no regime hidrológico e às dificuldades de adaptação das populações locais. Além disso, o impacto da ocupação tradicional sobre os recursos naturais contribui

para a intensificação dos processos erosivos e para a fragilidade dos solos, dificultando a resiliência ambiental diante das mudanças climáticas atuais. Nesse sentido, um estudo dessa natureza permite avaliar os riscos climáticos que afetam essas comunidades, considerando fatores como exposição, sensibilidade e capacidade adaptativa. Municípios do Nordeste brasileiro, incluindo Alagoas, apresentam alta vulnerabilidade climática, principalmente devido à baixa capacidade adaptativa e à elevada exposição a eventos extremos.

Conforme Feitosa (2011, 2022), o uso de abordagens integradas, incluindo a cartográfica e os modelos de análise espacial da paisagem, permite um planejamento mais eficiente voltado para a preservação dos recursos naturais e, assim, promover a mitigação dos impactos ambientais. A correlação entre os Limites Planetários, o CVI e as emissões de GEE fornece um arcabouço teórico robusto para compreender as vulnerabilidades socioambientais e direcionar ações que minimizem os riscos climáticos nessas áreas de ambiente Semiárido. De modo particular, o Índice de Vulnerabilidade Climática (CVI), abordado por Steffen (2024) e Nobre (2024), pode ser uma importante ferramenta nesse estudo, pois fornece métricas essenciais para avaliar os impactos das mudanças climáticas. Além disso, a análise das fontes de emissões de GEE, conforme discutido por Bustamante (2021) e Marengo (2024), é fundamental para entender o papel das atividades humanas na degradação ambiental.

Desenvolvimento

A pesquisa proposta para esse estudo, adota uma abordagem interdisciplinar, fundamentada em metodologias da Geografia Física, com uso de ferramentas digitais para aprimorar a análise dos impactos ambientais e sociais das comunidades tradicionais do Semiárido

Alagoano, como também, para espacializar a escala dos fenômenos, à luz dos “9 Limites Planetários”.

A aplicação de sistemas e ferramentas de geoprocessamento, com o uso de softwares como QGIS e ferramentas de softwares para a análise estatística, como Excel, fortalece a precisão dos dados coletados nos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para dados de localização dos municípios e comunidades tradicionais alagoanas, uso e cobertura do solo e dados geológicos, garantindo uma abordagem robusta e mais dinâmica.

Em primeiro momento foi realizada a delimitação da área de estudo (Semiárido de Alagoas), em seguida foi dado início a coleta de dados de localização e quantidade das comunidades tradicionais existentes, coletadas através do Instituto de Terras e Reforma Agrária do Estado de Alagoas (ITERAL), e pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), para, em segundo momento, realizar uma representação cartográfica da localização dessas comunidades.

Tabela 1: Comunidades indígenas no Semiárido alagoano

Código da Terra Indígena	Nome da Terra Indígena	Código FUNAI	Nome FUNAI	Fase	Área KM²	Município
5843	Tingui Botó	45402	Tingui Botó	Regularizada	5,35	São Sebastião
5878	Karapotó	21401	Karapotó	Regularizada	12,41	São Sebastião
50773	Kariri-Xocó	21702	Kariri-Xocó	Declarada	39,87	São Brás e porto Real do Colégio
50752	Xukuru-Kariri	50701	Xukuru-Kariri	Declarada	66,16	Palmeira dos índios
5827	Fazenda Canto	12501	Fazenda Canto	Regularizada	2,87	Palmeira dos Índios
5835	Mata da Cafurna	27901	Mata da Cafurna	Regularizada	1,12	Palmeira dos índios
50367	Aconã	601	Aconã	Regularizada	2,68	Traipu

Fonte: Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), 2025.

Tabela 2: Comunidades quilombolas no Semiárido alagoano

Nome da Comunidade	Latitude	Longitude	Código do Município	Nome do Município
Carrasco	-9,6798	-36,6792	2700300	Arapiraca
Pau d'Arco	-9,82013	-36,6176	2700300	Arapiraca
Serra dos Bangas	-9,54296	-36,4929	2700805	Belém
Guaxinim	-9,39367	-36,9811	2701209	Cacimbinhas
Poços do Lunga	-9,58253	-36,5664	2702009	Coité do Nóia
Sítio Serra Verde	-9,54332	-36,5734	2703106	Igaci
Tabacaria	-9,44756	-36,5001	2706307	Palmeira dos Índios
Mameluco	-9,59064	-36,5531	2709103	Taquarana
Passagem do Vigário	-9,53499	-36,538	2709103	Taquarana
Lagoa do Coxo	-9,62818	-36,4828	2709103	Taquarana
Uruçu	-10,0159	-36,8745	2709202	Traipu
Mumbaça	-9,99204	-36,8889	2709202	Traipu
Tabuleiro	-9,95517	-36,8793	2709202	Traipu
Belo Horizonte	-9,95822	-36,8473	2709202	Traipu

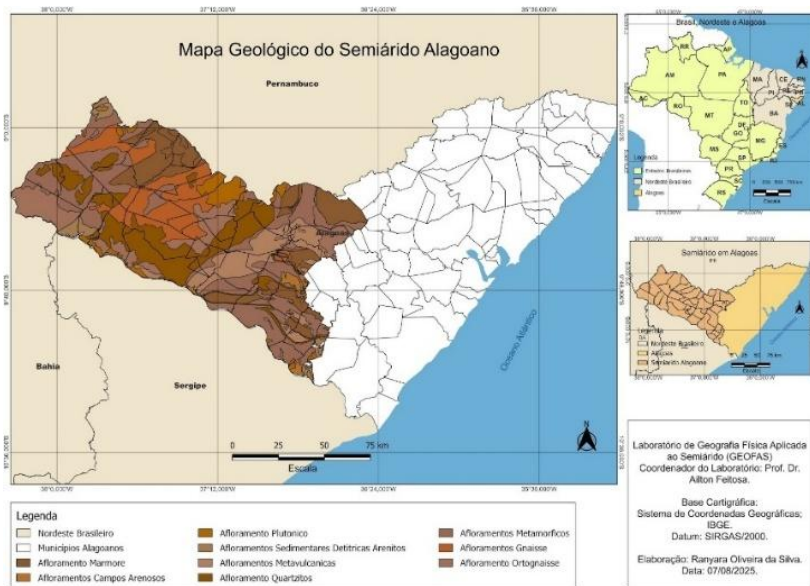
Fonte: Instituto de Terras e Reforma Agrária do Estado de Alagoas (ITERAL), 2025.

As tabelas acima mostram o nome de cada comunidade tradicional, sua localização geográfica no Estado de Alagoas, o município em que elas estão inseridas e o código do município para o caso das comunidades quilombolas, já a tabela das comunidades indígenas ilustra a situação da aldeia na FUNAI, ambas organizadas na formatação de ser utilizada no software Qgis para a elaboração da imagem 2, que demonstra não apenas a localização das comunidades dentro do Semiárido, mas também ilustra a presença importante do Rio São Francisco, onde as comunidades mais próximas a ele podem se beneficiar do uso da água, e também da pesca como forma de alimentação e fonte de renda.

Imagem 2: Espacialização da localização das comunidades tradicionais

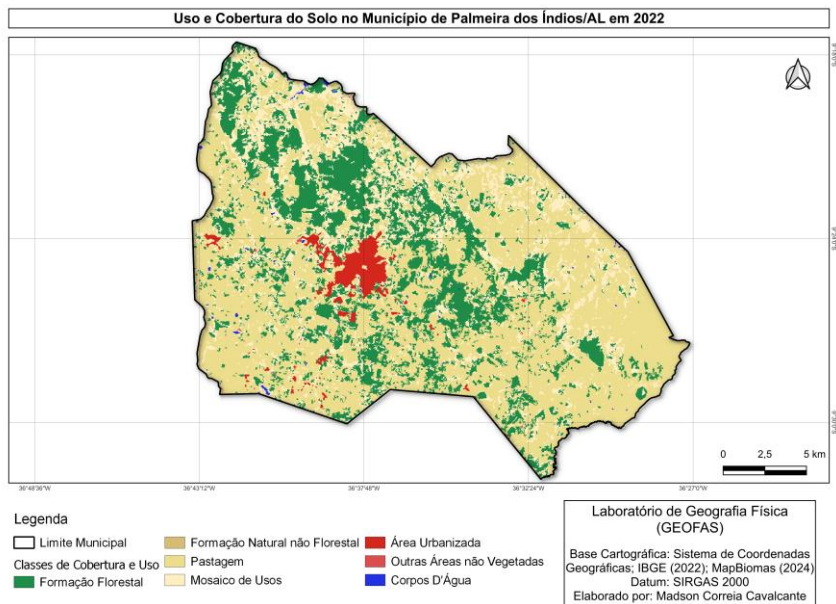
Fonte: IBGE e ITERAL, 2025. Elaboração dos autores, 2025.

Em terceiro momento foi realizada uma representação cartográfica da geologia da área de estudo (imagem 3), necessária para entender quais processos ocorreram na formação do solo da região, podendo orientar práticas agrícolas mais adequadas e o uso do solo com menor risco de degradação, o estudo geológico permite também, mapear e explorar os recursos naturais de forma sustentável, contribuindo para a economia local como cerâmica e construção civil.

Imagem 3: Representação geológica no Semiárido alagoano

Foi feito também de forma comparativa, um mapa referente a cobertura do solo de um dos municípios estudados, utilizando como base dados coletados no MapBiomias Brasil, afim de evidenciar uma característica regional referente a localização das comunidades localizadas no município de Palmeira dos Índios como forma de evidenciar uma suposição empírica de que as áreas de comunidades tradicionais são mais preservadas, pois mesmo com uso do solo para plantio e colheita os impactos negativos à vegetação nativa é ínfimo em comparação à grandes metrópoles (imagem 4).

Imagem 4: Espacialização do uso e cobertura do solo em Palmeira dos Índios/AL



Fonte: IBGE, 2022 e MapBiomas, 2024. Elaboração dos autores, 2025.

Afim de verificar as emissões de Gases de Efeito Estufa, foi realizado um levantamento por ano dos municípios do Semiárido utilizando dos critérios de Queimadas a Céu Aberto (Tabela 3), que é uma prática muito comum no interior dos municípios, conhecido popularmente como Coivara, que consiste em uma técnica cultural e ancestral da retirada e queima controlada da vegetação, para fins de “limpeza” e fortificação do solo, uma vez que através da queima de material orgânico é liberado componentes que tem ação fertilizante nos solos.

Tabela 3: Total de emissão de GEE por queimadas a céu aberto

Municípios	Anos					Desvio Padrão	Níveis de Emissão
	2000-2004	2005-2009	2010-2014	2015-2019	2020-2024	18%	Perigoso
Água Branca	2403	5691	8097	5826	3344	6%	Moderado
Batalha	1022	2187	3051	2275	1336	7%	Elevado
Belo Monte	969	2240	2936	2052	1124	5%	Moderado
Cacimbinhas	1112	1928	2590	1908	1145	7%	Elevado
Campo Grande	918	2246	3148	2306	1259	13%	Perigoso
Canapi	2102	4418	5874	4236	2341	5%	Moderado
Carneiros	583	1473	2184	1628	1007	16%	Perigoso
Craibas	2155	5215	7359	5398	3328	6%	Moderado
Delmiro Gouveia	1505	2734	3443	2653	1825	7%	Elevado
Dois Riachos	1561	2956	3643	2591	1446	16%	Perigoso
Estrela de Alagoas	1641	4484	6831	4973	2724	29%	Inaceitável
Girau do Ponciano	2377	7646	12664	9460	5401	18%	Perigoso
Igaci	2552	5916	8300	5950	3426	12%	Perigoso
Inhapi	1539	3874	5370	3886	2098	2%	Ideal
Jacaré dos Homens	474	789	857	591	360	2%	Ideal
Jaramataia	696	1196	1245	896	513	12%	Perigoso
Major Izidoro	1916	4087	5582	4074	2287	35%	Inaceitável
Maravilha	4072	9084	12362	8336	1021	21%	Inaceitável
Mata Grande	2778	6607	9404	6792	3710	4%	Padrão
Minador do Negrão	561	1207	1841	1318	740	4%	Padrão
Monteirópolis	748	1460	1749	1272	771	7%	Elevado
Olho d'água das Flores	983	2348	3205	2364	1453	6%	Moderado
Olho d'água do Casado	558	1591	2514	1879	1080	5%	Moderado
Olho d'água Grande	739	1741	2426	1749	942	8%	Elevado
Oliveira	914	2351	3587	2608	1512	4%	Padrão
Ouro Branco	664	1562	2136	1564	970	1%	Ideal
Palestina	312	573	705	503	292	26%	Inaceitável
Palmeira dos Índios	3557	8701	12150	8859	5467	11%	Perigoso
Pão de Açúcar	1992	4148	5267	3779	2265	6%	Moderado
Pariconha	870	1939	2528	1828	888	7%	Elevado
Piranhas	649	2089	3045	2273	1389	11%	Perigoso
Poço das Trincheiras	1090	3111	5074	3678	2045	14%	Perigoso
Porto Real do Colégio	2778	5166	6897	5007	2971	20%	Perigoso
Santana do Ipanema	3316	7007	9667	7124	4282	2%	Ideal
São Brás	219	543	767	567	350	20%	Perigoso
São José da Tapera	2879	6501	9172	6707	3859	10%	Elevado
Senador Rui Palmeira	1209	3138	4551	3334	1873	27%	Perigoso
Traipu	2507	7340	11698	8661	4710	18%	Perigoso

Fonte: Sistema de estimativa de Emissões e Remoções de Gases de Efeito Estufa (SEEG), 2025.

Pode-se notar que os municípios que mais emitem Gases a partir de queimadas São Major Isidoro (35%) e Estrela de Alagoas (29%), chegando ao nível inaceitável de emissões por ano, dentro da série histórica analisada, fato que pode ser expresso a partir da análise de distribuição do território, onde 44,2% da população de Major Isidoro, e 72,7% da população de Estrela de Alagoas reside em meio rural, ambiente este que dificulta o acesso a coleta seletiva, e a população por muitas vezes acolhe a prática de realizar a queimada dos dejetos produzidos por indústrias (lixo) após uso.

Em contrapartida, nos Municípios de Inhapi (2%), Igaci (2%), Jacaré dos Homens (2%) e Santana do Ipanema (2%), a emissão de gases encontram-se em níveis aceitáveis, exemplificando a relação direta de relação homem-natureza proposta por Yi-Fu Tuan (2012) e expressando de forma direta a relação das comunidades tradicionais com o meio em que vivem, trazendo à tona o respeito e cuidado que essas comunidades possuem com os elementos da natureza.

Todavia, ainda que a preservação nessas áreas seja acentuada, a criação de animais ruminantes é uma prática muito presente em todos os municípios do Semiárido, trazendo um impacto expressivo nas emissões de gases (Tabela 4), tendo como maior índice o município de Palmeira dos Índios (965%) e com menor índice o município de Palestina (55%), ainda assim todos os municípios dentro da série histórica analisada no semiárido apresentam classificação inaceitável de emissão de gases por ruminantes.

Tabela 4: Total de emissão de GEE por ruminantes

Municípios	Anos					Desvio Padrão	Níveis de Emissão
	2000-2004	2005-2009	2010-2014	2015-2019	2020-2024		
Água Branca	66922	83282	81248	84279	97459	68%	Inaceitável
Batalha	257555	197545	183673	184690	152535	259%	Inaceitável
Belo Monte	154153	109091	121929	121522	104422	128%	Inaceitável
Cacimbinhas	137291	170557	147032	154589	156032	88%	Inaceitável
Campo Grande	79633	97764	132417	122538	156857	233%	Inaceitável
Canapi	110154	177525	176066	128616	182063	284%	Inaceitável
Carneiros	26914	47052	45211	37462	45015	65%	Inaceitável
Craibas	136624	130130	150133	150985	133425	82%	Inaceitável
Delmiro Gouveia	75018	86928	82939	71529	93354	69%	Inaceitável
Dois Riachos	88992	89759	87019	91269	111042	70%	Inaceitável
Estrela de Alagoas	95990	104370	113391	105730	114135	56%	Inaceitável
Girau do Ponciano	190424	185220	256777	266450	284438	391%	Inaceitável
Igaci	176208	185848	170225	145282	141658	163%	Inaceitável
Inhapi	94190	149162	168789	125160	148939	221%	Inaceitável
Jacaré dos Homens	170078	140706	140731	134995	89457	184%	Inaceitável
Jaramatã	118440	79477	72379	64460	56201	166%	Inaceitável
Major Izidoro	207025	271959	266140	286521	281807	223%	Inaceitável
Maravilha	48250	96642	98672	81234	95462	154%	Inaceitável
Mata Grande	103311	160296	182946	141247	180251	251%	Inaceitável
Minador do Negrão	116030	133568	109525	117405	120289	61%	Inaceitável
Monteirópolis	44561	76821	78356	67526	59368	107%	Inaceitável
Olho d'água das Flores	56554	90440	91138	78104	88645	109%	Inaceitável
Olho d'água do Casado	35645	58927	69389	61046	68614	92%	Inaceitável
Olho d'água Grande	66957	69597	73429	75595	99804	91%	Inaceitável
Oliveira	59291	86169	102190	92219	106978	133%	Inaceitável
Ouro Branco	37211	78968	79340	55717	74673	150%	Inaceitável
Palestina	17448	29159	28355	19446	15211	55%	Inaceitável
Palmeira dos Índios	320625	34912	350882	346718	327562	965%	Inaceitável
Pão de Açúcar	127400	205746	233295	207692	188288	277%	Inaceitável
Pariconha	20746	37489	40532	37211	51272	68%	Inaceitável
Piranhas	67481	119356	105486	93706	117241	160%	Inaceitável
Poço das Trincheiras	53644	104254	109477	94770	112795	166%	Inaceitável
Porto Real do Colégio	71954	94502	117421	120556	165821	247%	Inaceitável
Santana do Ipanema	135596	214653	226875	20943	196626	645%	Inaceitável
São Brás	40657	55663	73576	76125	72438	124%	Inaceitável
São José da Tapera	122447	204073	219082	188399	212853	272%	Inaceitável
Senador Rui Palmeira	52461	108386	128343	119126	138708	232%	Inaceitável
Traipu	195223	173644	247452	239919	242319	282%	Inaceitável

Fonte: Sistema de estimativa de Emissões e Remoções de Gases de Efeito Estufa (SEEG), 2025.

Embora a emissão por ruminantes (tabela 4), tenha se mostrado invariável, no percentual das emissões oriundas de pastagens (tabela 5), foi possível observar três variações de classificação nos níveis de emissão de gases, tendo como foco os municípios de Palestina (7%) classificada como Elevado, Carneiros (14%), Monteirópolis (14%), Minador do Negrão (17%), Pariconha (18%), e Estrela de Alagoas (18%), classificadas como Perigosos, com um percentual menor que os demais municípios, que foram classificados como inaceitáveis devido ao elevado percentual de emissão.

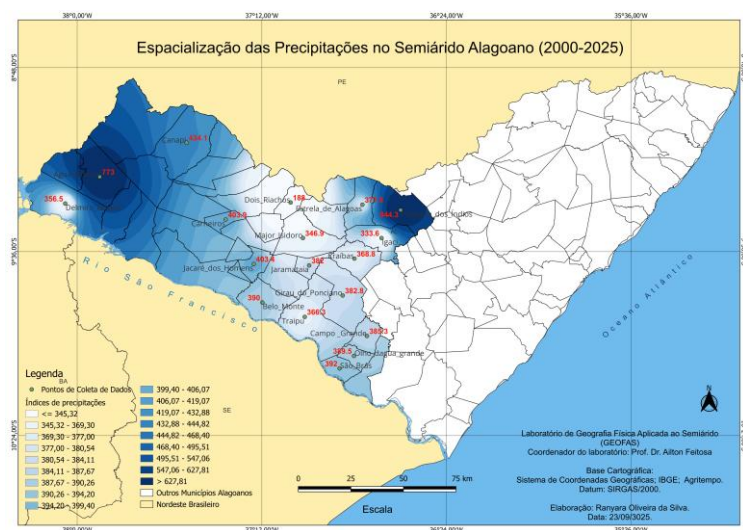
Tabela 5: Total de emissão de GEE por pastagem

Municípios	Anos					Desvio Padrão	Níveis de Emissão
	2000-2004	2005-2009	2010-2014	2015-2019	2020-2024		
Água Branca	11164	14600	14830	15602	20137	21%	Inaceitável
Batalha	44616	32954	30653	32530	30551	41%	Inaceitável
Belo Monte	25923	17080	19061	21201	20591	22%	Inaceitável
Cacimbinhas	21807	26295	23590	25802	30329	23%	Inaceitável
Campo Grande	10138	12811	17567	18913	29549	51%	Inaceitável
Canapi	17197	27276	27911	21929	35740	52%	Inaceitável
Carneiros	4301	7899	7473	6180	9025	14%	Perigoso
Craibas	21649	20476	23810	26829	26966	24%	Inaceitável
Delmiro Gouveia	12429	15231	15193	14184	20113	19%	Perigoso
Dois Riachos	14073	14288	13793	15144	22435	26%	Inaceitável
Estrela de Alagoas	14810	16315	17774	17841	22219	18%	Perigoso
Girau do Ponciano	30004	28762	38623	45551	57191	91%	Inaceitável
Igaci	26754	284665	26409	24461	32455	823%	Inaceitável
Inhapi	14085	21943	26082	21179	29044	41%	Inaceitável
Jacaré dos Homens	28566	23210	23047	23931	17782	24%	Inaceitável
Jaramataia	20071	13039	12160	11451	11309	26%	Inaceitável
Major Izidoro	30760	40466	41476	48055	54812	67%	Inaceitável
Maravilha	7860	15284	15976	15149	19480	28%	Inaceitável
Mata Grande	18568	27290	30761	25610	36520	47%	Inaceitável
Minador do Negrão	17596	20040	16685	19181	22767	17%	Perigoso
Monteirópolis	7396	12443	12606	11141	11345	14%	Perigoso
Olho d'água das Flores	8851	13747	14144	13051	17236	20%	Inaceitável
Olho d'água do Casado	5285	8630	10839	10293	13638	22%	Inaceitável
Olho d'água Grande	9222	9720	10365	12169	18948	28%	Inaceitável
Olivença	8998	12930	15622	14688	20772	29%	Inaceitável
Ouro Branco	6361	12700	13675	10621	15525	26%	Inaceitável
Palestina	2714	4596	4565	3303	3045	7%	Elevado
Palmeira dos Índios	49557	52872	52734	57352	62814	40%	Inaceitável
Pão de Açúcar	18951	31798	36998	35313	36679	53%	Inaceitável
Pariconha	4134	6761	7842	7949	11736	18%	Perigoso
Piranhas	10326	17908	16501	15900	23014	30%	Inaceitável
Poço das Trincheiras	8427	15993	17236	16891	22465	32%	Inaceitável
Porto Real do Colégio	10143	13302	16639	20370	32081	62%	Inaceitável
Santana do Ipanema	21479	33160	35919	16318	38770	82%	Inaceitável
São Brás	6228	8500	11138	12762	14357	26%	Inaceitável
São José da Tapera	19959	31221	34689	31736	41814	51%	Inaceitável
Senador Rui Palmeira	8033	16296	19949	19989	27288	49%	Inaceitável
Traipu	31156	27625	3699	40551	46372	114%	Inaceitável

Fonte: Sistema de estimativa de Emissões e Remoções de Gases de Efeito Estufa (SEEG), 2025.

No quarto momento foi elaborado com base nos dados históricos de precipitações um mapa (imagem 5) indicando a média de chuvas com o período de 2000 à 2025 com o objetivo de quantificar os índices de chuvas para a região e verificar a possibilidade das comunidades estudadas estarem passando por dificuldades climáticas devido a marginalização (no sentido de estarem às margens da sociedade, distantes do centro) de algumas comunidades, que no contexto histórico acabaram se afastando dos centros dos municípios como forma de proteção e preservação da cultura.

Imagem 5: Espacialização das precipitações no Semiárido alagoano



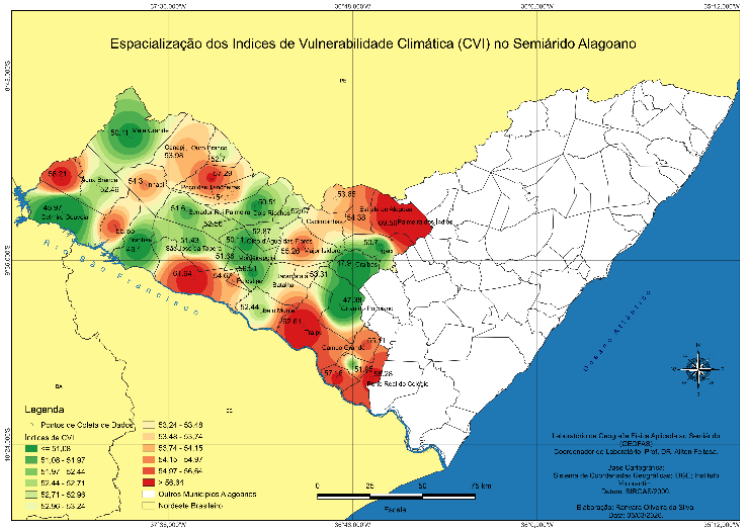
Fonte: IBGE, 2025 e Agritempo, 2025. Elaboração dos autores, 2025.

Partindo dos dados de chuva de toda a série histórica, é seguro afirmar que os municípios mais susceptíveis a extremos climáticos são Palmeira dos Índios (844,3 mm) e Água Branca (773 mm), trazendo

um sinal de alerta para as comunidades indígenas e quilombolas da região. Já os municípios de Dois Riachos (188 mm) e Igaci (333,6 mm) apresentam menos riscos de desastres climáticos associados a altos índices pluviométricos.

Com base nos dados apresentados no mapa de Espacialização dos Índices de CVI (imagem 6), é possível analisar de maneira quantitativa e qualitativa a distribuição da vulnerabilidade climática, que se enquadram em Inundações, Enchentes, Alagamentos, Excedentes hídricos, queimadas e problemas de saúde relacionados ao clima, presentes nos municípios da área estudada, foi detectado uma variação entre o Município de Delmiro Gouveia (45,97) e Traipu (62,61) que indica uma heterogeneidade significativa na vulnerabilidade climática regional.

Imagem 6: Espacialização dos índices de CVI no Semiárido alagoano



Observando a distribuição espacial, nota-se que os municípios a Oeste do estado, como Delmiro Gouveia (45,97), Inhapi (54,3) e Mata Grande (50,11) apresentam uma variação os índices, com a predominância de valores intermediários. Já na Região Central e Leste da Área de Estudo indicam maiores índices de vulnerabilidades, nos municípios de Traipu (62,61), Campo Grande (57,16) e Belo Monte (52,44), o que também ocorre na região Norte do Estado nos municípios de Água Branca (58,21) e Piranhas (55,55), indicando sinais de alerta para esses municípios que podem estar sofrendo com os extremos climáticos.

Conclusão

A análise dos *9 Limites Planetários* no contexto das comunidades tradicionais do Semiárido Alagoano evidencia que a relação entre ocupação humana e fragilidade ambiental exige estratégias integradas de gestão e preservação. A identificação das comunidades indígenas e quilombolas, bem como o estudo geológico e da cobertura do solo, permitiu compreender os riscos socioambientais aos quais essas populações estão expostas, sobretudo diante das mudanças climáticas, da escassez hídrica e da vulnerabilidade dos ecossistemas locais.

A partir da análise integrada dos dados expostos, pode-se considerar que embora as comunidades tradicionais apresentem modos de vida que contribuem ativamente para a preservação da cobertura vegetal nativa (como observado no cenário de Palmeira dos Índios), elas estão expostas às pressões ambientais crescentes, principalmente no que se refere às mudanças climáticas e uso da água. Pois a dependência de recursos naturais locais, associados à irregularidade de chuvas e a limitada infraestrutura de armazenamento hídrico coloca essas comunidades em alto risco, principalmente em

um cenário onde os índices de chuvas forem mais escassos, que normalmente ocorre nos anos em que o El Niño se faz presente, pois na região Nordeste do Brasil ele traz a ocorrência da diminuição das chuvas podendo ocasionar a intensificação das secas, principalmente em um cenário de semiárido.

Os resultados alcançados revelam que a vulnerabilidade climática no semiárido alagoano é desigual, com concentração de maiores índices nos municípios da região central e norte, onde Traipu, que abriga comunidades Indígenas e Quilombolas, revela um destaque de maior vulnerabilidade enquanto Delmiro Gouveia que abriga comunidades quilombolas, destaca a menor vulnerabilidade, reforçando a importância de políticas públicas integradas que associem os saberes tradicionais ao conhecimento científico como forma de promover o uso sustentável da terra e da água além de valorizar também a cultura e os modos de vida locais que enfatizam principalmente o respeito e o cuidado com a biodiversidade do lugar.

Referências

Feitosa, A. (2011). Caracterização morfométrica e identificação de áreas susceptíveis a erosão na bacia do Rio Pajeú, PE. **Revista Brasileira de Geografia Física.**

Feitosa, A. (2013). Classificação dos eventos climáticos extremos de precipitação no período outono-inverno: um estudo de caso sobre suas ocorrências no município de Palmares, Zona da Mata, Pernambuco. **Revista Ambientale.**

Mendonça, F., & Danni-Oliveira, I. (2007). **Climatologia: noções e fundamentos.** Oficina de Textos.

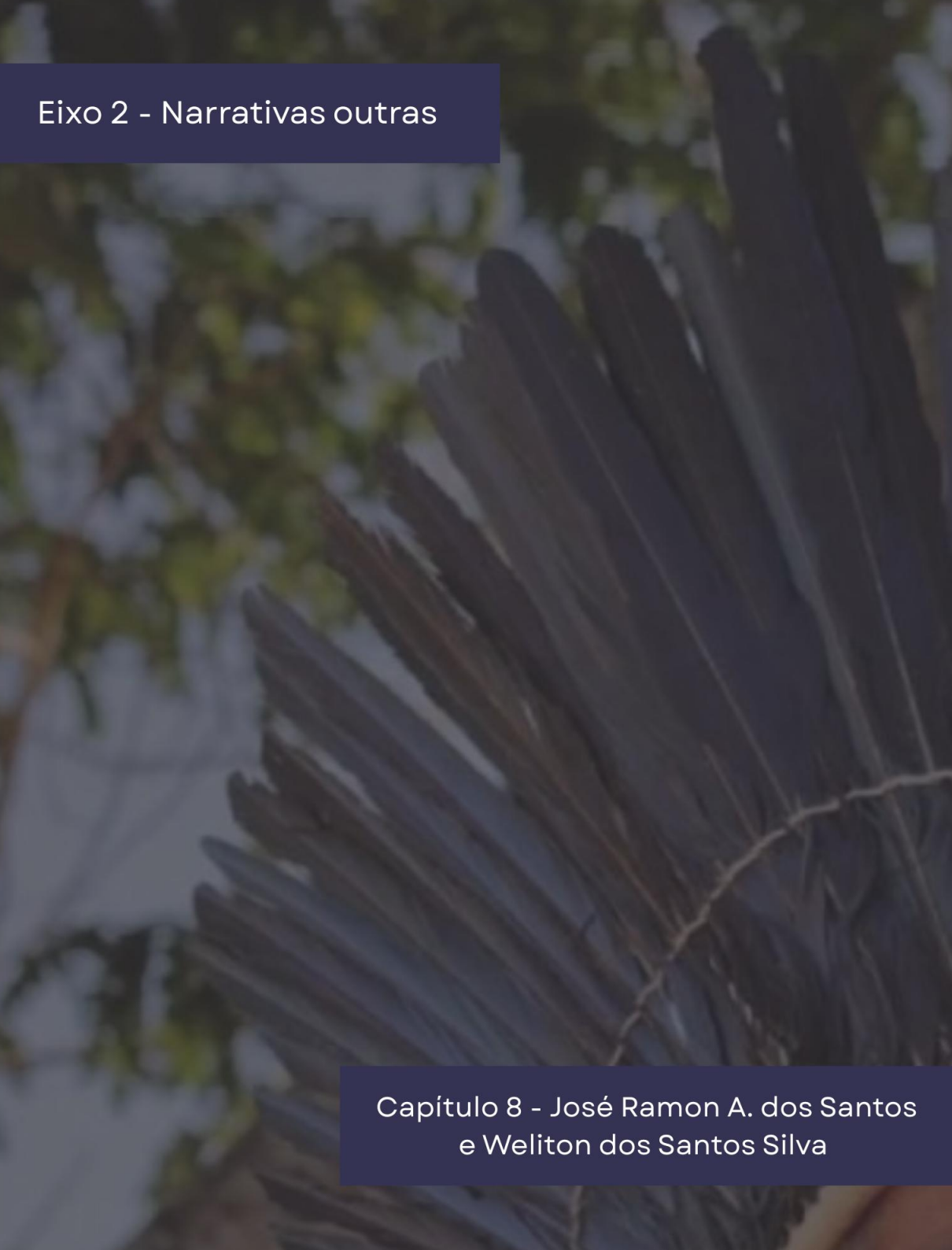
RIBEIRO, G. D. N., FRANCISCO, P. R. M., SILVA, V. F., SANTOS, D., ARAÚJO, E. D. D., SILVA, M. B., ... & DANTAS, J. L. (2022). **Sistemas ambientais em regiões semiáridas.**

Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). (2023). **Demarcação.** Recuperado em 5 de março de 2026, de <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>>.

Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas (ITERAL). (ano). **Comunidades Quilombolas.** Recuperado 5 de Março de 2026, de <<http://www.iteral.al.gov.br>>.

Tuan, Y. F. (2012). **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Scielo-Eduel.

Observatório do Clima. (2025, 17 de dezembro). **SEEG – Sistema de Estimativa de Emissões e Remoções de Gases de Efeito Estufa** (Versão 13.0). de <<https://seeg.eco.br>>.



Eixo 2 - Narrativas outras

Capítulo 8 - José Ramon A. dos Santos
e Weliton dos Santos Silva

Da negação à reafirmação:

o processo de aculturação e reconstrução identitária do povo Karapotó

José Ramon Alvaro dos Santos³⁵

Weliton dos Santos Silva³⁶

Introdução

Durante muitos séculos, os povos indígenas foram submetidos à violência, à exclusão social e às tentativas de apagamento cultural promovidas pela colonização europeia. No Nordeste brasileiro, esse processo ocorreu de forma intensa através das missões religiosas, dos aldeamentos e da expansão territorial promovida pelos colonizadores.

Nesse contexto, o povo Karapotó, localizado em São Sebastião, Alagoas, enfrentou profundas transformações em sua organização social, espiritual e territorial. A presença das missões religiosas, a ocupação de suas terras tradicionais e a extinção da aldeia Tingui, que era próximo ao riacho do tingui, no caso era uma perna do rio Boa Cica. Quando esse povo saiu de Urubu-Mirim a igreja obrigou diversos povos ao trabalho escravo nas fazendas de Nossa Senhora Aparecida e, na fazenda Boa Cica, teve um número muito grande de homens do povo Karapotó que passavam de um ano a seis meses

³⁵Graduando do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). E-mail: jose.santo.parfor@alunos.uneal.edu.br.

³⁶Graduando do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). E-mail: weliton.silva.parfor@alunos.uneal.edu.br.

trabalhando naquelas terras, até que fizeram um apelo para que as mulheres fossem morar por lá, e foi em baixo de um pé de tingui que começaram a morar até o fim das missões jesuítas, onde passavam dias na Aldeia Tingui e na aldeia Kariri-Xocó.

Por anos esses povos fizeram isso, até chegar à lei de terras que contribuíram diretamente para o deslocamento de diversas famílias indígenas pelo interior de Alagoas. Além da perda territorial, existe relatos dentro da comunidade que as pessoas que moravam nas terras da Aldeia Tingui tinham uma carta que eles chamam de “carta de reis” “que assegurava a posse daquelas terras, mas um dia veio um rapaz, que eles diziam que era muito amigo dos habitantes daquela região e pediu para ler essa carta, ele dizia que não conseguia enxergar as letras e pediu para levar a tal carta. Quando ele chegou com a carta, a relatos que ele rasgou a carta para finalmente aquela terra ser devoluta e o Barão de Penedo tomar posse daquelas terras.

Alguns dias depois a paz daquela comunidade sumiu e sofreu um ataque direto com morte, estupro e mutilação de corpos em cabeças de estaca para servir de exemplo para as pessoas que fugiram e para os que ficaram e se negaram a ser escravos, daí veio a estratégia de negas para sobreviver e também acabar com o fenótipo “índio”. Os Karapotó também sofreram perseguições e discriminação social, que os levaram, em muitos momentos, a ocultar sua identidade indígena como forma de sobrevivência.

Diversas práticas culturais passaram a ser realizadas de maneira silenciosa e escondida a fim de garantir sua continuidade e buscando assegurar a essência cultural e identitária desse povo. Diante dessas dificuldades, o povo Karapotó desenvolveu estratégias de resistência, como: negar que era “índio” para continuarem vivos, acabar com as características nativas que, além dos estupros praticados pelos não nativos daquela região, gerou na perca do fenótipo as quais

permitiram a continuidade de sua identidade cultural. A reconstrução identitária fortalecida pelas lideranças indígenas demonstra que os Karapotó permaneceram protagonistas de sua própria história.

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados estudos bibliográficos, relatos orais de lideranças e anciões da comunidade, além de documentos relacionados à história indígena no Nordeste brasileiro.

O Processo de aculturação do povo Karapotó

A aculturação do povo Karapotó esteve diretamente relacionada ao avanço da colonização portuguesa e à atuação das missões religiosas no Nordeste brasileiro. Os aldeamentos indígenas possuíam como principal objetivo reorganizar os povos originários segundo os padrões sociais e religiosos europeus.

Nos aldeamentos, os indígenas eram submetidos ao aprendizado da religião católica, ao trabalho compulsório e à imposição de novos hábitos sociais. A cultura tradicional indígena passou a sofrer profundas alterações, provocando impactos na espiritualidade, nos costumes e na organização comunitária.

Além da imposição religiosa, os Karapotó enfrentaram a perda gradual de seus territórios tradicionais. A expansão das fazendas e da pecuária provocou o deslocamento de diversas famílias indígenas, contribuindo para a fragmentação territorial da comunidade. A extinção da aldeia Tinguí representou um dos momentos mais traumáticos desse processo. Muitas famílias foram obrigadas a migrar para outras regiões, estabelecendo-se posteriormente em localidades como Terra Nova.

Segundo relatos orais da comunidade, esse período ficou conhecido como o “tempo do dente de cachorro” ou “caça ao índio”,

expressões utilizadas para representar os momentos de intensa perseguição e violência sofridos pelos indígenas. Nesse contexto, muitas práticas culturais passaram a ocorrer de maneira escondida. O Toré, por exemplo, continuou sendo realizado de forma silenciosa e reservada. Frantz Fanon (1961) afirma que a violência colonial não destrói apenas territórios, mas busca atingir também a identidade e os sistemas culturais dos povos colonizados. Portanto, após o período, e durante, caça uma das formas mais cruciais de indentificar quem era ou não Karapotó era no sumiço sazonal de algumas pessoas e com um certo tempo voltavam e dentre eles a criação de uma nova terra.

A negação da identidade como estratégia de resistência

A negação temporária da identidade, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2006, p. 38). A partir do momento em que ocuparam essa nova terra, começaram a fazer práticas agrícolas, artesanatos, cantos e um estilo de vida semelhante, porém com algumas alterações. Quando alguém perguntava sobre o que era aquele artesanato ou pedia para cantar mais uma vez, esse povo dizia “não” ou “isso é do índio”.

Em muitos momentos históricos, assumir-se indígena significava sofrer violência física, discriminação social e exclusão econômica. Diante dessa realidade, diversas famílias passaram a esconder sua origem étnica como forma de proteção. Os casamentos interétnicos entre indígenas e não indígenas também contribuíram para dificultar a identificação dos Karapotó enquanto povo indígena.

Entretanto, essa invisibilidade não representou abandono cultural. Mesmo escondidos, os indígenas continuaram preservando práticas

espirituais, conhecimentos ancestrais, histórias orais e rituais tradicionais transmitidos entre as gerações.

Maria Regina Celestino de Almeida destaca que os povos indígenas desenvolveram diferentes formas de resistência adaptativa para garantir sua sobrevivência diante da colonização. A memória coletiva, “não existe memória coletiva que não se desenvolva dentro de um quadro espacial” (Halbwachs, 2006), o autor teve papel fundamental nesse processo. Os anciões preservaram narrativas sobre os deslocamentos, as perseguições e os modos de vida tradicionais do povo Karapotó. Além disso, a relação espiritual com a terra permaneceu como elemento central da identidade Karapotó.

Desse modo, a invisibilidade praticada pelos Karapotó não representou passividade, mas uma estratégia de resistência diante de um contexto marcado pela violência e pela exclusão. Portanto, essa prática fez com que esse povoado, que hoje é chamado de Terra Nova, não fosse uma área indígena, pelo fato dessa negação do passado que se tornou uma área ocupada por brancos, negros e indígenas.

Reconstrução identitária e fortalecimento cultural

Apesar das tentativas históricas de apagamento cultural, o povo Karapotó iniciou, ao longo do século XX, um importante processo de reconstrução identitária. A liderança do cacique Juarez de Souza desempenhou papel fundamental nesse processo, fortalecendo o sentimento de pertencimento étnico e incentivando a retomada das tradições culturais.

O contato com o povo Xukuru-Kariri também contribuiu significativamente para o fortalecimento espiritual e cultural da comunidade Karapotó. O Toré voltou a ocupar posição central dentro

da comunidade, funcionando não apenas como ritual espiritual, mas também como símbolo de resistência cultural e afirmação identitária.

Gersem Baniwa (2006), afirma que a identidade indígena é dinâmica e está em constante processo de reconstrução. Isso mostra que a sociedade conseguiu se reerguer após anos de negação e a conexão com outros povos fez com que aquela realidade, vivida durante o período de negação, fosse mais uma vez cultivada e permanecida até os dias atuais.

A presença da escola indígena permitiu maior valorização da cultura local e possibilitou que crianças e jovens tivessem contato com conhecimentos. A contribuição permitiu que a comunidade crescesse junto com a escola, dando espaço a figuras importantes do território como os anciões, que foram pessoas que viveram nos períodos de retomadas, períodos de recriação da aldeia e demais lutas que contribuiu para que os Karapotó renascessem. Lideranças, crianças e jovens que viveram naquele período e hoje são professores da escola indígena. Portanto, essas pessoas são a base da educação indígena para uma educação escolar indígena significativa e construtiva, para a nova geração saber da luta e continuar lutando para uma sociedade bem formalizada de quem são, de quem somos.

Território, espiritualidade e resistência

A relação entre os povos indígenas e o território vai muito além da posse material da terra. Para os Karapotó, o território possui profundo significado espiritual, cultural e ancestral. É através da terra que se realizam os rituais, se preserva a memória dos antepassados e se garante a continuidade das tradições indígenas.

Ao falar da relação do índio com a terra e da importância de proteger o território, Pacheco (1998) aborda, sob uma proposta

conceitual, a noção de território trabalhada na antropologia, evidenciando que ela não é nova e foi utilizada por diversos autores como critério para distinguir as formas de governo e sistemas políticos em diferentes sociedades. O autor evidencia que a noção de territorialização é importante para entender as mudanças pelas quais uma sociedade passa ao atribuir uma base territorial fixa, o que afeta o funcionamento de suas instituições e a significação de suas manifestações culturais.

A territorialização é definida então como um processo de reorganização social que implica a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora, a constituição de mecanismos políticos especializados, a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais e a reelaboração da cultura e da relação com o passado (Pacheco, 1998).

Atualmente, o povo Karapotó vive principalmente nas localidades de Terra Nova e na aldeia Karapotó Plaki-ô, no estado de Alagoas. A convivência entre indígenas e não indígenas dentro do povoado Terra Nova cria uma situação de confinamento territorial que dificulta a realização plena das práticas culturais tradicionais. Além disso, a expansão das fazendas de gado e das monoculturas de cana-de-açúcar contribui para limitar o desenvolvimento social e econômico da comunidade. Mesmo diante dessas dificuldades, a comunidade continua lutando pela regularização definitiva de suas terras.

Darcy Ribeiro (1996), afirma que a terra é elemento essencial para a continuidade dos povos indígenas, pois é nela que se organizam as relações sociais, econômicas e espirituais das comunidades originárias. Após se estabelecer dentro de Karapotó Plaki-ô começaram as práticas agrícolas, rituais com toré, fazer casas, entre outras coisas, já no início de Terra Nova, além dessas práticas citadas

acima, também teve muita casa de taipa e casas de olaria. Tudo isso é a base do processo de território étnico educacional.

Memória da retomada e resistência territorial

Os relatos orais das lideranças e anciões Karapotó demonstram que o processo de retomada territorial foi marcado por perseguições, ameaças e intensa violência contra a comunidade indígena. Segundo Seu Leônidas dos Santos, ancião Karapotó, os tempos da retomada foram marcados por sofrimento e constantes ameaças por parte dos fazendeiros da região, ele informa que “trabalhei muito no alugado para juntar dinheiro. Toda semana tinha que fazer viagens em prol do nosso povo. Muitas vezes fui ameaçado pelos fazendeiros da região e era mal visto pelas pessoas brancas, por conta de viajar muito para Brasília e Maceió”. Seu Leônidas também destacou a importância da terra para a continuidade cultural do povo: “porque eu sei que terra é vida, é onde vamos criar nossos filhos e netos, mostrar nossa cultura e costumes”.

Leonildo dos Santos, indígena Karapotó, também relembra os ensinamentos recebidos de seus pais e as dificuldades enfrentadas durante o processo de retomada, “passei muita fome naquela retomada, era muito difícil caçar algo no mato, pois de vez em quando meu pai pescava, aprendi pescar com ele e saber a importância de cuidar da nossa mata, animais e águas, aprendi com minha mãe quais plantas serve para comer, ela me levava sempre para busca *majo gome* (planta comestível que os mais velhos comem cozida), casco de cavalo (batata semelhante com inhame, tanto comem cozido quanto colocava no fogo com casca e comia assado)”. Leonildo destacar a importância dos conhecimentos indígenas a serem repassados para os

jovens de geração e geração, que o ele aprendeu ajudou muito na sobrevivência das pessoas no tempo da retomada.

Dona Neuza Ferreira, anciã do povo Karapotó, é uma conhecedora das medicinas tradicionais e das ervas indígenas, “esse conhecimento das ervas quem passou pra mim foi minha avó, que desde de pequena sempre tive curiosidade em aprender sobre as ervas indígenas. Durante tanto tempo de luta na retomada eu imaginava que nossa terra não demoraria tanto para ser aprovada pelo governo, em certo dia fomos expulsos da nossa terra mais nosso povo não abaixa a cabeça fácil continuamos na entrada da fazenda Taboado (atual aldeia Karapotó Plaki-ô), me recordo muito bem disso, o sofrimento foi grande mais nossa espiritualidade sempre esteve nos orientando”. Relembra que a comunidade chegou a permanecer acampada às margens da BR-101 em condições extremamente precárias após processos de expulsão da área retomada.

O toré foi fundamental para o processo de reconstrução, trazendo de volta as pessoas que se afastaram e unindo a nova geração para uma nova realidade que vivemos atualmente. Toda luta e toda história ainda são lembradas na mente dos anciões da comunidade e de comunidades como os Kariri-Xocó, Tingui-Botó, Xukuru-Kariri e Fulni-ô.

Conclusão

Os processos históricos vividos pelo povo Karapotó demonstram que os indígenas não foram passivos diante das violências impostas pela colonização e pela sociedade envolvente. Ao contrário, desenvolveram diferentes estratégias de resistência que possibilitaram sua sobrevivência física, cultural e espiritual.

A aculturação sofrida pelos Karapotó esteve relacionada à perda territorial, às missões religiosas, à repressão cultural e às perseguições sociais enfrentadas ao longo da história. Entretanto, mesmo diante das tentativas de invisibilização, o povo conseguiu preservar elementos fundamentais de sua ancestralidade através da oralidade, da espiritualidade e da memória coletiva.

Posteriormente, o fortalecimento das lideranças indígenas e o contato com outros povos originários contribuíram para o processo de reconstrução identitária da comunidade. Atualmente, a luta pela demarcação territorial continua sendo uma das principais reivindicações do povo Karapotó, pois a terra representa elemento fundamental para assegurar a continuidade das práticas culturais e espirituais da comunidade. Portanto, a história do povo Karapotó deve ser compreendida como uma trajetória de resistência, permanência e reafirmação cultural de um povo indígena do Agreste alagoano, o qual desde sempre se dedicou em proteger e resguardar sua sabedoria ancestral, suas tradições e encantos, que seguem firmes na busca de regularização e manutenção de seus direitos constitucionais.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; UNESCO, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005. (Obra originalmente publicada em 1961).

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos “índios misturados”? situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47–77, abr. 1998.

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

Entrevistas

FERREIRA, Neuza. Entrevista concedida aos autores. Aldeia Karapotó Plaki-ô, São Sebastião-AL, 2025.

SANTOS, Leonildo dos. Entrevista concedida aos autores. Aldeia Karapotó Plaki-ô, São Sebastião-AL, 2025.

SANTOS, Leônidas dos. Entrevista concedida aos autores. Aldeia Karapotó Plaki-ô, São Sebastião-AL, 2025.

Eixo 2 - Narrativas outras



Capítulo 9 - Raul Felício da Silva
e Ezequiel Pedro Farias Cajueiro

O protagonismo negro na abolição:

narrativas construídas na telenovela

“Nos Tempos do Imperador”

Raul Felício da Silva³⁷

Ezequiel Pedro Farias Cajueiro³⁸

Introdução

Historicamente, a teledramaturgia brasileira exerce um papel que ultrapassa o entretenimento. Aliada ao poder de influência que a televisão tem sobre o telespectador, pode atuar como difusora de imaginários sociais, culturais e interpretações sobre os acontecimentos históricos. Principalmente nesse último ponto, quando se propõe a fazer isso, pois boa parte do público não está interessado em checar fontes após assistir uma trama sobre os acontecimentos dos séculos passados, desse modo fica guardada a versão que a obra midiática transmite.

Por si só, a telenovela “Nos Tempos do Imperador”, de autoria de Alessandro Marson³⁹ e Thereza Falcão⁴⁰, marcou história na televisão

³⁷Graduando em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III) e membro do Núcleo de Estudos de História Cultural (NEHCULT). E-mail: felicioraus0@gmail.com.

³⁸Pós-graduando em História da Arte e graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). Atua como membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). E-mail: ezequiel.pedrofarias@gmail.com.

³⁹Roteirista e dramaturgo, escreveu roteiros para cinema e tem carreira consolidada na TV, contratado da TV Globo por mais de 20 anos, escreveu diversas novelas para emissora como autor titular, e em parceria com Thereza Falcão, escreveu as novelas Novo Mundo e Nos Tempos do Imperador (indicada ao Emmy).

brasileira, não apenas pela indicação a prestigiada premiação internacional “*Emmy*”, principal prêmio da indústria televisiva mundial, equivalente ao Oscar para o cinema, o folhetim foi indicado na categoria de melhor telenovela de 2022, mas também por ser a primeira produção novelística televisiva inédita após a pandemia do *Covid 19*, tendo cenas gravadas ainda durante o período de precaução com todos os cuidados exigidos, estreada em 09 de agosto de 2021.

A trama televisiva dá continuidade aos eventos antes narrados na telenovela “Novo Mundo”, exibida em 2017 e escrita pelos mesmos autores. Esta mostra a vida de Dom Pedro I (Caio Castro) e a sequência evidencia a trajetória de Dom Pedro II, interpretado por Selton Mello, que divide o protagonismo com Jorge/Samuel (Michel Gomes), um jovem negro escravizado que foi injustamente acusado pelo assassinato do seu senhor, para sobreviver, Jorge foge e muda sua identidade para Samuel que busca provar sua inocência e valor na sociedade escravocrata de meados do século XIX.

Entre personagens reais e ficcionais, aspectos econômicos, sociais, políticos e romances clichês, a obra se desenvolve apresentando ao público um Brasil desconhecido, na atualidade, para boa parte dos telespectadores. Dessa forma, a história, apesar de evidenciar a figura do imperador, consegue apresentar outros elementos do Brasil imperial, com destaque aos personagens negros que escancaram a privação de direitos e humanidade, que as pessoas ditas “de cor” viviam naquele período, assim como suas diversas maneiras de lutar pela liberdade.

⁴⁰Escritora, autora, diretora teatral e roteirista de televisão brasileira. Thereza iniciou sua formação na Faculdade de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, entre os diversos trabalhos de sua carreira tem como destaque as telenovelas *Novo Mundo* e *Nos Tempos do Imperador* (indicada ao *Emmy*).

Considerando o impacto dessas narrativas na formação do imaginário histórico, a responsabilidade da obra é maior do que apenas um produto de entretenimento audiovisual. A escolha da narrativa em tela envolve a historiografia brasileira e tem o poder de influenciar diretamente a percepção do público sobre a formação da identidade nacional e dos fatos históricos, como o reinado de Dom Pedro II, assim como os processos de luta pela liberdade e dignidade, direitos fundamentais que foram negados a um povo privado de liberdade por mais de três séculos no nosso país.

Este trabalho discuti, principalmente, como a telenovela narra os processos de abolição da escravidão. Para alcançar os resultados da melhor maneira, analisamos os personagens negros e suas contribuições na trama geral. Buscando, também, compreender e questionar qual posição é dada à monarquia nesse processo, refletindo sobre a contribuição da obra para a historiografia brasileira, especialmente no que diz respeito à construção de narrativas históricas no âmbito midiático.

Esta pesquisa se alimenta pela necessidade de problematizar a forma como determinadas interpretações históricas são representadas por veículos de comunicação de grande alcance social, como as telenovelas. Essas produções, ao alcançarem públicos amplos e diversos, tem o potencial de moldar as percepções sobre acontecimentos históricos, muitas vezes reforçando versões tradicionais da historiografia, estereótipos que desvalorizam a luta de todo um povo. Nesse caso, os negros abolicionistas, dando lugar aos grandes heróis da história construída pela massa, a exemplo do imperador Dom Pedro II e sua filha, a Princesa Isabel.

Nesse contexto, são apresentados os problemas que direcionam este trabalho. Buscamos entender qual importância foi atribuída à monarquia no processo de abolição, assim como a construção da

narrativa do “grande herói”, fundamentada na figura de Dom Pedro II, fatores esses que contribuíram para mitigar a importância dos negros nas lutas abolicionistas. Esses pontos orientam a análise crítica da obra, para problematizarmos as tensões entre as representações da ficção e as complexidades históricas.

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, baseada na análise crítica da telenovela “Nos Tempos do Imperador” e em revisão bibliográfica de trabalhos que dialogam com a temática proposta. Amparamos o referencial teórico em Gorender (2016), para discutir aspectos da historiografia brasileira referentes ao Segundo Reinado e ao processo de abolição da escravidão. Para compreender as representações construídas pela narrativa televisiva, utilizamos Hall (2016), que discute os processos de produção de sentidos e representação cultural.

Também recorremos a Burke (2008), ao compreender as produções audiovisuais como fontes relevantes para os estudos da História Cultural, e a Panofsky (2011), cuja proposta de interpretação das imagens auxilia na análise dos elementos visuais da narrativa. Para trabalharmos a telenovela como representação do passado e construção ficcional da realidade histórica, nos amparamos em Pesavento (2012) e Ginzburg (1989), nos conceitos amplos de história cultural e perspectivas construídas. Por fim, Pardinho (2012) e Hamburger (2000) contribuem na compreensão da importância das telenovelas na formação do imaginário social brasileiro.

A historiografia imperial

Em meados do século XIX, recortando o período entre 1850 e 1870, trabalhados nesta pesquisa, a escravidão ainda constituía a base da economia brasileira. Mesmo após a proibição do tráfico

transatlântico pela Lei Eusébio de Queirós, em 1850, a comercialização de pessoas escravizadas permaneceu ativa no mercado interno. Os proprietários passaram a comprar e vender cativos entre diferentes regiões do país, transferindo-os de pequenas propriedades para grandes fazendas. Esse processo provocou a separação de inúmeras famílias e reforçou a lógica de exploração que sustentava o sistema escravista.

Os negros não aceitaram a escravidão de forma passiva. Para resistir a esse sistema e buscar a liberdade, organizaram-se de diversas maneiras, tanto individual quanto coletivamente. Fugas, formação de quilombos, revoltas e sabotagens corriqueiras no trabalho eram alguns dos muitos exemplos da luta do povo negro contra a vida que lhes havia sido imposta. Essas formas de resistência demonstram que os escravizados atuavam como sujeitos históricos, capazes de construir estratégias para enfrentar a opressão. Para isso, Gorender (2016, p. 141) aponta que

não é novidade que muitos escravos também resistiram por meio de atos contundentes. Resistência individual através de fugas, agressões e atentados a senhores e feitores. Resistência coletiva através de conspirações, levantes e organização de quilombos.

Existem duas representações fortes do escravizado, que somos apresentados ao longo da nossa formação histórica. Conhecemos o negro dócil, aquele que aceita a condição imposta, e o rebelde, aquele que enfrenta os senhores, organiza motins e foge para os quilombos. Essas são as versões mais conhecidas dentro da compreensão popular, mas o que Gorender (2016) destaca é que existem inúmeras formas diferentes de resistência; a exemplo, podiam serem usadas por qualquer tipo de cativo.

A forma de resistência individual ao alcance de qualquer escravo, do destemido ao amedrontado, era o “corpo mole” no trabalho. Aqui se tratava, como já fiz ver, da oposição generalizada e elementar ao regime de exploração. Poupar energias no trabalho era também uma necessidade para a sobrevivência física. Eventuais chibatadas danificam menos do que a exaustão nas longas jornadas de atividade compulsória. A resistência coletiva se manifestou em diversos graus (Gorender, 2016, p. 141).

Por volta da década de 1860, as discussões sobre o fim da escravidão se tornaram mais intensas. A pressão internacional, o crescimento das ideias liberais, a participação de negros livres e intelectuais no debate público e os processos de modernização, observados em diferentes países, contribuíram para esse cenário. Esses fatores favoreceram o fortalecimento das críticas ao sistema escravista e abriram espaço para a expansão do ideal abolicionista. Dessa forma, a abolição passou a ser discutida com maior frequência em diferentes setores da sociedade.

A liberdade ainda era um sonho distante para a maioria dos cativos, mas permanecia como uma esperança possível. Comprar a própria alforria era um feito extremamente difícil para os escravizados, embora alguns tenham conseguido. Em outras situações, a liberdade era concedida pelos senhores por diferentes motivos. Também existiam iniciativas entre negros livres e escravizados, nas quais grupos se mobilizavam para arrecadar recursos e comprar a liberdade de familiares, amigos e membros de suas comunidades.

Por fim, um importante divisor de águas foi a participação dos negros na Guerra do Paraguai, conflito que ocorreu entre 1864 e 1870, na região da Bacia do Prata, rio que banha países como Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, os principais envolvidos nesses conflitos. Durou cerca de 6 anos e envolveu o Paraguai contra a Tríplice Aliança formada por Brasil, Argentina e Uruguai.

Muitos cativos foram enviados ao conflito em substituição aos seus senhores, frequentemente sob a promessa de receber a alforria após o serviço militar. Esse episódio fortaleceu os argumentos abolicionistas, pois evidenciava uma contradição fundamental da sociedade brasileira. Afinal, muitos homens negros lutavam e morriam em defesa da pátria sem sequer possuir a própria liberdade. Tal realidade contribuiu para ampliar os questionamentos sobre a legitimidade da escravidão no país.

A história da teledramaturgia brasileira

Hoje consolidado como o maior produtor e exportador de telenovelas, o Brasil abraçou a teledramaturgia e fez dela um marco cultural, reconhecido mundialmente pela sua qualidade nas produções. Como bem destaca Pardini (2012, p. 12), “essa é a telenovela Brasileira, um produto pensado para a recepção e aceitação do público”. O formato consegue o feito de unir milhões de telespectadores sintonizados, diariamente e no mesmo horário, para acompanhar o melodrama. Mas, antes da sua consolidação, o folhetim televisivo teve uma longa trajetória de construção e adaptação para se tornar um dos grandes fenômenos de comunicação em massa, como também aponta Pardini (2012, p. 9):

a telenovela que conhecemos hoje é fruto de um processo literário, que se transfigurou para a narrativa e posteriormente, para a televisiva, indo de encontro com o desenvolvimento industrial e tecnológico.

Nessa trajetória, as telenovelas conquistaram grande relevância para a compreensão das dinâmicas culturais, políticas e sociais, que são abordadas nas suas narrativas. Para Pardini (2012), os telespectadores são aos poucos inseridos nas vivências dos

personagens daquela história e acabam, gradativamente, misturando a ficção e a realidade, tornando o costume de assistir os melodramas televisivos como necessidade diária.

Ao unir elementos do rádio, do teatro, e da literatura, com o objetivo de produzir um produto de entretenimento, é que surgem as telenovelas. No Brasil, a primeira telenovela surgiu timidamente no ano de 1951, num formato ainda experimental, o folhetim televisivo contava com apenas 15 capítulos, diferente das produções atuais que possuem em média 150. Ao longo dos anos, nota-se como essas produções ganharam mais relevância, por vezes ultrapassando a bolha do entretenimento, usando e abusando dos recursos midiáticos para suscitar críticas sociais, fazendo o grande público refletir, analisar e se colocar no lugar dos personagens.

A relevância acadêmica da telenovela, enquanto objeto de pesquisa, está relacionada à sua capacidade de produzir representações sobre as sociedades e seu passado. Nesse sentido, Hall (2016) afirma que a representação não consiste apenas em refletir a realidade, mas em produzir sentidos sobre ela. Assim, ao retratar acontecimentos históricos, a telenovela não reproduz o passado tal como ele ocorreu, mas apresenta novas faces interpretativas dessa realidade remota.

Telenovelas que trazem, em suas tramas, acontecimentos historiográficos, podem ser valiosas para análises de interpretações historiográficas, para isso é necessário analisa-las para além de um produto de entretenimento, buscando discutir criticamente a narrativa criada em cima desses acontecimentos. Burke (2008) destaca que imagens e produções culturais têm potencial e devem ser utilizadas como documentos históricos. Para isso, a análise crítica é crucial, pois essas obras revelam valores, interesses e visões de mundo que refletem os contextos nos quais foram produzidas.

A televisão brasileira ocupa posição central nesse processo. Conforme observa Hamburger (2000), as telenovelas participam ativamente da construção de debates públicos e da formação de referências culturais compartilhadas pelas populações. Dessa forma, os conteúdos históricos apresentados nesses produtos possuem potencial para influenciar a percepção coletiva sobre o passado.

É em dado contexto que se insere a telenovela “Nos Tempos do Imperador”. Ao abordar temas como escravidão, abolicionismo e monarquia, a obra apresenta ao público uma determinada interpretação da história brasileira, tornando-se um objeto relevante de reflexão historiográfica e análises críticas.

Entre a história e a teledramaturgia: onde está o protagonismo negro?

Pesavento (2012, p. 9) aponta que “tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas”. Nesse sentido, encontramos o elo perfeito que une a historiografia e a representação da história nas telenovelas. “Nos tempos do imperador” conta a história já escrita, a partir de novas versões, mesmo que ficcionais. A exemplo de Dom Pedro II, figura consolidada na historiografia, que divide seu protagonismo com Samuel/Jorge, personagem fictício que representa um homem negro fugido da escravidão e lutando por liberdade e vida digna. Nessas configurações, os personagens dividem o protagonismo da mesma história, mas em lugares sociais distintos.

Partindo da necessidade de entender quais elementos levar em consideração durante a análise das narrativas, encontramos apoio no conceito do “Paradigma indiciário”, apresentado por Ginzburg, no livro “Mitos, Emblemas e Sinais” (1989). Para o autor, além de

estudarmos apenas os grandes fatos históricos, devemos buscar indícios que fortalecem a narrativa, interpretando os pequenos sinais, aparentemente insignificantes, para tecermos uma realidade historiográfica maior.

Em encontro com a ideia do autor, podemos analisar como as telenovelas, ao escolher representar um fato histórico, podem fazer isso com uma riqueza de pequenos indícios narrativos, que compõem o enredo da trama, como os núcleos de personagens negros, os lugares que eles ocupam dentro da narrativa contada e a maneira como são representados. Através desse produto final, podemos alimentar esta pesquisa a partir das concordâncias, contradições, narrativas e pequenos indícios que narram a história.

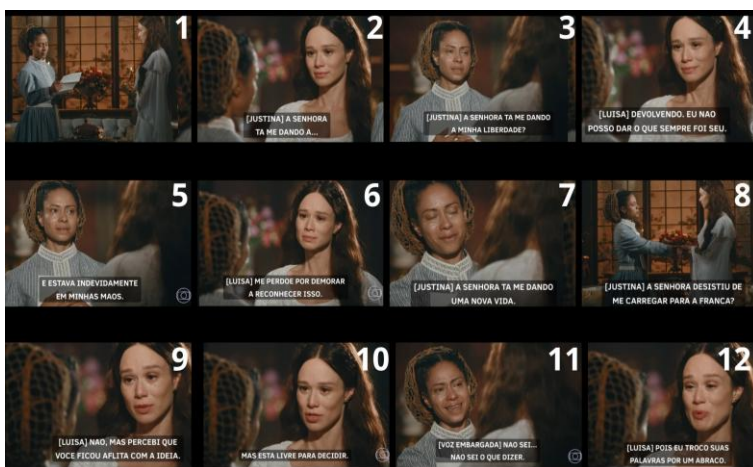
Nesse sentido, encontramos força na proposta da pesquisa, quando o autor diz que o paradigma indiciário é “a capacidade de passar do conhecido para o desconhecido, na base de indícios” (Ginzburg, 1989, p. 179). Na pesquisa em tela, buscamos descentralizar a responsabilidade da monarquia pela abolição, proporcionando maior visibilidade aos negros que lutaram incessantemente pela sua liberdade, aspectos esses que são evidenciados no objeto principal desta pesquisa.

Conforme afirma Barthes (2009, p. 199), “o mito não se define pelo objeto de sua mensagem, mas pela maneira como a profere”. Dessa forma, a análise de “Nos Tempos do Imperador” não deve se limitar apenas aos acontecimentos históricos representados, mas investigar como a telenovela constrói, discursivamente, a participação da população negra no processo de abolição, produzindo sentidos específicos sobre o passado brasileiro construído.

Posteriormente, destacamos recortes de cenas retiradas da telenovela, nos quais é possível observar elementos como a fotografia, figurinos, cenografia e atuação, nelas os diálogos se unem para

sensibilizar o público, sugerindo a ideia que a concessão da carta de alforria era baseada na generosidade dos privilegiados. Observemos a seguir, nas pranchas 1, 2 e 3, as imagens das cenas que materializam as discussões até então apresentadas.

Prancha 1: Concessão de alforria na telenovela “Nos Tempos do Imperador”



Fonte: Reprodução de “Nos Tempos do Imperador” (TV Globo, 2021)

**Prancha 2: Dom Pedro concedendo alforria na telenovela
“Nos Tempos do Imperador”**



Fonte: Reprodução de “Nos Tempos do Imperador” (TV Globo, 2021)

**Prancha 3: Dom Pedro sendo questionado sobre o fim da escravidão em
“Nos Tempos do Imperador”**



Fonte: Reprodução de “Nos Tempos do Imperador” (TV Globo, 2021)

Nas imagens das pranchas 2 e 3 apresentadas, as cenas colocam o imperador em posição de destaque, cercado por personagens negros que recebem dele algum gesto de reconhecimento ou liberdade. Essa construção visual reforça uma narrativa que associa a conquista da liberdade à ação generosa da monarquia. Sob a perspectiva de Panofsky (2011), as imagens não comunicam apenas aquilo que está visível, mas também valores simbólicos que podem ser identificados por meio da interpretação de seus elementos.

Ao analisar essas cenas, percebe-se que os personagens negros possuem participação relevante na trama. Contudo, muitas vezes sua atuação aparece subordinada à ação de personagens pertencentes às elites políticas, como as imagens da prancha 1 bem destaca. Nas imagens da prancha 3, os personagens negros estão livres e vivem na “Pequena África”, um cortiço exclusivo para negros libertos ou fugidos, esse núcleo que engloba a maior parte dos personagens negros da trama. Dessa forma, a novela reconhece a existência da resistência negra, quando o personagem Guebo, um adolescente que vive nesse local, questiona o imperador sobre o fim da escravidão. A cena representa, de maneira sutil, a inquietação do povo negro, mas tende a enquadrá-la dentro de uma narrativa na que a monarquia assume papel central na condução das transformações sociais.

Essa construção dialoga com o conceito de representação discutido por Hall (2016). Para ele, os significados são produzidos por meio da linguagem e das práticas culturais. Assim, quando a novela enfatiza determinadas ações do imperador e reduz a visibilidade de outras formas de resistência negra, historicamente documentadas, ela produz uma interpretação específica do processo abolicionista e também reforça os estereótipos, “a estereotipagem implanta uma estratégia de ‘cisão’, que divide o normal e aceitável do anormal é inaceitável” (Hall, 2016, p. 191). Mesmo que a proposta da telenovela seja fugir

dos estereótipos, dando destaque e novos caminhos ao papel do negro na trama, ela se ampara na imagem aceitável da monarquia.

Outrossim, embora “Nos Tempos do Imperador” apresente personagens negros fortes e relevantes para a narrativa, a construção dramática frequentemente desloca para a figura imperial o protagonismo das mudanças históricas. Isso contribui para a permanência das interpretações tradicionais que colocam à monarquia no papel principal do fim da escravidão.

Conclusão

Buscamos, nesta pesquisa, trabalhar a análise crítica da telenovela “Nos tempos do imperador”, que apresenta, em sua trama, diversos elementos da historiografia brasileira durante o período do Brasil Império. Também foi evidenciada a trajetória da telenovela no Brasil, da origem até a consolidação do formato, que nos dias atuais, além de serem usados para o entretenimento, podem ser usadas como fonte de estudos acadêmicos.

Conseguimos entender como a obra analisada sugere dar destaque ao acervo de personagens negros, colocando-os em espaços significativos na trama. Mas, ao mesmo tempo, observamos que a narrativa tende a reproduzir as perspectivas idealizadas dos grandes heróis consolidados na historiografia, em especial Dom Pedro II, que além do destaque alcançado na trama, atua em diversos momentos como facilitador do processo abolicionista, deixando o protagonismo negro em segundo plano.

Concluimos, portanto, que “Nos Tempos do Imperador” é uma obra importante para os estudos da historiografia brasileira, não por ser uma fonte que reproduz fielmente os acontecimentos históricos, mas por mostrar, de certa maneira, como o passado continua sendo

reproduzido no presente, proporcionando novos espaços de discussões sobre a temática em tela. Evidenciando, nesse caso, como a obra ficcional pode contribuir para o apagamento do protagonismo negro nos processos abolicionistas.

Referências

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 4 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FALCÃO, Thereza; MARSON, Alessandro. **Nos Tempos do Imperador**. Direção artística: Vinícius Coimbra. Rio de Janeiro: TV Globo, 2021-2022. Telenovela.

GARCIA, Emilla Grizende. A Telenovela como fonte de pesquisa historiográfica. **Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**. Santos, 2014.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAMBURGER, Esther. Política e novela. In: BUCCI, Eugênio (org.). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 18-34.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PARDINHO, Celso Luís Nogueira. **A telenovela e a identidade nacional**. Monografia (Especialização em Comunicação Política e Imagem) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.



Eixo 2 - Narrativas outras

Capítulo 10 - Adatao Santos da Rocha

Povos indígenas e outros agentes históricos recrutados na Província das Alagoas para a Guerra do Paraguai (1864-1870)

Adauto Santos da Rocha⁴¹

Em períodos antecedentes à Guerra do Paraguai, fazer parte das fileiras do Exército no Brasil era considerado uma atividade extremamente humilhante. Até janeiro de 1865, os recrutamentos para as hostes militares eram postos em prática como forma de controle social e coerção ao trabalho, sendo amplamente utilizados contra “desordeiros”, possíveis criminosos e maridos infiéis. Apesar de não formarem um grupo homogêneo, homens costumeiramente rotulados como “vadios”, ou seja, indivíduos não inseridos nos mundos do trabalho definidos pelas autoridades, também eram alvo predileto dos recrutadores (Moreira, 2006).

Durante o século XIX, para preencher as lacunas de soldados nas tropas de linha, as autoridades recrutadoras realizavam expedições de busca e apresamento dos homens considerados desocupados e insolentes nas mais distintas áreas do Império. De acordo com a historiadora Vânia Moreira, as ações truculentas e coordenadas dos recrutadores ficaram amplamente conhecidas pela historiografia

⁴¹Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Professor Efetivo de História Indígena e Coordenador da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI) no Campus Intercultural Opará da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Jeremoabo. E-mail: adautorocha49@gmail.com.

militar sobre o Brasil oitocentista como “tempo do pega” e da “caçada humana” (Moreira, 2006).

No entanto, apesar da truculência utilizada pelos recrutadores, as populações empobrecidas buscavam, nas relações cotidianas, alternativas para burlarem as “caçadas humanas”. Uma das formas de resistência utilizada reiteradamente era a procura de locais ermos como refúgios em casos de deserção e fuga. Na medida em que os boatos sobre os recrutamentos compulsórios se espalhavam, vilas inteiras eram abandonadas e as matas passavam a servir como morada para transgressores e fujões (Moreira, 2006), geralmente compostos por integrantes de grupos sociais menos favorecidos: negros libertos, migrantes pobres, pequenos comerciantes, populações indígenas, lavradores, dentre outros (Lucena Filho, 2000).

Mesmo nas circunstâncias de aprisionamentos aparentemente justificáveis, quando os recrutas eram considerados criminosos, tentava-se barganhar a soltura através de acordos previamente estabelecidos com autoridades recrutadoras e/ou representantes do governo provincial. Um caso muito representativo sobre o poder de barganha entre um homem recrutável e uma autoridade recrutadora ocorreu em meados de 1864 (Lucena Filho, 2000).

Naquele período, poucos meses antes da Guerra do Paraguai, o suposto criminoso Manoel Ferreira de Brito foi recrutado por um grupo de policiais da Província de Pernambuco por ter deflorado a menor Ana Francisca de Albuquerque. Após detido, decidiu-se enviá-lo ao Quartel da Armada⁴². Naquela época, os serviços militares eram considerados tão degradantes que Manoel Brito peticionou ao governo provincial prometendo casar-se com a deflorada, caso o recrutamento fosse revogado (Ibidem).

⁴²Denominação utilizada para designar o Exército naval do Império brasileiro.

As razões históricas para tamanha ojeriza estavam, principalmente, no baixo prestígio social em pertencer ao Exército ou a Armada no Brasil imperial. Ao analisar os serviços militares no Oitocentos, o historiador Francisco Doratioto os classificou como extremamente indignos, sobretudo, pelas “más condições de vida nos quartéis” (Doratioto, 2022). Naquela época, os soldados faltosos eram punidos com castigos físicos muito severos e protagonizavam cenas de humilhação pública pelos superiores. As instalações físicas dos quartéis não eram as melhores possíveis, a alimentação servida aos praças frequentemente era imprópria para o consumo e o soldo estava desatualizado desde 1825, contando quatro décadas de defasagem até o início dos recrutamentos para a Guerra do Paraguai, em janeiro de 1865 (Doratioto, 2022).

Na primeira metade do século XIX, os quartéis estavam repletos de homens solteiros transformados em foras da lei. Longe de ser mera obra do caso, muitos não se casavam por imposição socioeconômica, pois, com o insignificante soldo era praticamente impossível sustentar uma família, por mais modesta que pudesse ser. Naquele contexto, ser soldado significava ter uma história pregressa supostamente associada a desordem social.

Portanto, o Estado acreditava estar fazendo um favor à sociedade quando recrutava possíveis vagabundos, desordeiros e pequenos criminosos que há anos ocupavam as extensas listas policiais à espera de julgamento por supostas transgressões cometidas. Apesar transgressores comovia as pessoas menos inteiradas sobre o assunto e justificava o uso reiterado da violência física durante as militarizações forçadas (Lucena Filho, 2000).

Para o historiador Hendrik Kraay, ser militar de baixa patente no Brasil imperial significava, necessariamente, ter passado por processos de recrutamentos compulsórios. Frequentemente, pessoas

comuns que estiveram fora de casa ao encontrarem-se com grupos de recrutadores foram aprisionadas e remetidas aos quartéis, posteriormente servindo como mão de obra barata nas forças armadas. Para serem recrutados, os homens não precisavam percorrer longas distâncias, bastava distanciarem-se das redes de relações e protecionismo com os potentados locais para caírem nas malhas da militarização (Kraay, 1999).

Na Bahia, um músico de Cachoeira a procura de emprego em Maragogipe foi considerado “vadio” e enviado à Salvador como forma de punição, simplesmente por estar fora dos domínios territoriais do município de origem e, portanto, distante de possíveis redes protecionistas (Kraay, 1999). Em um importante estudo sobre recrutamentos militares contra populações indígenas no Espírito Santos durante o século XIX, Vânia Moreira afirmou:

As autoridades competentes preferiam recrutar forasteiros, viajantes, tropeiros, marinheiros e roceiros que levavam suas safras aos mercados das cidades, pois, como não moravam no local, teriam menos chances de serem reclamados por suas famílias ou por seus patrões (Moreira, 2006, p. 99).

Desse modo, o caso do músico de Cachoeira se insere em uma dinâmica de recrutamentos associada a códigos e padrões informais baseados nas relações costumeiras. O costume, em diversas circunstâncias, muitas vezes valia mais que as próprias leis oficialmente instituídas (Thompson, 1998). Ter um comportamento considerado “bom” era uma peculiaridade importante para livrar um potencial recruta dos degradantes serviços militares. Decidir quem detinha comportamento socialmente aceitável era uma das várias atribuições dos recrutadores. Nesse sentido, direcionar o futuro de

homens pobres nos contextos provinciais realçava a importância dessas figuras militares para o jogo social local (Goldoni, 2010).

Uma vez pertencentes aos batalhões, os recrutas passavam a viver em condições muito próximas às vivenciadas pelos cativos oriundos da África (Beattie, 2009). Em circunstâncias sociais tão adversas, “ser soldado significava, dentre outras coisas, estar sujeito a longos anos de disciplina arbitrária e até mesmo de castigos físicos” (Goldoni, 2010, p. 101). Cair nas malhas dos recrutamentos forçados era algo muito indesejado e nocivo para a reputação de qualquer homem no século XIX. Quando exercidas contra as populações indígenas, as militarizações clandestinas eram rotineiramente utilizadas para constrangê-los e inseri-los compulsoriamente nos mundos do trabalho (Moreira, 2010).

As transições de homens comuns para soldados imperiais se transformavam em espetáculos regados a perseguições, cenas vexatórias, aprisionamentos arbitrários e punições ao arrepio da lei. O caráter cruel dos recrutamentos, conforme afirmado em outras partes do texto, poderia ser justificável se os potenciais recrutas estivessem infringindo os códigos de condutas informais estabelecidos mediante acordos locais. Nesse caso, aparentemente existia uma “economia moral” regendo as militarizações para o Exército (Mendes, 2010).

Vejamos a seguir o desfecho de um recrutamento arbitrário urdido contra um indígena do Aldeamento de Santo Amaro, na Província das Alagoas, em outubro de 1864, pouco tempo antes dos conflitos bélicos na Guerra do Paraguai. Naquele período, o indígena Manuel Miguel havia fugido do aldeamento sob suspeita de ter cometido o crime sexual de defloração contra uma cunhada menor de idade. Somente após ser provocado por intensas reações populares, José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, remeteu um ofício à Henrique Ernesto Bitencourt, Diretor Parcial dos Índios do citado aldeamento,

solicitando a imediata composição de um grupo de soldados para a localização e prisão do acusado⁴³.

Após arrematado, o grupo realizou várias diligências pelas densas matas de Santo Amaro à procura de Manuel Miguel⁴⁴. Na segunda metade do século XIX, possuir reservas florestais espessas era uma peculiaridade comum a vários aldeamentos indígenas em Alagoas (Carvalho, 2007). Em diversas circunstâncias, as florestas funcionavam como excelentes esconderijos para “foras da lei”, pois, uma vez inseridos nas matas, os fugitivos elaboravam estratégias muito efetivas no sentido de retardar as ações dos investigadores (Beattie, 2009). Desse modo, somente em janeiro de 1865, após dois longos meses de investigação e procura, foi descoberto o paradeiro de Manuel Miguel, resultando em sua prisão pelas tropas de Henrique Bitencourt. Aprisionado, o suspeito foi conduzido à sede da Diretoria Parcial do aldeamento enquanto aguardava o cruel destino a ser-lhe reservado por Leite Pitanga⁴⁵.

Para a lavratura do auto de prisão, coube a Henrique Bitencourt ouvir o depoimento da esposa do acusado com a finalidade de constituir indícios mais consistentes para mantê-lo preso. Na fonte documental consultada, uma suposta transcrição da fala proferida pela inquirida apenas informou que ela vivia há meses com os pais, não possuía filhos e aceitaria de bom grado o que fosse decidido sobre Manuel Miguel⁴⁶.

⁴³Ofício enviado por Henrique Ernesto Bitencourt, Diretor Parcial do aldeamento de Santo Amaro, a José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios da Província das Alagoas, informando ter capturado o indígena fugitivo Manoel Miguel. Aldeamento de Santo Amaro, 02 de janeiro de 1865. APA. Caixa 1145.

⁴⁴Ibidem.

⁴⁵Ibidem.

⁴⁶Ibidem.

Em uma sociedade patriarcal, onde as mulheres solteiras eram consideradas “propriedade” dos pais e as casadas “propriedade” dos esposos, seria razoável supor o fatídico retorno da esposa de Manuel Miguel ao convívio paterno. Apesar de o casamento ser um impeditivo legal de recrutamento para o Exército, o indígena capturado deveria provar ter uma relação matrimonial estável para não seguir aprisionado (Moreira, 2006). O depoimento da esposa afirmando viver “fora do esposo”, no entanto, somente reiterou o desejo das autoridades em recrutá-lo compulsoriamente.

Por outro lado, a documentação fugiu totalmente da principal motivação suscitada para a perseguição e prisão do acusado. O suposto crime de defloração cometido por Manuel Miguel foi deixado à margem, cedendo espaço para acusações de quebra da moralidade conjugal para amparar o provável recrutamento compulsório. Desse modo, cumprindo as determinações recebidas, Bitencourt fez o acusado seguir para o Engenho Riachão, uma das vastas propriedades rurais pertencentes a Leite Pitanga no Termo de Santa Luzia. Aquela propriedade, símbolo do poder político e econômico na Alagoas provincial, sediou a Diretoria Geral desde quando Pitanga assumiu o cargo, em 1849, até a Extinção Oficial dos Aldeamentos, em 1872 (Leite e Oiticica, 1915).

Dez dias após ser detido, Manuel Miguel chegou ao Riachão. Além do prisioneiro, os guardas designados pelo transporte também levaram o documento redigido por Henrique Bitencourt, no qual o Diretor Parcial propôs o envio do indígena para a Guerra do Paraguai como forma de puni-lo pelo suposto defloração. A prisão arbitrária, sem julgamento, deveria servir de exemplo para outros indígenas que ousassem transgredir a ordem vigente nos aldeamentos. Na fonte documental consultada, Henrique Bitencourt afirmou: “remeto-o a Vossa Senhoria a fim de ser entregue ao governo da Província para o

recrutamento, pois está ótimo para isso, não só pelos seus maus feitos, como por ser índio e não ter meios de vida”⁴⁷.

Nas fontes consultadas, encontramos um documento enviado por Leite Pitanga a João Batista Gonçalves Campos, então Presidente da Província das Alagoas, no qual informava ter remetido Manuel Miguel para Maceió sob o aval do sogro e da esposa. Do Porto do Jaraguá, na capital provincial, Miguel deveria partir ao *front* da guerra tão logo fossem constituídos grupos de soldados recrutados à revelia dos seus próprios interesses⁴⁸. Ao escolher fugir das autoridades públicas, viver separado da esposa e não ter filhos, Manuel foi considerado insolente, “vadio” e prejudicial aos “bons costumes”, reunindo os requisitos básicos para um potencial recruta, principalmente, por ter violado a “moral sexual” oitocentista (Kraay, 1999).

O recrutamento arbitrário do indígena Manuel Miguel, assim como de outros atores sociais tidos como de menor importância para o cenário político local, encerrava, momentaneamente, um capítulo social muito cruel na história das forças militares da Província das Alagoas. A partir de janeiro de 1865, o Estado precisava desvencilhar-se da imagem de “vadio” associada aos soldados do Exército, para estimular os alistamentos de voluntários destinados aos combates contra o Paraguai, na então Província do Mato Grosso.

⁴⁷Ofício enviado por Henrique Ernesto Bitencourt, Diretor Parcial do Aldeamento de Santo Amaro, a José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios da Província das Alagoas, informando ter capturado o indígena fugitivo Manoel Miguel. Aldeamento de Santo Amaro, 02 de janeiro de 1865. APA. Caixa 1145.

⁴⁸Ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios da Província das Alagoas, a João Batista Gonçalves Campos, Presidente da Província das Alagoas, solicitando o embarque do indígena Manoel Miguel junto às tropas quer seriam enviadas para a Guerra do Paraguai, após ter sido aprisionado no aldeamento de Santo Amaro por suposta prática de defloração contra uma indígena menor de idade. Engenho Riachão, 12 de janeiro de 1865. APA. Caixa 1145.

O Império, como bem ressaltou Fernando Novais, não possuía uma “força armada moderna” e necessária para enfrentamentos de grande envergadura, como os que ocorreram durante a guerra (Novais, 1999, p. 80). Se ao Brasil faltava organização militar, os paraguaios souberam aproveitar bem a mão de obra masculina no Exército. Em 1865, aquela república “possuía Exército de dimensões nacionais, recrutado segundo conscrição universal e coeso em torno da liderança de López” (Izeckson, 2009, p. 397).

Restava ao Estado criar outras formas de recrutamentos para as fileiras do Exército, dissociando-as das velhas práticas coercitivas amplamente utilizadas durante as primeiras décadas do Oitocentos. Era extremamente importante transformar um contexto degradante (pertencer às forças armadas) em algo socialmente formidável. Em outras palavras, os requisitados “vadios” deveriam figurar como “voluntários” à serviço de uma pretensa “honra nacional” ofendida pelos ataques paraguaios (Cerqueira, 2020).

O governo central, pretendendo ampliar a militarização de soldados dispostos a combater contra o Paraguai, utilizou diversas artimanhas para estimular os alistamentos. O primeiro passo para tal empreitada foi a criação do Decreto 3.371 de janeiro de 1865, instituindo os Corpos de Voluntários da Pátria. As garantias oferecidas pelo decreto tornaram-se um instrumento muito atrativo para homens pertencentes à grupos subalternizados (Salles, 1990).

Para muitos, “a Guerra representou uma oportunidade de melhorar de vida, de deixar de ser propriedade de outrem, ou “mão de obra barata”, para ser homem de respeito, soldado, defensor da pátria” (Silva, 1995, p. 71). Aos voluntários, dentre outras vantagens, foram oferecidos o pagamento de 300 réis diários, a gratificação de 300.000

réis quando dessem baixa do Exército e uma gleba territorial de 22.500 braças quadradas em colônias agrícolas ou militares⁴⁹.

Ao que tudo indica, a possibilidade de demarcarem as terras dos aldeamentos, utilizando as disposições do Decreto 3.371, e o recebimento de gratificações salariais foram os principais atrativos para a incorporação de indígenas nas tropas de primeira linha no início da guerra⁵⁰. Aquelas populações, longe de agirem despreziosamente, atuavam em função de seus próprios interesses sociais e fundiários, há muito ameaçados por grileiros, senhores de engenho e políticos influentes ligados à aristocracia agrária.

Portanto, à despeito dos múltiplos interesses particulares e coletivos, homens e mulheres provenientes de diferentes grupos sociais foram incentivados a marchar para o *front* da Guerra do Paraguai. Apesar de ter exercido um destacado papel na formação dos Corpos de Voluntários da Pátria, o Decreto 3.371 não foi o único instrumento incentivador. Como bem afirmou Johny Santana de Araújo, a imprensa periódica também colaborou para a “criação de um sentimento nacional unificado em torno de uma causa comum: vencer um inimigo invasor” (Araújo, 2008, p. 21).

Lidas prioritariamente pelos grupos abastados, as informações propagadas pelos jornais acabavam sendo disseminadas entre os

⁴⁹https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3371-7-janeiro-1865-554492-publicacaooriginal-73111-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,DECRETO%20N%C2%BA%203.371%2C%20DE%20JANEIRO%20DE%201865,vantagens%20que%20lhes%20fic%C3%A3o%20competindo.____Acesso em 12 de ago. 2020.

⁵⁰Ofício enviado por José Inácio de Mendonça, Diretor Parcial do Aldeamento de Jacuípe, a José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, cobrando o pagamento das gratificações prometidas a 12 indígenas voluntários na Guerra do Paraguai. Engenho Conceição, 10 de janeiro de 1866. Disponível no acervo do APA. Seção de Documentos. Diretoria Geral dos Índios. Maço 38. Estante 11. 1864-1872. In: ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Op. Cit., p. 137-138.

grupos populares por intermédio dos senhores letrados, gerando comoção e mobilização social (Araújo, 2008). Ao contrário do Paraguai, em que “o exército, como a maioria da população, era alfabetizado”, o acesso dos jornais no Império se dava prioritariamente por membros da “elite culta urbana” (Torral, 2001, p. 59-69). Ao marcharem para os campos sob o chamamento dos jornais, políticos, militares de alta patente, senhores de engenho e outros membros da “elite culta” possivelmente acabavam influenciando o alistamento de soldados iletrados.

Em outras circunstâncias, as autoridades policiais, cumprindo determinações superiores, apreçoavam nas cadeias e em outras instituições públicas boletins e listas contendo os nomes de homens eleitos pelos conselhos de qualificação como recrutas. Na prática, o alistamento mediante publicidade policial surtia mais efeito em grupos sociais subalternizados, deixando de fora membros da elite agrária, oficiais da Guarda Nacional e políticos aliados. Em Penedo, após intensa publicidade, cinco voluntários com idades, profissões e estados civis bastante parecidos concluíram ser indispensável marchar contra o Paraguai, em janeiro de 1865⁵¹.

Voluntários pobres foram encontrados nas listas de recrutamento das mais diversas áreas da Província das Alagoas. Em Coruripe, dos 14 voluntários alistados em fevereiro de 1865, seis foram registrados como agricultores, cinco como sapateiros, dois como alfaiates e um sob o designativo de marceneiro. Com idades entre 18 e 40 anos, 10 eram solteiros, dois casados e dois viúvos⁵². Ainda em abril de 1865,

⁵¹Ofício enviado por João de Souza Vieira, Delegado da Vila de Penedo, a João Batista Gonçalves Campos, Presidente da Província das Alagoas. Delegacia de Penedo, 25 de janeiro de 1865. Fonte: acervo do APA. Caixa 1988.

⁵²Relação de Voluntários da Pátria enviada por João Damasceno de Araújo, Subdelegado de Coruripe, a João Batista Gonçalves Campos, Presidente da Província

Felipe Tobias Pereira, Diretor do Aldeamento da Palmeira, após ter recebido três indígenas voluntários, solicitou autorização à presidência provincial para o envio da esposa de um dos recrutados à Corte⁵³. Em junho do mesmo ano, uma fiscalização realizada no Porto da Bahia, em Salvador, evidenciou a presença de quatro mulheres casadas embarcadas juntamente com voluntários alagoanos. Após inspecionada, a embarcação foi autorizada a seguir o percurso conduzindo as “voluntárias” de Alagoas⁵⁴.

Entre as populações indígenas, o chamamento para a guerra ocorreu de maneira enfática e também foi anunciado nos jornais. No acervo do IHGAL, encontramos uma matéria de março de 1865 em que o Major Felipe Tobias da Silva Pereira, Diretor Parcial dos Índios do Aldeamento da Palmeira, incitou os indígenas a marcharem como “denodados” voluntários da pátria em apoio a um pedido feito por Dom Pedro II. Ao citar a participação das populações indígenas do Mato Grosso na Guerra do Paraguai, Felipe Tobias pedia aos indígenas do Aldeamento da Palmeira o derramamento de sangue em defesa da pátria⁵⁵.

No livro “Índios de Alagoas: documentário”, Clóvis Antunes transcreveu e teceu singelos comentários acerca de alguns documentos encontrados no APA citando os recrutamentos voluntários de

das Alagoas. Subdelegacia de Coruripe, 14 de fevereiro de 1865. Fonte: acervo do APA. Caixa 1988.

⁵³Ibidem.

⁵⁴Ofício enviado por Pedro Soares de Melo Alvino Cesão, Capitão Comandante dos Voluntários do Contingente da Bahia, a João Batista Gonçalves Campos, Presidente da Província das Alagoas, informando ter autorizado a passagem de quatro mulheres embarcadas juntamente com voluntários de Alagoas destinados ao teatro da guerra. Porto da Bahia, 04 de junho de 1865. Fonte: acervo do APA. Caixa 1988.

⁵⁵Matéria de jornal enfatizando os esforços para embarque de voluntários da pátria na Província das Alagoas com destino à Corte imperial. Maceió, 10 de março de 1865. Disponível no acervo do IHGAL. Caixa 20. Pacote 03. Documento nº 01542. (Observação: recorte de jornal sem descrição).

indígenas na Província das Alagoas. Em um deles, José Inácio de Mendonça, Diretor Parcial dos Índios do Aldeamento de Jacuípe, enviava uma lista contendo os nomes de 12 indígenas prontos a se alistarem como voluntários da pátria. Corria o mês de janeiro de 1866 e Mendonça cobrava da Diretoria Geral dos Índios o pagamento das pensões prometidas aos indígenas mediante o Decreto 3.371 de janeiro de 1865⁵⁶.

Ao citar o estado de penúria evidenciado entre as famílias dos indígenas recrutados, o diretor parcial enfatizou não ter dinheiro suficiente para evitar as “privações” vivenciadas pelos aldeados. Em 1866, Inácio de Mendonça havia arrendado lotes de terras no Aldeamento de Jacuípe com recebimento previsto para 1867. Os pagamentos das pensões aos voluntários decerto aliviarão os reclames por alimentos e bens de primeiro uso⁵⁷. Dos 12 indígenas recrutados no Aldeamento do Jacuípe em janeiro de 1866, seis eram casados, oito possuíam filhos e ao menos quatro deixavam irmãos menores de idade.

Mesmo quando os indígenas solidariamente decidiam se voluntariar nas forças militares, o fantasma dos temíveis e violentos recrutamentos forçados ainda os atormentava. Em março de 1866, 12 indígenas do Aldeamento de Jacuípe foram alistados no 5º Corpo de Voluntários da Pátria da Província de Pernambuco. A longa marcha realizada pelos indígenas na mata sul da citada província, em direção ao Recife, ocorreu por terem fugido do Porto do Jaraguá, em Maceió,

⁵⁶Ofício enviado por José Inácio de Mendonça, Diretor Parcial dos Índios do Aldeamento de Jacuípe, a José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios da Província das Alagoas, informando ter recrutado 12 indígenas para a Guerra do Paraguai. Engenho Conceição, 10 de janeiro de 1866. (APA. Seção de documentos. Diretoria Geral dos Índios. Estante: 11. Maço: 38. 1864-1872). In: ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Op. Cit., p. 137-138.

⁵⁷Ibidem.

temendo castigos físicos possivelmente praticados por integrantes das elites agrárias, ligados aos senhores de engenho interessados nas terras dos aldeamentos⁵⁸.

Na ausência de fontes primárias mais expressivas e específicas sobre a militarização de indígenas da Província das Alagoas para a Guerra do Paraguai, recorreremos aos relatórios e falas dos presidentes provinciais. Igualmente, o silêncio sobre o alistamento solidário indígena às linhas de frente do conflito saltou aos nossos olhos, causando bastante estranheza. De todas as falas oficiais dos presidentes da província, cobrindo o período entre 1865 e 1870, encontramos pouquíssimas informações a respeito das militarizações nos aldeamentos.

Em linhas gerais, apenas no relatório do primeiro semestre de 1865, quando os alistamentos voluntários estavam de vento em popa, foram apresentadas relações nominais dos indígenas voluntários. Do aldeamento de Santo Amaro, informou-nos o relatório, apenas o indígena Manoel José Firmiano havia sido registrado como recruta em potencial. No de Jacuípe, foi apresentada uma relação com os nomes de 35 indígenas alistados.

Durante as pesquisas, encontramos uma documentação muito esparsa e rarefeita citando o alistamento voluntário de indígenas na Província das Alagoas para a Guerra do Paraguai. Conforme evidenciamos, as autoridades recrutadoras omitiam a pertença étnica dos recrutados, principalmente daqueles alistados em vilas e povoações próximas aos aldeamentos. De acordo com as fontes

⁵⁸Ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, a Esperidião Elói de Barros Pimentel, Presidente da Província das Alagoas, informando o alistamento de 12 indígenas do Aldeamento de Jacuípe no 5º Corpo de Voluntários da Pátria, na Província de Pernambuco. Engenho Riachão, 10 de março de 1866. (APA. Seção de documentos. Diretoria Geral dos Índios. Estante: 11. Maço: 38. 1864-1872). In: ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Op. Cit., p. 138-139

consultas, o governo provincial estabelecia cotas de recrutamento, cabendo as autoridades competentes o envio dos soldados requisitados para preencher as fileiras do Exército. Nesse sentido, muitos indígenas possivelmente robusteceram as listagens de autoridades incumbidas por recrutamentos próximos das terras indígenas.

Por outro lado, em se tratando de recrutamentos arbitrários, a massa documental encontrada foi muito mais enfática, contribuindo de modo visceral para análises multidimensionais acerca das militarizações indígenas na Província das Alagoas durante a Guerra do Paraguai. Entre as populações indígenas, o não pagamento dos benefícios garantidos por lei preocupava a Diretoria Geral dos Índios. Em março de 1866, José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, oficiou a presidência da província cobrando informações acerca das gratificações prometidas aos voluntários da pátria. Na ocasião, foi enfático ao exigir céleres respostas do presidente da província: “Queira Vossa Excelência decidir se tem ou não os índios vez aos 200 réis mensais designados pela Assembleia”. Aproveitando o ensejo, José Rodrigues Leite Pitanga solicitava autorização para o pagamento de gratificações aos familiares dos indígenas recrutados no Aldeamento de Jacuípe e enviados à Guerra do Paraguai⁵⁹.

Em resposta ao ofício discutido anteriormente, a presidência da província, de forma sorrateira, negou o pagamento de pensões aos indígenas destacados nos campos de batalha. Corria o mês de setembro de 1866 e o recrutamento voluntário entre as populações

⁵⁹Ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, a Esperidião Elói de Barros Pimentel, Presidente da Província das Alagoas, cobrando o pagamento das gratificações prometidas aos indígenas recrutados no Aldeamento de Jacuípe para a Guerra do Paraguai. Engenho Riachão, 10 de março de 1866. Disponível no acervo do APA. Seção de Documentos. Diretoria Geral dos Índios. Maço 38. Estante 11. 1864-1872. In: ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Op. Cit., p. 140.

indígenas, na definição do Diretor Geral, havia “esfriado”. Tendo em vista a “falta de meios para a sustentação das famílias”, afirmou Leite Pitanga, diversos indígenas preferiam cuidar das roças nos aldeamentos a serem injustiçados com o descumprimento das gratificações salariais prometidas no início da guerra⁶⁰.

O descumprimento das garantias imperiais, a falta de estruturação nos quartéis e o prolongamento do conflito, contribuíram decisivamente para a derrocada do recrutamento voluntário na população em geral. Nos anos seguintes a 1866, as trágicas e humilhantes estratégias de recrutamentos arbitrários tramados contra o indígena Manuel Miguel, longe de terem sido exceção, foram utilizadas à exaustão pelos agentes de recrutamento sob anuência do Estado. Como as tropas do exército precisavam ser preenchidas com novos soldados, as populações menos privilegiadas tornaram-se muito cobiçadas pelos recrutadores.

De acordo com a documentação, a partir de fins de 1865, voltaram a prevalecer os sorrateiros métodos de arregimentação para o Exército. Utilizados inicialmente contra guardas nacionais, os recrutamentos a contragosto passaram a atormentar o cotidiano de múltiplos agentes sociais, com destaque para as populações indígenas no contexto provincial. Em tais circunstâncias, com o derretimento dos alistamentos voluntários no primeiro ano de guerra, o Estado lançou mão da “velha máquina de recrutamento forçado” (Lucena Filho, 2000, p. 14).

⁶⁰Ofício enviado por José Rodrigues Leite Pitanga, Diretor Geral dos Índios, a José Martins Pereira de Alencastre, Presidente da Província das Alagoas, cobrando o pagamento das gratificações prometidas aos indígenas recrutados no Aldeamento de Jacuípe para a Guerra do Paraguai. Engenho Riachão, 28 de setembro de 1866. Disponível no acervo do APA. Seção de Documentos. Diretoria Geral dos Índios. Maço 38. Estante 11. 1864-1872. In: ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Op. Cit., p. 142.

Referências

ANTUNES, Clóvis. **Índios de Alagoas**: documentário. Maceió: Imprensa Universitária, 1984.

ARAÚJO, Johny Santana de. “**Um grande dever nos chama**”: a arregimentação de voluntários para a Guerra do Paraguai no Maranhão. Imperatriz: Ética, 2008.

BEATTIE, Peter M. **Tributo de sangue**: Exército, raça, honra e nação no Brasil, 1864-1945. São Paulo: EDUSP, 2009.

CARVALHO, Marcus J. M. de. A Mata Atlântica: sertões de Pernambuco e Alagoas, séculos XVII-XIX. **Clio** – Série Revista de Pesquisa Histórica, Recife, n. 25-2, p. 249-266, 2007.

CERQUEIRA, Monique Hellen Santos Reis. A Guerra do Paraguai na construção nacional do Império. **Semina** – Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 21-36, mai/ago. 2020.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra**: nova história da Guerra do Paraguai. Op. Cit., p. 120.

GOLDONI, Aline Cordeiro. **Embate e negociação**: o recrutamento da Guarda Nacional fluminense durante a Guerra do Paraguai. 2010. 171f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

IZECKSON, Vitor. A Guerra do Paraguai. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). **O Brasil imperial, volume II**: 1831-1870. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 386-424.

KRAAY, Hendrik. Repensando o recrutamento militar no Brasil imperial. **Diálogos**, DHI/UEM, v. 3, n. 3, p. 113-151, 1999.

LEITE e OITICICA, Francisco de Paula. Memorial Biographico do Comendador José Rodrigues Leite Pitanga: terceiro período 1848 a 1850. **RIHGAL**, Maceió, v. VII, n. 4, p. 145-179, 1915.

LUCENA FILHO, Márcio. **Pernambuco e a Guerra do Paraguai: o recrutamento e os limites da ordem**. 2000. 140f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

MENDES, Fábio Faria. **Recrutamento militar e construção do Estado no Brasil imperial**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

MOREIRA, Vânia Losada. Vestir o uniforme em índios e torná-los cidadãos. Reflexões sobre recrutamento militar, reclassificação social e direitos civis no Brasil imperial. In: COMISSOLI, Adriano; MUGGE, Miquéias H. **Homens e armas: recrutamento militar no Brasil – século XIX**. São Leopoldo: Oikos, 2013, p. 65-94.

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. 2010.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Caboclismo, vadiagem e recrutamento militar entre as populações indígenas do Espírito Santo (1822-1875). **Diálogos Latinoamericanos**, n. 11, p. 94-120, 2006.

NOVAIS, Fernando A. O significado da “Guerra do Paraguai” na história do Brasil. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (Org.). **A Guerra do Paraguai: 130 anos depois**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p. 77-82.

PEREIRA, Venâncio Guedes; SILVA, Giovani José da. “Fomos nós que ganhamos o Brasil do Paraguai”: ausências, protagonismos e agências indígenas na Guerra Grande (1864-1870). In: COSTA, João Paulo Peixoto; DANTAS, Mariana Albuquerque; MELO, Karina Moreira Ribeiro da; MOREIRA, Vânia Maria Losada; OLIVEIRA, Tatiana Gonçalves de (Orgs.). **Povos indígenas, Independência e muitas histórias**: repensando o Brasil no século XIX. Curitiba: CRV, 2022, p. 395-421.

SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai**: escravidão e cidadania na formação do Exército. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SILVA, Eduardo. O Príncipe Obá, um voluntário da pátria. In: MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (Org.). **A guerra do Paraguai**: 130 anos depois. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995, p. 65-76.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TORAL, André Amaral de. **Imagens em desordem**: a iconografia da Guerra do Paraguai. São Paulo: Humanitas, 2001.

Eixo 2 - Narrativas outras



Capítulo 11 - Eduardo B. da Silva
e José Adelson Lopes Peixoto

Relação do povo indígena Katokinn com os recursos hídricos no Alto Sertão alagoano

Eduardo Barbosa da Silva⁶¹

José Adelson Lopes Peixoto⁶²

Introdução

O problema da escassez da água envolve fatores como infraestrutura, capacidade do estado em promover políticas públicas, arranjos de governança e o processo histórico de desigualdades. Este cenário é ainda mais evidente no Semiárido nordestino onde aspectos relacionados ao clima como altas taxas de evapotranspiração e longos períodos de estiagem geram dificuldades na produção e reprodução social de comunidades tradicionais (Castro, 2025).

O município de Pariconha, no Alto Sertão alagoano, reúne características marcantes e revela aspectos da relação de comunidades tradicionais com os recursos hídricos disponíveis na região. Há no local uma população predominante indígena, com vivência urbana, rodeada pelos benefícios e problemáticas do fornecimento de água por grandes estruturas hídricas. A comunidade Katokinn é objeto desse

⁶¹Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). Na linha de Gestão, Governança e Regulação de Recursos Hídricos. E-mail: eduardo.silva.profagua@alunos.uneal.edu.br.

⁶²Professor permanente no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III). E-mail: adelsonlopes@uneal.edu.br.

estudo, vive no entorno de um açude construído na década de 1960 pelo DNOCS e recebe água captada a uma distância de cerca de 20km, por meio de adutoras do Sistema Coletivo do Alto Sertão. O Canal do Sertão corta o município de Pariconha e dista cerca de 7 km da Aldeia.

Diante do exposto, por meio deste artigo, propõe-se a apresentar os resultados parciais de uma revisão bibliográfica, balizada no projeto de pesquisa apresentado ao programa de mestrado do ProfÁgua, abordando o conhecimento disponível na literatura pelos seguintes eixos temáticos: desigualdades no acesso à água e cidadania hídrica no semiárido; infraestrutura hídrica e políticas públicas para convivência com a seca; qualidade da água e riscos sanitários associados a reservatórios e redes; água, território e ritualidade indígena no contexto Katokinn. Este artigo subsidiará estudos futuros e a elaboração de diagnósticos sobre usos múltiplos da água na área de abrangência delimitada por este trabalho.

Contexto histórico da relação dos povos indígenas sertanejos com os recursos hídricos

No Semiárido do Brasil estão situados 1.477 municípios que representam cerca de 28 milhões de habitantes (IBGE, 2024). São características do local a baixa pluviosidade e elevadas temperaturas. Além disso, há baixa disponibilidade hídrica, pois o tamanho da população é expressivo, o que gera pressão sobre o uso dos recursos hídricos (Castro, 2025).

O município de Pariconha está localizado no Sertão alagoano, incrustado no Semiárido nordestino. Fica distante cerca de 300 km da capital de Alagoas, Maceió. De acordo com o censo do IBGE de 2022, a população do local é de 10.573 habitantes, da qual, cerca de 45% é

indígena, o que o torna o município com maior proporção de indígenas em relação ao total da população em Alagoas (Alagoas, 2025).

Em Pariconha há três etnias indígenas oficialmente reconhecidas que são os Jiripankó, os Katokinn e os Karuazú (Amorim, 2003) e uma recém criada, ainda em processo de reconhecimento pelos seus pares, a Pankayô Kazumba. Em 2001, o grupo liderado pelo pajé Adelino e sua filha Maria das Graças (Nina), se organizou e começou o processo de reivindicação pelo reconhecimento da identidade étnica do povo Katokinn (Vieira, 2013). A ocupação está situada na bacia hidrográfica do Rio São Francisco, que possui 2.800 km de extensão, onde vivem 33 povos indígenas em 38 territórios diferentes (Silva, 2020).

De acordo com dados do IBGE de 2022, 60% dos habitantes em terras indígenas têm acesso à água canalizada. O acesso à coleta de esgoto é menor que 30% em algumas regiões. Há problemas, também, na coleta de resíduos sólidos, impactando diretamente a saúde da população. Segundo Moraes e Alves (2025) as diferentes realidades regionais demonstram a existência de um modelo de desenvolvimento excludente, no qual os direitos fundamentais dos povos originários são sistematicamente negligenciados.

Segundo Barros *et al* (2025), nos últimos anos a saúde das comunidades indígenas no Brasil vem sendo assistida por políticas públicas. O objetivo das políticas é combater doenças parasitárias e prover atendimento às áreas remotas. Fatores como a falta de acesso à água potável e a coleta de esgoto contribuem significativamente para a alta incidência de doenças parasitárias nessas comunidades.

No município de Pariconha há estruturas hídricas importantes como uma derivação da adutora do sistema integrado do Alto Sertão, o Canal do Sertão e um açude construído na década de 1960 pelo

DNOCS. Os Katokinn concentram-se no entorno desse manancial e possuem relação estreita com as águas, desde a sua origem derivada do povo Jiripankó. Como exemplo, podemos citar a existência de um ritual denominado Rei dos Peixes, nome atribuído a um Praiá (divindade) e a um Terreiro ritualístico.

O pajé Adelino dos Santos, dono do Encantado, relatou que encontrou uma pedrinha dentro da barriga de um peixe, no açude do DNOCS. Para os indígenas essa era a semente do Encantado. Desde então, todos os anos são realizados rituais, no mês de fevereiro, nos quais os homens ficam reclusos no Poró e se conectam com o espírito do Encantado. Na preparação dos rituais homens se absterem das relações sexuais, não ingerem bebidas alcoólicas e são lavados com água preparada com ervas sagradas (Vieira, 2013). Por meio do relato, observa-se a íntima relação do povo Katokinn com as águas, sobretudo com o manancial onde a ocupação de seu povo margeia.

O processo de açudagem no Semiárido brasileiro surgiu como alternativa para a convivência com as secas no Nordeste. Os açudes objetivavam atender às necessidades básicas como o abastecimento humano, dessedentação animal e para a atração de polos de concentração social e atividades econômicas (Pereira Neto, 2017).

Dantas (2022), ressalta a importância das obras realizadas pelo DNOCS e SUDENE e a políticas de açudagem no Nordeste e coloca os empreendimentos como meios para oportunizar ao sertanejo as condições para permanecer em seu local de origem. Em contraste, Silva (2021), traz o relato de que a população de Pariconha não utiliza a água do único açude de água doce da cidade (açude do DNOCS) para consumo humano em virtude da má qualidade da água encontrada nele.

Além do açude, há outras fontes de água no município. O Sistema Coletivo do Sertão Alagoano abastece sete municípios da mesorregião

do Sertão do estado, sendo eles: Água Branca, Canapi, Delmiro Gouveia, Inhapi, Mata Grande, Olho d'Água do Casado e Pariconha, localizadas no extremo oeste do estado e com, aproximadamente, 150 mil habitantes. Em virtude da intermitência na distribuição, alguns desses municípios sofrem mais que outros com o desabastecimento (Correia *et al.*, 2019).

Outra estrutura hídrica emblemática que atravessa o município de Pariconha é o Canal do Sertão. A CODEVASF é responsável pela implantação de perímetros de irrigação nas áreas em que o Canal do Sertão já foi executado (Delmiro Gouveia, Pariconha e Inhapi) (Silva; Almeida, 2018). O Canal ainda está em construção e foi concebido para atender 32 municípios do Estado de Alagoas. A obra do governo federal visa atender 62 mil famílias ao longo de seus 250km projetados. A manutenção do canal e a gestão da água tem gerado inquietação na população local. A população indígena é, por vezes, desprovida de seus direitos e não reconhecida como população etnicamente diferenciada (Ferreira; Lima, 2023).

Diante do que foi exposto, observa-se que, apesar do município de Pariconha possuir estruturas hídricas relevantes e estar inserido em políticas públicas para o enfrentamento da escassez de água no semiárido, há indícios de que o acesso a esse recurso ainda é restrito. Desta forma, as informações levantadas apontam para a necessidade de estudos que caracterizem a realidade vivenciada pelo povo Katokinn e revelem como se dá a relação dessa comunidade com os recursos hídricos locais.

Este trabalho realiza uma busca exploratória e possui caráter narrativo e integrativo. As consultas foram realizadas na literatura acadêmica como artigos, livros, dissertações e teses. Os temas analisados estão relacionados ao acesso à água, cidadania hídrica, governança e justiça socioambiental no semiárido, povos indígenas

alagoanos e à infraestrutura hídrica de Alagoas. Trata-se de uma revisão bibliográfica relacionada ao projeto de pesquisa sobre a comunidade Katokinn em Pariconha (AL).

Foram priorizados trabalhos publicados em língua portuguesa nos últimos cinco anos. Os textos clássicos, publicados há mais tempo, também foram considerados. As bases e repositórios consultados incluíram SciELO, periódicos universitários, repositórios institucionais e portais governamentais (IBGE, ANA, Funai, Governo de Alagoas). Foram consultados documentos normativos e institucionais como a Lei nº 9.433/1997, Resolução CONAMA nº 357/2005, Portaria GM/MS nº 888/2021.

Resultados e discussão

O conjunto dos trabalhos avaliados revelam que a infraestrutura hídrica é essencial para o atendimento às comunidades do Semiárido, mas, por si só, não garantem o acesso à água de forma contínua e equânime. Outros aspectos foram identificados na literatura como a desigualdade de renda e de poder local, a dispersão territorial, a baixa capacidade de operação, manutenção dos sistemas e os arranjos institucionais fragmentados.

Sob o prisma da cidadania hídrica, observa-se que políticas públicas que possuem como metas o aumento do volume ofertado ou a ampliação da infraestrutura física nem sempre são eficazes, pois, não asseguram os múltiplos usos sejam atendidos. A oferta poderá atender aos usos industrial e para a irrigação em larga escala enquanto o abastecimento humano e a agricultura de subsistência permanecem à margem das melhorias realizadas no sistema de abastecimento.

Os indicadores nacionais mostram que as populações indígenas são mais vulneráveis e uma parcela significativa de sua população vive em

condições precárias. Ainda que o acesso à água e saneamento seja um direito universal, há muitos desafios no âmbito nacional para que comunidades tradicionais tenham acesso à água potável, coleta de esgoto e destinação adequada dos resíduos sólidos.

O processo de açudagem no Nordeste, iniciado em meados do século passado, foi uma estratégia do governo federal para que o sertanejo pudesse conviver com as secas. A visão à época era que o acúmulo de volume de água doce em grandes açudes seria suficiente para atender às demandas da população local. No entanto, sua eficácia depende de operação, proteção de bacias e controle de cargas poluidoras. Alguns fatores, no semiárido, contribuem para a degradação desses mananciais como altas temperaturas, tempo elevado de detenção do fluído, ocupação humana e ausência de saneamento na bacia hidrográfica. Todos esses fatores reunidos levaram a um maior risco no uso dessa fonte de água ou até mesmo sua inutilização para fins mais nobres (consumo humano e dessedentação animal).

O Sistema Coletivo do Alto Sertão capta água no Rio São Francisco e eleva o fluxo a diversas cidades do sertão alagoano. Apesar de sua abrangência, a literatura registra vazão reduzida e intermitência no abastecimento por falhas eletromecânicas. Tal fato evidencia a necessidade da operacionalização do sistema com equipamentos em redundância e viabilização de um menor tempo de reparo das falhas ocorridas. As paradas constantes de sistemas podem gerar desigualdades, pois, em geral, os locais mais distantes da captação, conhecidos como “ponta de rede”, tendem a ter uma menor disponibilidade de água (Alagoas, 2024).

O Canal do Sertão é reconhecido como a maior obra de infraestrutura hídrica do estado de Alagoas, sendo projetado para levar água do Rio São Francisco até o Agreste alagoano, passando por

inúmeros municípios sertanejos. Se por um lado há potencial para usos múltiplos, por outro lado, estudos sugerem que grandes empreendimentos podem produzir tensões e efeitos socioeconômicos em áreas indígenas. A implantação de perímetros irrigados e a expansão do canal devem ser seguidas por mecanismos de participação e proteção de direitos coletivos (Ferreira; Lima, 2023; MIDR, 2025).

Além das estruturas hídricas, que propiciam o transporte da água, os aspectos relacionados às características do fluido devem ser levados em consideração. No Brasil, as condições de potabilidade da água, ofertadas por rede pública de abastecimento, são definidas na legislação, que determina a aferição de parâmetros microbiológicos, físico-químicos e a identificação da presença de determinadas substâncias químicas na água. Fontes alternativas de água devem também ser monitoradas em busca de índices inadequados de turbidez, cloro residual e indicadores de contaminação microbiológica (coliformes, *E. coli*) (Brasil, 2021).

A baixa pluviosidade e as altas temperaturas, características do semiárido brasileiro, tornam os grandes reservatórios propícios à proliferação de cianobactérias, potencialmente tóxicas e de deterioração de indicadores de qualidade. Conforme a literatura, esses mananciais devem ter monitoramento frequente, sobretudo, em períodos de estiagem em que fatores como evaporação e concentração de nutrientes podem intensificar a reprodução desenfreada desses organismos (França *et al.*, 2022).

Em localidades em que as comunidades dependem desses mananciais para o abastecimento, é de fundamental importância um alinhamento institucional de órgãos públicos como a vigilância sanitária, os órgãos de meio ambiente, os órgãos reguladores e as concessionárias de saneamento que viabilizem o monitoramento e a

preservação dos recursos hídricos. No plano ambiental, a classificação de corpos d'água e as diretrizes de enquadramento e lançamento de efluentes são orientadas por normas como a Resolução CONAMA nº 357/2005.

Estudos demonstram a relação entre a qualidade das águas, os impactos na saúde da população e a importância do monitoramento constante dos parâmetros de potabilidade. A irregularidade no abastecimento pode gerar efeitos indiretos na saúde como a redução da higiene, uso de água de menor qualidade, aumento no tempo de busca e estresse. No caso dos povos indígenas, as vulnerabilidades específicas devem ser consideradas nas políticas públicas em virtude de sua ocupação ocorrer em territórios com baixa cobertura de serviços básicos (Lima; Santos; Oliveira, 2024).

A governança da água é outro aspecto inerente à política de gerenciamento de recursos hídricos. No Brasil, a política foi instituída por meio da lei das águas 9.433/1997, que define a água como bem de domínio público e orienta a gestão por bacia hidrográfica e usos múltiplos. Ainda que o arranjo político estimule uma maior participação comunitária, na prática, a efetividade da participação nem sempre é evidenciada na literatura.

No cenário internacional, em 2010, a ONU reconheceu o direito humano à água. Por meio das ODS (objetivos de desenvolvimento sustentável) são estimuladas ações para ampliação da disponibilidade, qualidade e acessibilidade à água, bem como são reforçadas as obrigações estatais para o cumprimento desses objetivos. Dessa forma, a intermitência prolongada, água de baixa qualidade ou ausência de saneamento adequado configuram violações de direito (ONU, 2010).

Assim, quaisquer intervenções em territórios indígenas devem seguir procedimentos éticos e devem ser realizadas de forma consentida pela própria comunidade. Esses princípios fazem parte do

processo de governança, pois reconhecem a autonomia e protegem modos de vida. Nesse sentido, diagnósticos hídricos em territórios sensíveis devem prever retorno claro às comunidades objeto de estudo e devem ser realizados de forma integrativa, com a participação de seus integrantes e de lideranças locais.

Ao se direcionar o olhar sobre as publicações voltadas à descrição das vivências do povo Katokinn, verificam-se processos de ressurgimento e reivindicação identitária. As práticas sociais e simbólicas conectam as pessoas aos lugares e dão significado à territorialidade. No entorno do açude do DNOCS, a água é um elemento de mediação entre o cotidiano e o encantamento. O ritual do Rei dos Peixes revela que além dos usos comumente mapeados para a água, o líquido possui significado integrado à cultura desse povo, repleta de misticismo.

Não basta apenas gerir um manancial e prover a água para o consumo humano. A percepção de poluição e a experiência histórica de degradação ambiental podem produzir interdições ou usos seletivos. Substituir a água de uma fonte degradada por uma fonte de melhor qualidade mais distante, por vezes, atende às demandas populacionais, mas, de forma alguma, deve ser a prática predominante na resolução dos problemas hídricos. Dessa forma, deve-se investigar qual a percepção dos Katokinn quanto a qualidade das águas a que tem acesso e se atendem aos usos pretendidos, evitando reduzir o problema a uma suposta resistência cultural a tecnologias de abastecimento.

A revisão aponta a necessidade de estudos da relação do povo Katokinn por meio de diagnóstico técnico, antropológico e análise da governança, de forma a reunir meios que dialoguem com a comunidade e com os órgãos gestores. A sobreposição de grandes obras hídricas no território indígena pode ser fonte de conflitos, e

assim, evidencia a necessidade de estudos que avaliem o impacto das políticas públicas na realidade local.

Por meio da revisão bibliográfica foi possível mapear as principais linhas de investigação dos problemas levantados e relacionados à comunidade Katokinn: caracterização das fontes (adutora, açude, canal e soluções alternativas); análise de regularidade e volumes efetivamente disponíveis ao longo do ano; avaliação de qualidade da água segundo parâmetros sanitários e ambientais; mapeamento de usos múltiplos (humano, animal, doméstico, produtivo e cultural) e estudo de governança local e interações com instituições (operadora de abastecimento, órgãos de recursos hídricos, vigilância em saúde e DNOCS).

Conclusão

Por meio da revisão bibliográfica realizada durante a construção deste artigo foi possível compreender a relação do povo Katokinn com os recursos hídricos no Semiárido alagoano em que grandes estruturas hídricas não asseguram, por si só, segurança hídrica. A revisão evidencia que desigualdades no acesso, intermitência, incertezas sobre qualidade da água e precariedades de saneamento compõem um quadro no qual a água deve ser analisada como bem comum, direito humano e elemento cultural.

A pesquisa mostra que estudos posteriores devem ser concentrados nas dimensões técnicas e socioculturais de modo a medir a disponibilidade e qualidade da água, mapeando usos múltiplos, aspectos de governança e ritualidade. A síntese da literatura também evidenciou a importância de marcos normativos nacionais com a Lei das águas e as definições de padrões de qualidade da água definidos pelo Ministério da Saúde.

O trabalho contribui, sobretudo, com a estruturação do conhecimento existente sobre o povo Katokinn e a realidade em que estão inseridos, norteando as incursões de campo em busca de dados e evidências de sua relação com os recursos hídricos. Estudos futuros, construídos com a comunidade e com os órgãos gestores, podem agregar instrumentos de gestão e justiça hídrica no território Katokinn.

Referências

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio – SEPLAG. Superintendência de Informações e Cenários – SINC. **Perfil Municipal: Pariconha**. Maceió: SEPLAG/SINC, 2025. v. 6, n. 6.

ALAGOAS. **Canal do Sertão. Portal do Governo de Alagoas**. Disponível em: <<https://www.segov.al.gov.br/canal-do-sertao>>. Acesso em 25 jan. 2026.

ALAGOAS. **Canal do Sertão transforma a vida de pequenos agricultores**. Portal do Governo de Alagoas, 13 dez. 2024. Disponível em: <<https://alagoas.al.gov.br/>>. Acesso em 25 jan. 2026.

AMORIM, Siloé Soares de. **Índios ressurgidos: a construção da auto-imagem – os Tumbalala, os Kalankó, os Karuazu, os Catokinn e os Koiupanká**. 2003. Dissertação (Mestrado em Multimeios) — Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BARRETO, Fabrício; ALENCAR, Andreia da Silva; VITAL, Marcos José Salgado; PEREIRA, Meire Joisy Almeida; BETHONICO, Maria Bárbara de Magalhães. Governança comunitária indígena dos recursos hídricos e relação com a saúde e doenças na região do Baixo São Marcos em Boa Vista – Roraima. **Revista de Gestão de Água da América Latina**, Porto Alegre, v. 21, e10, 2024.

BARROS, Lucas França de; MATOS, Tatiane Amorim de; GONÇALVES, Thaysa Rodrigues da Silva; ARAÚJO, Marta dos Santos Miranda de; LEITE, Luan Marcelo Gonçalves; SIMBAIBA, Roberta Regina Ponce dos Santos; ZANETTI, Andernice dos Santos; MALHEIROS, Antonio Francisco. Desafios e oportunidades: a interseção entre políticas de saúde, parasitologia e saúde ambiental em comunidades indígenas brasileiras. **Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades**. Curitiba, v. 14, n. 1, p. 01–26, 2025.

BARROS, Antônio Carlos de; ARAÚJO, Elizângela Cardoso de. Indígenas e o acesso à água: a trajetória da Aldeia Bem Querer de Cima, Terra Indígena (TI) Pankararu/PE. In: **Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido** (CONIDIS), 2., 2017, Campina Grande. Anais II CONIDIS. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/33591>>. Acesso em: 4 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997**. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos. Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19433.htm (acesso em 25 jan. 2026).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 888, de 4 de maio de 2021**. Dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/> (acesso em 25 jan. 2026).

BRASIL. Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). **Resolução nº 357, de 17 de março de 2005**. Disponível em: <https://conama.mma.gov.br/> (acesso em 25 jan. 2026).

CASTRO, César Nunes de. **Semiárido, escassez hídrica e articulação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, fev. 2025. 48 p. (Texto para Discussão, n. 3086).

CORREIA, Lucas Miguel Alencar de Moraes; SOUZA, Beatriz Pereira de; COELHO, Everton de Souza; SILVA, Maria Katarina Gomes da; LIMA, Stefany Gonçalves; PEREIRA, Thiago Alberto da Silva. Análise dos investimentos em sistemas de aproveitamento de água pluvial nas cidades do sertão alagoano. **Paranoá: Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, n. 23, p. 30–36, 2019.

CUNHA, Luis Henrique. Desigualdades nos padrões de acesso à água e limites da cidadania hídrica em comunidades rurais do semiárido. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 55, p. 99-116, dez. 2020.

DANTAS, Sulivan Pereira. **A açudagem como política de convivência com a seca no nordeste brasileiro e no estado do Ceará**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2022.

FERREIRA, Francisco Romário; LIMA, Maria Elizabete Santos de. Canal do Sertão: sobreposição sobre territórios indígenas — efeitos socioeconômicos sobre o povo Karuazú. **Cadernos do CEAS**. Salvador, n. 264, p. 121–144, jan./abr. 2023.

FRANÇA, J. M. B. *et al.* **Qualidade da água em um sistema de reservatórios e o risco de florações de cianobactérias potencialmente tóxicas em região semiárida**. Engenharia Sanitária e Ambiental, 2022.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024

LIMA, Elayne Cristina; SANTOS, João Paulo; OLIVEIRA, Renata S. **Water scarcity and birth outcomes in the Brazilian semiarid region**. *Journal of Water and Health*, v. 22, n. 1, p. 45–56, 2024.

MORAES, Alexandre Rocha Almeida de; ALVES, Marcos Paulo de Oliveira. Como a falta de saneamento indígena revela o racismo ambiental no Brasil. **UNISANTA Law and Social Science**, v. 14, n. 1, p. 148-163, jan./jun. 2025.

ONU. Assembleia Geral. Resolução A/RES/64/292: **The human right to water and sanitation**. 2010. Disponível em: <<https://www.un.org/>>. Acesso em 25 jan. 2026.

PEREIRA NETO, Manoel Cirício. Perspectivas da açudagem no semiárido brasileiro e suas implicações na região do Seridó potiguar. **Sociedade & Natureza**. Uberlândia, v. 29, n. 2, p. 285–294, maio/ago. 2017.

SILVA, Maria Edileuza da; ALMEIDA, Maria Aparecida de. Infraestrutura de água no Nordeste: um estudo sobre Alagoas e a luta contra a seca. **Revista Geonorte**, v. 9, n. 33, p. 128–152, 2018.

SILVA, José Hélio Pereira da. **Território indígena: uma análise dos impactos do Canal do Sertão sobre o território indígena Karuazú no município de Pariconha/AL**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia EaD) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Maceió, 2020.

SILVA, Cristóvão Augusto Lima. **A toponímia urbana de Pariconha-Alagoas: inventário e análise**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2021.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. O sonho do etnônimo Katokinn e o Rei dos Peixes: perspectivas analíticas em Jung e Lévi-Strauss. **Revista Incelências**, v. 3, n. 1, 2013.

Eixo 3 - Perspectivas de ensino

Capítulo 12 - José Marcos N. Pontes

A escola como campo minado:

narrativas de um professor gay

José Marcos Nascimento Pontes⁶³

Introdução

Este texto resulta de reflexões desenvolvidas a partir de uma experiência de pesquisa e intervenção voltada ao enfrentamento do racismo e da LGBTfobia em uma escola pública localizada no município de Mamanguape, na Mesorregião da Zona da Mata paraibana. A motivação para essa investigação está profundamente relacionada à minha trajetória na instituição, onde, em 2017, ainda como estudante, vivenciei situações de racismo, homofobia e outras formas de discriminação praticadas por colegas, professores e funcionários. Essas experiências evidenciaram a relevância de discutir, no espaço escolar, as relações étnico-raciais, as questões de gênero e as múltiplas expressões da sexualidade, compreendendo-as como dimensões constitutivas da formação cidadã.

A proposta de desenvolver ações pedagógicas voltadas para essas temáticas partiu do entendimento de que o silêncio institucional diante das diferenças tende a reforçar práticas discriminatórias e violências cotidianas. Nesse sentido, a ausência de debate sobre raça, gênero e sexualidade contribui para a reprodução de exclusões que atingem

⁶³Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PPGH-UFPB) e licenciado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH). Integra o Grupo de Estudos sobre os Povos Indígenas da Paraíba (Abaiara-UFPB/CNPq). E-mail: j.marcosx@gmail.com.

estudantes LGBTQIA+, pessoas negras, travestis, transexuais e outros sujeitos historicamente marginalizados no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, as reflexões de Paulo Freire (1991) permitem compreender a escola como espaço privilegiado de diálogo, produção de conhecimento e construção coletiva de experiências. Contudo, como assinala Foucault (2010), as instituições também operam por meio de relações de poder que produzem saberes, classificações e mecanismos de controle. Assim, a escola não pode ser concebida apenas como lugar de emancipação, mas também como território de disputas políticas, culturais e ideológicas. Conforme argumenta Pereira (2012), trata-se de um espaço marcado pelo encontro de diferentes sujeitos, culturas e matrizes de crença, cuja complexidade exige uma compreensão ampliada das dinâmicas sociais que atravessam o cotidiano escolar.

A partir das contribuições de Akotirene (2019), é possível compreender que as experiências sociais são atravessadas por múltiplos marcadores de diferença que se articulam de maneira simultânea. Nesse contexto, atuar como professor indígena e gay implica ocupar uma posição atravessada por distintas relações de poder e desigualdade. A experiência vivida anteriormente como estudante e, posteriormente, como docente evidencia a permanência de estruturas que produzem silenciamentos e exclusões. Desse modo, mobilizar o conceito de lugar de fala, discutido por Djamila Ribeiro (2017), não significa reivindicar uma autoridade exclusiva sobre o tema, mas reconhecer que determinados posicionamentos sociais permitem visibilizar experiências frequentemente negligenciadas pelos discursos hegemônicos.

Sob esse viés, justifico neste texto a necessidade de ampliar o debate sobre diversidade sexual, relações raciais e inclusão no contexto educacional. Mais do que identificar problemas, busca-se

refletir sobre possibilidades de intervenção pedagógica que favoreçam o diálogo, o respeito às diferenças e a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade. Em uma sociedade marcada pela pluralidade, a diversidade não constitui uma realidade externa à escola, mas um elemento intrínseco à sua própria existência. Como observa Constantina (2015), as transformações sociais impõem novos desafios à educação, exigindo dos docentes uma postura crítica diante das diferenças e das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

As reflexões aqui apresentadas partem, portanto, da experiência situada de um docente indígena que atua em contexto urbano e que enfrenta, em seu fazer pedagógico, os desafios relacionados à mediação de conflitos e à promoção de práticas inclusivas. Nesse cenário, torna-se fundamental reconhecer o papel da escola na construção de relações mais democráticas, capazes de promover o respeito mútuo, a valorização das diferenças e a circulação de saberes entre os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

No papel já temos e, na prática?

A escola para grande parte dos alunos é a segunda casa. É neste espaço educacional que passamos a aprender conviver e instituir cidadania, sendo um ambiente não apenas da construção e desconstrução de conhecimento mais também na lapidação da própria identidade como um sujeito. É na escola, que são ensinados o valor moral, éticos, raciocínio, práticas culturais, a escrita, a leitura e fala, entre outros pilares fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Conforme Carvalho (2019) é inegável o importante papel que a escola exerce na formação das crianças e dos jovens. Ela é significativa no processo educativo dos sujeitos que a integra. Além

desse espaço socioeducativo, é necessário atentarmos para as bases documentais jurídicas e educacionais, que dispõe de legislações no ambiente escolar e promova na Lei a igualdade entre todos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 afirma em seu Art. 3º que, deve-se “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Além disso, o Art. 205⁶ consta que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e também será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em continuidade, no documento jurídico, o Art. 206º aponta que “o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 enfatiza no Art. 15º “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. Como também no Art. 3º que

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, estabelece, em seu artigo 2º, diretrizes voltadas para a superação das desigualdades educacionais,

ênfatizando a promoção da cidadania, a erradicação de todas as formas de discriminação e o respeito aos direitos humanos e à diversidade. Tais princípios reforçam o compromisso da política educacional brasileira com a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente comprometida. Entre seus objetivos, a Meta 2 prevê a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, bem como a garantia de que, ao menos, 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade adequada. Contudo, a efetivação dessa meta não se restringe à ampliação do acesso e da permanência escolar, mas pressupõe a criação de condições que assegurem uma trajetória educacional marcada pelo respeito às diferenças e pela promoção da equidade.

Nesse contexto, a estratégia 2.4 destaca a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas e mecanismos de acompanhamento que contribuam para a melhoria da aprendizagem e para a redução das desigualdades educacionais. Tal orientação evidencia que a qualidade da educação está diretamente relacionada à capacidade da escola de acolher a diversidade de sujeitos que a compõem, enfrentando processos de exclusão, discriminação e violência que historicamente atravessam o ambiente escolar. Os princípios estabelecidos pelo PNE reforçam que a promoção do respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e sexual não deve ser compreendida como uma pauta secundária ou complementar, mas como parte constitutiva de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a formação plena dos estudantes.

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos

(as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (Brasil, 2014).

Observa-se que tanto a Constituição quanto o Estatuto criam-se condições para promover medidas de assistência social e educacional para o combate as situações de discriminação para crianças, adolescentes e jovens que frequentam as unidades escolares. A isto, nitidamente constitui-se em teorias de práticas educativas que estão no papel. As bases legislativas do Brasil promovem a igualdade, o respeito, e a inclusão das diversas esferas sociais. Entretanto, sabe-se que infelizmente isto está apenas interligada na teoria e dificilmente na prática. Ainda que sejam necessárias políticas públicas que abarquem a implantação desta problemática, retornamos para a importância também das instituições escolares de rede pública nacional.

A violência direcionada à população LGBTQIA+ permanece como um dos principais desafios para a efetivação dos direitos humanos no Brasil⁶⁴. Relatórios produzidos por organizações nacionais e internacionais têm apontado a elevada incidência de agressões e homicídios motivados por orientação sexual e identidade de gênero, evidenciando a persistência de estruturas sociais marcadas pela LGBTfobia. Conforme destaca a Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais (ILGA), o Brasil figura entre os países com os maiores índices de violência letal contra pessoas LGBTQIA+, especialmente contra pessoas trans e travestis.

⁶⁴CARDOSO, Priscila. Brasil é o país que mais mata pessoas da comunidade LGBTQIA+ no mundo. Agência de Notícias da Favela (ANF). 14 de setembro de 2021. Disponível em <<https://www.anf.org.br/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-da-comunidade-lgbtqia-no-mundo/>>. Acesso em 15 de jun. de 2026.

Os impactos dessa realidade ultrapassam os índices de violência física e alcançam diferentes dimensões da vida social, incluindo o campo educacional. Pesquisas têm demonstrado que estudantes LGBTQIA+, sobretudo travestis, transexuais e pessoas não binárias, encontram maiores obstáculos para a permanência e a conclusão de suas trajetórias escolares. Situações recorrentes de discriminação, constrangimento, exclusão e violência simbólica contribuem para a produção de ambientes hostis, que frequentemente resultam em processos de evasão e abandono escolar.

Urge, apontar que, torna-se pertinente questionar quais sujeitos têm sido historicamente afastados dos espaços educativos e quais experiências permanecem invisibilizadas nas estatísticas oficiais da educação. A ausência de travestis, transexuais e outras identidades dissidentes de gênero em diferentes etapas da escolarização não pode ser compreendida como um fenômeno individual, mas como expressão de desigualdades estruturais que limitam o acesso e a permanência desses grupos na escola.

Embora a legislação brasileira assegure a educação como um direito universal, a efetivação desse princípio ainda encontra obstáculos quando se trata de sujeitos cujas existências desafiam as normas de gênero e sexualidade socialmente estabelecidas. Como observa Vasconcelos (2018, p. 1), a baixa presença de travestis nos espaços escolares revela os efeitos concretos dos processos de exclusão que atravessam suas trajetórias. Nesse sentido, a evasão escolar não deve ser interpretada apenas como uma escolha individual, mas como resultado de práticas institucionais e relações sociais que produzem mecanismos de expulsão, explícitos ou sutis, direcionados a determinados corpos e identidades. Trata-se, portanto, de compreender a escola como um espaço atravessado por disputas em torno do pertencimento, da cidadania e do direito à diferença.

É fundamental estarmos atentos que gênero é um dispositivo cultural, pois em nosso cotidiano são fortes as naturalizações de estereótipos dos papéis de gênero. Judith Butler (2003) argumenta que a noção de gênero pode ser entendida como determinismo cultural, ao apontar que “[...] a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados” (Butler, 2003, p. 26). Afinal, “é um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articulam pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder” (Lins, Machado, Escoura 2016, p. 10).

Um exemplo ilustrativo da naturalização das normas de gênero pode ser observado nas práticas de consumo e socialização infantil, especialmente no modo como determinados códigos culturais são atribuídos às cores e aos objetos. No imaginário social, o azul é frequentemente associado ao universo masculino, enquanto o rosa é vinculado ao universo feminino, produzindo uma divisão simbólica que se materializa desde a infância em diferentes espaços de circulação. Nas lojas de materiais escolares e departamentos infantis, essa lógica se expressa na segmentação de produtos como cadernos, mochilas e canetas, organizados de forma a reforçar distinções de gênero previamente estabelecidas. Ainda que tais objetos não possuam, em si, qualquer marca essencial de gênero, sua disposição comercial contribui para a naturalização de uma divisão que opera como dispositivo pedagógico informal de socialização.

O mesmo se observa no mercado de brinquedos, onde determinados objetos, como carros, armas de brinquedo e figuras de ação; são majoritariamente direcionados ao público infantil masculino, enquanto bonecas, utensílios domésticos e kits de cuidado são associados ao público feminino. Essa distribuição não é neutra, pois participa da construção de expectativas sociais distintas: aos meninos

são atribuídos valores como força, coragem e racionalidade, frequentemente associados a uma masculinidade idealizada e viril; às meninas, por sua vez, são direcionadas expectativas ligadas ao cuidado, à sensibilidade e à domesticidade.

Nesse sentido, Raewyn Connell (2013, p. 250), ao discutir a noção de masculinidade hegemônica, aponta que sua reprodução ocorre por meio de múltiplos mecanismos sociais, incluindo a organização de grupos de pares, o controle dos espaços escolares, padrões de sociabilidade afetivo-sexual, além da circulação de discursos homofóbicos e práticas de assédio. Esses elementos evidenciam que o gênero não se constitui como uma essência fixa, mas como uma construção social continuamente reiterada por instituições e interações cotidianas. De forma complementar, Deborah Sayão (2003, p. 78) observa que os papéis de gênero são delineados desde muito cedo no processo de socialização infantil, ainda que existam possibilidades de transgressão e deslocamento dessas normas no interior da infância. Assim, as brincadeiras, os objetos e os espaços destinados às crianças operam como dispositivos que não apenas refletem, mas também produzem e reforçam expectativas de gênero, contribuindo para a formação de subjetividades alinhadas a padrões sociais normativos.

Como afirma Louro (2010, p. 81), “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve”. Nessas costuras de padrões impostos aos modos de agir, pensar, se adequar, é necessário indagar as não identificações desse binarismo, em razão de “[...] percebermos rapidamente que o mundo é dividido entre feminino e masculino e aprendemos também em qual dos dois lados devemos estar” (Lins, Machado, Escoura 2016, p. 09).

A implementação da proposta desta pesquisa, voltada à discussão sobre sexualidade no espaço escolar, constituiu um dos primeiros desafios enfrentados no processo de intervenção. No âmbito da coordenação pedagógica, da direção e do corpo docente, já se faziam presentes discursos consolidados que tendem a naturalizar o silenciamento das discussões sobre diversidade sexual no ambiente educacional. Guacira Lopes Louro (2010, p. 81) argumenta que, ao reconhecermos a sexualidade como uma construção histórica e social, torna-se possível compreender a multiplicidade de formas pelas quais sujeitos vivenciam seus desejos e prazeres, o que implica também reconhecer sua legitimidade e sua constante fragilidade diante das normas sociais. Ainda assim, no cotidiano escolar, observa-se a persistência de mecanismos que dificultam o reconhecimento dessa pluralidade, produzindo formas de invisibilização e restrição do debate.

Sob esse viés, circulam frequentemente discursos que deslegitimam tais temáticas, sob a justificativa de que não seriam prioritárias diante das demandas consideradas “mais urgentes” do cotidiano escolar e do calendário pedagógico. Tal argumento, entretanto, revela uma hierarquização das práticas educativas que tende a deslocar para a margem questões fundamentais relacionadas à formação humana e à convivência social. Nesse sentido, se a escola não se constitui como espaço legítimo para o debate sobre sexualidades, cabe questionar em quais outros espaços tais discussões poderiam ser efetivamente realizadas.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como documento normativo da Educação Básica, apresenta-se como referência para a definição das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar. Ainda que não se constitua como currículo em sentido estrito, a BNCC orienta a

formulação de competências e habilidades que devem ser garantidas aos estudantes, articulando formação, aprendizagem e desenvolvimento. Silva (2020), acrescenta que,

[...] o processo que culminou na aprovação da BNCC em dezembro de 2017 foi marcado por uma verticalização das decisões, a exemplo do que aconteceu com as questões de gênero e sexualidade, que foram removidas do documento pelo Conselho Nacional de Educação por orientações do MEC, e da posterior inclusão de religião como componente curricular obrigatório para o Ensino Fundamental (Silva, 2020, p. 145).

Não é de hoje que o respaldo sobre diversidade e sexualidade na educação são pautas apresentadas e discutidas nos palanques da política no Brasil. Entretanto, esse campo minado, por sua vez, vem ocorrendo desde 2011, quando a banca propriamente evangélica não mediu esforços em colocar pressão na ex-presidenta Dilma Rousseff contra o programa Escola Sem Homofobia (ESH). Em decorrência disso, passaram a surgir inúmeras distorções frente ao programa, criando imagens, estereótipos e as possíveis gravidades para as crianças na escola, visto que o intuito do projeto era propagar o “homossexualismo” e o “lesbianismo”. Pensando nessa intensificação de debate que se torna, de um ponto de vista taxativo, preconceituoso, que veio à tona principalmente com o advento das redes sociais: é democrático falar? É mero opinião ou preconceito descarado?

As redes sociais é o espaço que trocamos ideias, opiniões, construímos e aprendemos diversos mecanismos que estejam ao nosso interesse. Prado (2021) nos lembra de que “a velocidade e o alcance das transformações relacionadas às tecnologias, ferramentas e plataformas acessíveis via internet fizeram com que, no decorrer das últimas três décadas, diversas práticas das sociedades contemporâneas se tornassem cada vez mais digitais” (Prado, 2021, p. 03). Entretanto,

apesar dessa urgência em que as esferas sociais tiveram de adentrar no meio digital, por outro lado, vemos hoje que as redes sociais também são espaços em que as “opiniões” cobertas de preconceito vêm crescendo cotidianamente, visto que o surgimento da “ideologia de gênero” se deu principalmente através dos infelizes discursos formados pelo Deputado pelo Rio de Janeiro Jair Messias Bolsonaro, ao reproduzir *fake news* frente ao suposto surgimento do “kit gay”.

Ainda que o TSE (Tribunal Superior Eleitoral) tenha confirmado que nunca existiu tal livro, o surgimento dessa pauta nas redes sociais eclodiu fortemente. Logo, é importante refletir em como essas opiniões são formadas, mas precisamente de como o preconceito escancarado é refletido através de comentários nas diversas publicações. É através desses impasses que a “liberdade de expressão” ou “opinião”, anda lado a lado das declarações LGBTFÓBICAS, sendo justificadas como “o que eu acho certo e errado” a respeito da diversidade gênero e das sexualidades. Necessariamente, é preciso refletir sobre como a própria BNCC foi elaborada e construída, mesmo que sua estrutura seja pensada de forma coletiva, é importante lembrarmos que um país como Brasil, marcado por inúmeras desigualdades sociais, raciais etc., é relevante pensar na construção coletiva, enfatizando ainda mais a ampla subjetividade de cidadãos que compõe este cenário e, como reflete (Silva, 2020, p. 157): “[...] mais que isso, uma construção influenciada por vieses religiosos e conservadores”.

As instituições escolares, que em tese deveriam se constituir como espaços privilegiados de discussão sobre gênero, sexualidades, saúde mental, relações étnico-raciais e desigualdades sociais, muitas vezes acabam operando sob lógicas de silenciamento e regulação das diferenças, o que pode resultar na reprodução de práticas de exclusão no cotidiano escolar. No contexto brasileiro, especialmente em regiões

urbanas interioranas, é possível observar que a relação de muitos estudantes com a escola não se estabelece exclusivamente a partir do interesse pelo conhecimento, mas também por fatores de ordem social e econômica.

Entre esses fatores, destacam-se a vinculação a programas de transferência de renda, a ausência de alternativas de cuidado no ambiente familiar e, em alguns casos, a mediação de instituições como o Conselho Tutelar, que garantem a permanência escolar como forma de proteção social. Tais elementos evidenciam que a presença dos estudantes na escola é atravessada por múltiplas determinações sociais, que ultrapassam a dimensão estritamente pedagógica. Dialogando com Bortoline (2011) o autor coloca que um grande desafio parece ser o de como construir um ambiente escolar de convivência e diálogo diante de uma diversidade de sujeitos e concepções, muitas vezes antagônicas e conflituosas, tendo como pressuposto a educação como direito e a escola como espaço público (Bortoline, 2011, p. 33). Para proceder a este pensamento, um ponto central que deve ser entendido é o da escola enquanto um espaço hegemônico, sem diversidade de gênero e sexualidade. Mesmo que essas discussões venham gerando avanços (mesmo em tempos de censuras!), problemas como homofobia, transfobia e racismo são legitimidades em discussões quando condizem apenas com o calendário escolar.

Através da pesquisa: “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?” Coordenado em 2015 pela socióloga Miriam Abramovay com o apoio da Flacso Brasil, destaca na tabela 3.4.2 – a “indicação das pessoas que não se queria ter como colega de classe, segundo modalidade de ensino e sexo dos alunos (%)”, que 19,3% dos alunos de escola pública não gostariam de ter colegas de classe travestis, homossexual, transexual ou transgênero. Segundo o estudo,

8.283 estudantes na faixa de 15 a 29 anos no ano letivo de 2013 foram ouvidos e entrevistados. Entretanto, estima-se que, segundo os resultados, 7,1% não queria ter travestis como colegas de classe. Homossexuais (5,3%), Transexuais (4,4%) e Transgênero (2,5%)⁶⁵. Isso reflete ao preconceito enraizado na vida desses alunos, mas, quanto às bases históricas de discriminação que sustentam o modelo educacional no país, sobretudo refletindo nos silêncios de abordagens que tragam para dentro da sala de aula, além de conteúdos materiais, mas a multiplicidade e pluralidades de pessoas que convivem em sociedade, destacando não apenas os grupos das minorias, mas as múltiplas relações de poder e lugares de fala.

Por essas conjugações realistas, podemos mencionar que a escola reflete em duas óticas: em primeiro sentido, deveria ser o espaço de troca de experiência, viveres e construções do conhecimento, aprendendo a conviver em sociedade, construindo um novo espaço de sociabilidade, acaba tornando-se, portanto, em segundo plano, o espaço de omissão, opressão e evasão. Isso ressalta na colocação que (Oliveira 2020) abordou:

A sala de aula, que deveria favorecer um bom convívio, (face à multiculturalidade que há nesse espaço), torna-se, muitas vezes, um ambiente propício a agressões físicas, verbais e psicológicas. O direito à vida é cada vez mais banalizado entre jovens que, não conhecendo as fronteiras da liberdade de expressão, destilam sentimentos de ódio, de discriminação sobre outros (Oliveira, 2020, p. 39).

⁶⁵ALMEIDA, Aline. Diário de Cuiabá. Evasão escolar entre travestis é bem maior. Flasco, 2016. O levantamento foi coordenado pela socióloga Miriam Abramovay e realizado com o apoio da Flasco Brasil (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), OEI (Organização dos Estados Ibero americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do MEC (Ministério da Educação). Disponível em: <<https://flasco.org.br/2016/05/23/evasao-entre-travestis-e-bem-maior/>>. Acesso em 15 de jun. de 2026.

Preliminarmente, destacamos que é o papel fundamental da escola trazer à tona estas discussões sobre diversidade, assim, podendo de fato criar maneiras de mediar os conflitos existentes por táticas pedagógicas. Ora, o espaço escolar não é apenas o lugar de “transmitir” e “receber” conteúdos como matemática básica, gramática, geopolítica, etc., mas também, que as aulas possam ter sentido na vida desses alunos. Isso reflete grandemente nas aulas de Educação Física, que por sua vez é um momento da relação corporal, física e motora, ademais, ainda assim transita o campo minado entre futebol para meninos, futsal, vôlei, para as meninas, e que nesse momento, o aluno que não se identifica com o proposto pelo professor, acaba sendo alvo de xingamento, olhares e exclusão. Assim, a urgência dessas questões sociais para apaziguar o campo minado, logo, a importância também da mediação do professor para solucionar uma aula acolhedora e que seja de obrigatoriedade o respeito para todos os discentes.

Conclusão

Em suma, concluímos que mesmo após anos, tem-se o mesmo cenário opressor, discriminatório e recluso de pautas sobre saberes, viveres e sexualidades nessa escola em específico, mas cujo reflexo remete-se às marcas de uma sociedade ainda fechada a esses debates, embora tenhamos avançado muito inclusive nos estudos teóricos a respeito do assunto. Alegou-se que discutir sobre gênero e sexualidade não cabe à escola, tornando-se um campo minado para o diferente e cujas consequências são refletidas não na dinâmica social, mas também na saúde mental desses sujeitos.

Na busca por delinear não apenas o perfil dos professores da escola e suas afinidades com a temática diversidade, entre conversas

informais, percebo que mesmo ocorre à aprovação da coordenação, existiria o percalço fortemente em pôr em prática em sala de aula. Infelizmente, o contexto escolar enfatiza ainda mais o enraizamento do preconceito, da homofobia e das discriminações. É mais que necessário, urgente, ações pedagógicas que contribuam para a efetivação do trabalho do docente quanto da direção/coordenação como mediares de discussões voltadas à diversidade de gênero e sexualidades, visto que a pretensão está em amenizar os conflitos não apenas em sala de aula mais para além dos muros da escola, afinal, são campos minados repleto de vivências e práticas.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARREIRO, Alex. MARTINS, Fernando Henrique. 2016. Bases e Fundamentos Legais para a Discussão de Gênero e Sexualidade em sala de aula. Leitura: **Teoria & Prática**, v. 34, n. 68, p. 93-106, Campinas – São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Capítulo II - Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, 2011, p. 27-37.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminino e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-26X2013000100014&lng=em&nrm=isso>. Acesso em 16 de junho de 2024.

Disposições legislativas sobre gênero na educação. Guia prático para escolas e educadoras/es. Disponível em: <<https://generoeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educa%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro. Editora Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

VASCONCELOS, Fábio Roberto da Silva. Evasão Escolar de Alunas Travestis e Transexuais. **VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**. Universidade Federal do Rio Grande – UFRG, 19 a 21 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://7seminario.furg.br/images/arquivo/250.pdf>>. Acesso em 14 de jun. de 2024.

Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2024.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, L.G.; NECKEL, F.J., GOELLNER V.S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

OLIVEIRA, Maria Tereza Rocha de. **A desconstrução dos discursos de ódio na formação do sujeito reflexivo na escola**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**, n. 9, v. 1, Salvador, 2018, p. 161-191.

PEREIRA, Marcelo Garrido. O imperativo situacional do ensino: em busca do lugar negado e do território perdido. *In*: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Sousa; CALLAI, Helena Copeti. (Orgs.) **Didática da Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012, p. 173-185.

SACRAMENTO, Weverton Pereira do. CAMPOS, Carlos R. Pires. **Diversidade Cultural e de Gênero**: Desafios da Educação Inclusiva. Editora IFES, v. 05, 2015, p. 25-45.

SANTOS, E. E. F.; SANTOS, S. E. de B.; MELO, J. B.; SILVA, J. R. P. da. “Contra a maré”: um olhar para os modos de ser homem gay. **Revista Periódicus**, v. 2, n. 14, 2021, p. 79–102.

SILVA, E. L. dos S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, [S. l.], v. 8, n. 16, 2020, p. 143-169.

SOUZA, Marcos Lopes de. Será a voz e a vez das questões de gênero e sexualidade? Tecendo diálogos com Constantina Xavier Filha e Dagmar Elisabeth Estermann Meyer. **Revista Teias**, Uberlândia. V. 16, n. 40, 2015, p. 221.

Eixo 3 - Perspectivas de ensino



Capítulo 13 - Wagner de Oliveira

Ensino de História e a aplicabilidade da lei nº 11.645/2008 em Caruaru-PE:

**problematizando o lugar do indígena
em uma coleção didática**

Wagner de Oliveira⁶⁶

Introdução

O livro didático é essencial na Educação, sendo formador não somente de estudantes, mas também de professores/as. Um bom sistema de ensino começa por um livro didático de qualidade, servindo como horizonte para os conteúdos abordados anualmente, embasados nas normas vigentes e atendendo ao recomendado pela legislação brasileira no tocante à educação. Isso não significa dizer que é o único material pedagógico utilizado por professores/as e estudantes, entretanto, é um dos principais. Com a aprovação da Lei nº 10.753 de 2003 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático, objetivando assegurar ao cidadão/ã o pleno exercício do direito de acesso e uso deste material.

É um suporte pedagógico que visa a difusão cultural e transmissão do conhecimento, fomentando à pesquisa científica e social e

⁶⁶Possui graduação (2011) e especialização (2017) em História, além de mestrado em Ensino de História pela UFPE (2025). Atualmente, é doutorando em Ensino de História pela UPE. Possui também graduação e especialização em Ensino de Música. Pesquisa a temática indígena nos anos finais da Educação Básica pública. É membro do Laboratório de Pesquisa Povos Indígenas na História - Lapespih (UFRPE). Professor desde 2008, com trajetória na rede pública e privada. E-mail: wagner.wo@ufpe.br.

ajudando na conservação do patrimônio nacional, transformando e aperfeiçoando a sociedade, proporcionando melhoria na qualidade de vida. Por outro lado, não deve ser entendido como estagnado em suas conclusões, ao contrário, é um material em constantes ajustes, pois é dinâmico assim como as ciências, sempre possibilitando questionamentos. Embora os métodos de produção sejam complexos, geralmente buscando as melhores respostas, é inegável o predomínio dos valores culturais eurocêtricos na produção dos manuais, trazendo a cultura dominadora como padrão a ser seguido.

Historicamente, o indígena nas representações didáticas passou por essa visão estereotipada de produção, colocado como passivo ao projeto colonizador europeu. É o observado na pesquisa de Bittencourt (2013) sobre as populações indígenas nos livros didáticos entre os séculos XIX e XX. A pesquisadora destacou que a base literária do período foi a constituição de uma democracia racial, almejando a miscigenação como propósito para formação sociocultural da gente brasileira. A negação por séculos da maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como personagens históricos marcou a produção brasileira, “fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares” (Bittencourt, 2013, p. 131).

Não obstante, Ferreira (2016) avaliou coleções didáticas de História em Alagoas no século XXI, apresentando continuidades e trazendo os seguintes questionamentos: em Alagoas existe uma produção acadêmica relevante sobre a temática indígena, mas esses estudos não têm interagido com a elaboração dos materiais didáticos no estado, tampouco nas formações dos professores, pois o ensino continua deslocando esses povos para o passado colonial. “Que sejam apresentados como efetivos construtores e não como vítimas na/da História” (Ferreira, 2016, p. 121). Outro ponto levantado pelo

pesquisador, aparentemente uma situação nacional, é que os profissionais da educação precisam ter condições de analisar os textos e imagens dos livros didáticos.

Bringmann (2021) também problematizou o ensino da temática indígena a partir de uma coletânea didática, distribuída na rede de ensino em Florianópolis. Para o pesquisador, o indígena é destacado com mais ênfase no momento do contato com os brancos em 1500, prevalecendo depois a ideia do desaparecimento. Bem como, nunca é tratado como sujeito histórico ativo, mas como passivo e vítima. Portanto, segundo Bittencourt (2013), Ferreira (2016) e Bringmann (2021), há um histórico de distorção e omissão nas obras didáticas por séculos idealizando uma imagem associada aos povos indígenas muito distante do que foram e são.

O lugar do indígena em uma coleção didática de História: reflexões

As discussões a partir de agora se direcionam especificamente para o livro didático de História do 6º ao 9º ano da coleção *Jovem Sapiens*, publicado pela Editora *Scipione*, com forte presença no PNLD 2024-2027, dos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini. Trata-se da coleção didática de História presente nos anos finais da Educação Básica pública em Caruaru-PE. É inegável que aperfeiçoamentos e avanços foram alcançados quanto à seleção do material destinado às unidades de ensino neste país. Até os métodos para aquisição são mais complexos, as coleções são avaliadas com muito rigor, trazendo detalhadas exigências para aprovar uma obra de utilização escolar.

Na seleção dos manuais de História, ocorre uma aprofundada revisão para evitar erros anacrônicos (encontrados com frequência em coleções mais antigas), conceituais e simplificações em exagero.

Bringmann (2021, p. 59) destacou ser cada vez mais frequente exigências quanto à citação de fontes primárias, “indicação de bibliografias complementares, trechos de obras historiográficas, lista de filmes históricos, abordagens interdisciplinares, entre outras estratégias”.

Ao analisar o material buscou-se perceber como os indígenas são retratados no decorrer do tempo, observando se a *Jovem Sapiens* foge dos aspectos apresentados pelos pesquisadores supracitados. Bem como, avaliar se aprovação da Lei nº 11.645/2008 representou mudanças significativas nessas produções e se o material pedagógico tem coerência com a legislação direcionada ao ensino da temática indígena. São quatro livros no total, trazendo como proposta discorrer sobre a humanidade das origens à contemporaneidade. Buscando-se uma avaliação aprofundada, serão destacados capítulos, páginas, imagens, atividades e textos complementares.

O livro didático de História destinado ao 6º ano, dividido em oito capítulos, é composto pelos seguintes títulos: Construindo a História, A origem do ser humano, Povos do Oriente Médio, A África antiga, Os povos da América, Ocidente clássico: os gregos, Ocidente clássico: os romanos, O período Medieval. Como observado pelos títulos, o material apresenta aos estudantes a História como área do conhecimento e discorre sobre as origens da humanidade, estendendo-se para quase todos os continentes. Contextualizado e provocativo, fez uma divisão coerente ao abordar os primeiros grupos humanos em quatro continentes, colaborando assim, para entender a história de povos frequentemente esquecidos/excluídos, como os indígenas, começando muito antes da chegada do colonizador.

Ao tratar das origens humanas nessa perspectiva, torna-se possível exaltar protagonismos de diferentes povos, e não somente do Europeu, como constantemente acontece. De toda forma, percebe-se um foco

maior em conteúdos relacionados ao eurocentrismo, pois são três capítulos mais direcionados ao assunto, tratando das duas civilizações antigas ocidentais (Grécia e Roma) e outro do Período Medieval. No decorrer das páginas, o livro apresenta algumas atividades possibilitando dialogar com o ensino da temática indígena, isso pode ser observado na 10, por exemplo, na seção nomeada “Vamos começar”.

Nela, aparece uma foto onde crianças kapalo estão ouvindo história de um adulto, na Aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu (MT), em 2018. Subsequentemente a imagem, encontramos uma atividade sobre fontes históricas e relatos orais. Mais para a frente, na página 29, ao tratar de formas diferentes de leitura do tempo e da diversidade de calendários, a atividade traz uma ilustração feita com base em um calendário produzido por povos indígenas do Xingu e algumas questões sobre o assunto na sequência. Na página 32, a seção busca levar os estudantes a identificarem a importância de diferentes áreas do saber para a construção do conhecimento histórico, favorecendo o diálogo acerca da diversidade cultural.

Ao destacar essas áreas (Antropologia, Filosofia, Sociologia, Geografia, Linguística) apresenta a foto e algumas informações de Pagu Rodrigues, relevante socióloga indígena do povo Fulni-ô, localizado em Pernambuco. Pagu é formada em Ciências Sociais na USP e atua na defesa dos direitos indígenas, além de ser uma ativista ambiental e colunista de veículo de comunicação. Nesses pressupostos, a coleção *Jovens Sapiens* ao trazer mulheres indígenas para o centro do debate colabora em diversas questões, pois mostra a relevância social delas atualmente, participando da construção cotidiana do Brasil, assim como ocorreu em todos os outros séculos, mas por muitas vezes silenciadas nos registros históricos.

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

No capítulo cinco, intitulado “Os povos da América”, o livro apresentou um panorama histórico do continente antes da chegada do Europeu, destacando diversos povos como os Olmecas, Maias, Astecas, Incas, povos indígenas brasileiros etc. No decorrer do capítulo, encontram-se atividades, imagens e textos discorrendo sobre os indígenas, buscando fazer um paralelo entre o passado e o presente, algo pertinente. Em um texto da página 146, na seção Hora do tema, há uma reflexão sobre o protagonismo dos povos indígenas, incentivando os leitores reconhecerem esses povos como agentes comunicadores das próprias vivências, valorizando assim o multiculturalismo.

O livro destinado ao 7º ano apresenta oito capítulos assim nomeados: “Construindo a História, povos nativos da América, a África, Renascimento e humanismo, As Grandes Navegações, Reformas religiosas e Absolutismo, A colonização na América, A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa. Na página 22 do primeiro capítulo, podemos encontrar um texto sobre a concepção de tempo para os indígenas, favorecendo um debate sobre as diversas

percepções de tempo, não se limitando somente a ideia de tempo oriunda do Capitalismo. Na página 29, ao abordar o tema cultura, o livro apresenta a imagem de uma mulher indígena Ashaninka da Aldeia Apiwtxa, no Acre.

No capítulo subsequente, chamado de Povos nativos da América, o livro explora aspectos históricos das sociedades americanas (maias, astecas, nazcas, incas e os povos indígenas habitantes do atual território brasileiro). As discussões abordam principalmente a organização social antes da chegada do colonizador e as dinâmicas comerciais estabelecidas, usando para essa finalidade além dos textos, diversas imagens e atividades. Na página 116, do capítulo cinco, há um texto com uma atividade discutindo o eurocentrismo.

Atividade relevante, uma vez sabendo dos perigos advindos da ideia de cultura única, e do quanto o eurocentrismo ainda se faz presente nas concepções sociais na contemporaneidade onde diferentes culturas são desafiadas a enfrentar preconceitos diariamente por não desejar o enquadramento com os princípios culturais brancos. No mesmo capítulo, ao falar da chegada dos portugueses neste país, uma atividade possibilita a desconstrução da ideia equivocada de descobrimento do Brasil, exaltando assim os indígenas como primeiros habitantes do território.

Na página 145, uma atividade contextualizada aborda a temática Inquisição na América, destacando essa prática cruel da Igreja Católica responsável por perseguir outros grupos religiosos, entre eles os indígenas. Esse texto favorece o debate sobre diversidade cultural, práticas discriminatórias atuais, e escola laica, permitindo aos indígenas liberdade de pensamento. No capítulo sete, A colonização na América, embora apareçam informações como genocídio de povos indígenas, algo questionado por historiadores atuais por

aparentemente transmitir a ideia de passividade e desaparecimento, o material didático não se limitou a isso.

Ao contrário, apresentou dados da resistência como pode ser observado na página 168. Na ocasião, destaca-se o povo Mapuche, responsável por resistir a colonização espanhola em algumas regiões do atual Chile, mantendo-se autônomos. Nos manuais didáticos dos professores, há um espaço nas laterais das folhas onde os autores do livro trazem orientações destacando a importância de debater com os estudantes a resistência indígena em todo esse contexto de invasão europeia, sendo essa luta ainda um fator atual. Na página 169, um texto destaca outras formas de resistência indígena, trazendo a preservação cultural nessa perspectiva. Em outras partes do capítulo, ao tratar das invasões europeias, aborda a importância das alianças dos invasores com os nativos para assim conseguir colonizar.

Trazer o indígena nessa perspectiva colabora no entendimento da participação política ativa e do protagonismo. Na seção Hora do tema, iniciando na página 184, os textos e as atividades instigam uma reflexão sobre a atuação das populações indígenas vivendo na América Latina atualmente, destacando mobilizações por direitos e protagonismos. Na 190, um texto seguido de uma atividade tem como título “Não somos índios”. Ele apresenta informações coerentes ao questionar o uso do termo genérico índio e orientar a substituição por indígena, palavra entendida como natural do lugar em que vive, valorizando a diversidade. A página 197 apresenta outro texto tratando dos jesuítas, indígenas, escravidão e resistência. No último capítulo, ao discorrer sobre a população na colônia portuguesa, encontra-se um resumo com algumas informações e uma imagem sobre os indígenas.

O material didático de História direcionado ao 8º ano é composto por 10 capítulos, com os seguintes títulos: Estudando a História, O Iluminismo, A Revolução Americana, A Revolução Francesa e o

Império Napoleônico, A Revolução Industrial, As independências na América espanhola, O processo de independência do Brasil, A consolidação da independência brasileira, O Segundo Reinado, O mundo no século XIX. Na página 15 da seção “Vamos começar”, encontramos uma imagem com manifestantes durante a segunda Marcha Nacional de Mulheres Indígenas, em Brasília, no ano de 2021.

Na sequência, uma atividade abordando a diversidade de etnias indígenas habitantes no Brasil antes dos europeus, sendo possível relacionar a frase do cartaz a resistência desses povos diante das dificuldades ao reconhecimento de seus direitos de cidadania. A página 61, no início do capítulo sobre A Revolução Americana, traz uma imagem acompanhada de uma atividade possibilitando o debate sobre os povos indígenas habitantes daquelas terras antes da colonização e a situação de mudança depois desse processo. O povo destacado na imagem é o Sioux. Embora resistindo ao explorador, perdeu partes consideráveis de seus territórios originários, sendo criadas reservas Sioux nos estados de Dakota do Norte, Dakota do Sul, Montana e Nebraska. Entretanto, as perdas continuaram e atualmente habitam poucos territórios áridos.

No mesmo capítulo, a página 76 trata do genocídio indígena promovido pela Marcha para o Oeste, destacando também a não inclusão desses povos diante da Constituição aprovada com a Independência. Genocídio significa extermínio parcial ou total de um determinado grupo étnico ou de uma comunidade. Segundo alguns historiadores, o maior genocídio de toda humanidade ocorreu na América, com aproximadamente 70 milhões de mortos. No entanto, discorrer sobre indígenas e genocídio exige certos cuidados para o caminho das discussões não culminar com a equivocada ideia do desaparecimento refletindo em desinformações atuais.

Torna-se imprescindível também apontar o protagonismo e a participação indígena nesses processos para não transmitir uma noção de passividade. Ao contrário, esses povos resistiram a esses genocídios, não obstante, fizeram alianças com os invasores, percebendo nesse cenário vantagens. Na página subsequente, na seção Sujeito em foco, o livro traz algumas informações sobre o líder indígena conhecido como Standing Bear, um chefe ponca resistente à política do governo dos Estados Unidos responsável por deslocar etnias indígenas pelo território do país. O texto destaca o julgamento de Standing Bear e seu grupo, o primeiro na História estadunidense a reconhecer direitos civis aos indígenas.

Na página 81, uma atividade apresenta dados das populações indígenas por estados, em 2020, nos Estados Unidos. Na 82, um cartaz anunciando à venda de terras dessa etnia no Oeste dos Estados Unidos com títulos dentro da lei permitem dialogar com as informações externadas no capítulo. No capítulo seis, sobre A independência na América espanhola, a página 148 ao trazer Tupac Amaru destaca manifestações de caráter popular promovida por indígenas no final do século XVIII descontentes com as condições de vida. Nas páginas seguintes, os indígenas são destacados no processo de independência das colônias espanholas ao lutarem por mudanças nas estruturas sociais, econômicas e políticas, ao contrário da elite crioula, defensora da manutenção de antigos privilégios.

O capítulo sete do material didático do 8º ano, aborda o processo de independência do Brasil. Em quatro páginas (181-184) discute questões pertinentes sobre a temática nesse contexto, problematizando a tutela daquelas populações e o discurso civilizatório, não obstante, trata da resistência indígena e do racismo. Os textos, as imagens e atividades possibilitam discutir a violência e a discriminação enfrentada, como aponta caminhos para legitimar a luta por direitos

atuais. Problematizar o evolucionismo e o eurocentrismo é colaborar com a diversidade cultural e estimular a luta contra o preconceito.

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

A pesquisadora pontuou que para os indígenas havia um pré-requisito na superação da condição de brasileiros para cidadãos: deveriam deixar de ser silvícolas, em outras palavras, deixar de ser morador da selva e abraçar a “civilização” e o “progresso” capitalista. A página apresenta ainda uma imagem de um indígena com a seguinte legenda: “Chefe Bororo, de Francis de la Porte. Gravura, século XIX”. O capítulo subsequente discorre sobre o Segundo Reinado. Podemos observar na página 237 o debate sobre a Lei de Terras, com pouco destaque de como isso prejudicou os indígenas.

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

imagens onde na primeira aparecem o presidente do Brasil e o de Portugal na época, comemorando os “500 anos do Brasil”.

Na segunda, indígenas e apoiadores protestam contra aquelas comemorações e são reprimidos com bomba de gás lacrimogêneo pela polícia da Bahia. A atividade problematiza as comemorações, permitindo um debate sobre a presença de várias etnias muito antes da colonização. No capítulo subsequente, a página 39 contém uma foto de 1909 com indígenas Botocudos no estado de Espírito Santo. A atividade pode causar generalização, pois botocudos é uma denominação genérica usada pelos colonizadores em relação aos indígenas usuários de botoques labiais e auriculares.

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

A atividade trata principalmente da construção de ferrovias e os conflitos gerados por esse processo, destacando os Kaingang, habitantes no Oeste Paulista. As páginas 132, 133 e 134 versam sobre as relações do Governo Varguista e as populações indígenas, desdobramentos e consequências, destacando a Marcha para o Oeste, SPI, Rondon e o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) criado em 1939. A tutela desses povos mantida no governo de Vargas volta a ser questionada. No capítulo nove, mais especificamente nas páginas 249, 250 e 251, os indígenas voltam a ser abordados no

material didático, destacando principalmente a criação do Parque Indígena do Xingu e como se encontra atualmente.

Retoma com informações sobre a política de integração varguista em relação a esses povos. É possível problematizar por meio das informações a ideia de civilização usada por Orlando Villas Bôas em um texto de apoio. Os indígenas são percebidos como oposição ao processo capitalista e colocados equivocadamente como selvagens. O capítulo posterior trata das ditaduras na América Latina, destacando a resistência indígena no Brasil após o golpe, a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e da União das Nações Indígenas (UNI) objetivando defender os seus direitos.

São basicamente quatro páginas discorrendo sobre o tema (270, 271, 272, 274) utilizando imagens, textos de apoio e atividades. As informações presentes no material didático permitem compreender a questão indígena durante o regime militar, problematizando a política expansionista violenta, ao tratar, por exemplo, da Transamazônica, do Projeto Grande Carajás e as arbitrariedades diante dessa situação. Na página 270, encontramos algumas informações relevantes sobre o deputado federal Mário Juruna.

O cacique Xavante Mário Juruna lutou contra a Ditadura, defendendo os direitos indígenas sendo em 1983 o primeiro deputado federal dessa etnia no Brasil. O último capítulo do material didático versa sobre o Brasil contemporâneo, discutindo os indígenas em várias páginas por meio de textos, imagens e atividades. Trata dos direitos assegurados pela Constituição de 1988, da diversidade cultural, da educação indígena, resistências e mobilizações (as principais pautas na contemporaneidade). Na página 350, observamos a implantação de uma política educacional voltada para as especificidades desses povos, trazendo como consequência o aumento do quantitativo de jovens nas instituições de Ensino Superior.

Ao término da avaliação do material pedagógico podemos trazer algumas reflexões. As melhorias apontadas por Bringmann (2021) oriundas das exigências para aprovação de coleções didáticas atuais são observadas no material da coleção *Jovem Sapiens*. Os livros de História do 6º ao 9º ano apresentaram avanços nas abordagens quanto ao lugar do indígena trazendo o tema de forma continuada, algumas vezes com protagonismos e resistências. A coleção acertou ao trazer muitas imagens, textos complementares, biografias e atividades, colaborando para debates mais aprofundados quando comparando com as coleções didáticas avaliadas pelos pesquisadores mencionados neste estudo. Bem como, não prevalece a sensação de desaparecimento dos indígenas tão recorrentes em outras coleções, tampouco a ideia de passividade.

Outro ponto relevante foi a visibilidade da mulher indígena, presente em algumas páginas do livro. No entanto, convém ponderar as limitações percebidas no material da Editora *Scipione* pensando na vivência da temática. Inicialmente, embora a inserção do indígena na História aumentou expressivamente, existe ainda um aparente predomínio de conteúdos direcionados a cultura eurocêntrica. É como se as produções historiográficas voltadas aos indígenas partissem de “fora para dentro”, em outras palavras: uma História trazendo o indígena como complemento, significando gotas, e o europeu como o todo, na perspectiva de oceano. É perceptível a supressão dos indígenas em vários episódios marcantes da História, dialogando com os silenciamentos apontados por Bittencourt (2013).

Um dos momentos no qual ocorreu essa supressão foi na abordagem sobre o movimento liberal e republicano de 1824 em parte do Nordeste brasileiro, a Confederação do Equador. A coleção reservou duas páginas entre textos e atividades para discutir o tema. A primeira, com conteúdo de forma resumida. A segunda, apresentou

uma breve biografia de Frei Caneca e as atividades. Apesar do texto não fazer uma abordagem específica sobre os indígenas na Confederação do Equador, em algumas linhas resumindo o tema apresentou informações inquietantes. Sobretudo que desde a Proclamação da Independência do Brasil, vários grupos sociais em Pernambuco estavam insatisfeitos com o governo de D. Pedro I e destacou o amplo apoio popular do movimento republicano.

Ao ressaltar “vários grupos sociais” e “amplo apoio popular” provoca o leitor a questionar quem formava essa grande parte da população ou que grupos populares participaram. Mesmo assim, como essas informações não revelam de forma explícita a participação dos indígenas na Confederação, quem fizer a leitura continuará confuso e os indígenas relativamente silenciados. Entretanto, Dantas (2018, p. 107) discutiu a participação indígena nas mobilizações liberais em 1824, evidenciando protagonismos ao se envolverem nos embates armados e se posicionarem politicamente.

A pesquisadora discorreu sobre a participação de aldeamentos envolvidos com maior intensidade no contexto de disputas e enfrentamentos na Confederação do Equador, lembrando ainda que as primeiras derrotas das forças confederadas ocorreram no Sul de Pernambuco, na fronteira com Alagoas, entre julho e agosto de 1824. “Nesse momento, os índios do aldeamento de Barreiros e os de Jacuípe tiveram importância central ao compor as tropas de repressão, sendo os últimos liderados pelo seu capitão Cristóvão Dias”. A citada autora evidenciou os protagonismos indígenas na História, e conhecer as mobilizações indígenas contribui para as exigências da Lei nº 11.645/2008 e acima de tudo não homogeneizar as experiências e os processos vividos por grupos humanos.

Não obstante, o material didático apresenta uma quantidade relevante de imagens contendo informações sobre os indígenas. Na

maioria delas ainda são representações relacionando-os a floresta. Seria mais contundente trazer imagens de forma equilibrada, em espaços urbanos e rurais, pois a população indígena vivendo em contextos urbanos é superior, conforme o Censo realizado pelo IBGE em 2022. Ao apresentar imagens genéricas de indígenas resumidas a traços fáceis de identificar, como cor de pele, pinturas no corpo e nudez não dialoga com a coerente vivência da temática. “Esses são marcadores que, utilizados de maneira recorrente, servem para fixar em seus corpos determinados atributos, como se fossem partes de sua própria natureza” (Bonin, 2010, p. 80).

Por fim, os manuais, destinados aos docentes, reservou múltiplas orientações na parte lateral das folhas sobre indígenas, inserindo informações complementares e textos de aprofundamento. Isso ajuda bastante na vivência da temática, pois são indicações pontuais, visando a inserção desses povos na História com protagonismos e resistências. Contudo, sem a leitura dessas orientações o/a profissional poderá facilmente direcionar as discussões na concepção rotineira dos esquecimentos. Uma preocupação é o não hábito por parte dos professores de lerem essas informações inseridas nos manuais didáticos, cansados pelas severas rotinas de trabalho e baixas remunerações. Ressalta-se o quão relevante são as formações continuadas, inclusive, ao debater a vivência da Lei nº 11.645/2008 com o Parecer CNE nº 14/2015 apresentar o livro didático como suporte para tal.

Conclusão

A coleção apresenta um material com proposta pedagógica bem contextualizada, contribuindo para os professores promoverem boas reflexões. Sobre os indígenas, percebemos avanços significativos na

abordagem ao apresentar diversos textos, imagens e atividades. Apesar das melhorias, percebe-se a continuidade de silenciamentos e uma certa dificuldade em evidenciar os protagonismos indígenas em alguns acontecimentos históricos. Assim como foi pontuado por Circe Bittencourt (2013) ao analisar coleções didáticas dos séculos XIX e XX, ocorre, aparentemente, o predomínio da perspectiva eurocêntrica. É como se o livro didático apresentasse a história trazendo o indígena em perspectiva fragmentada, servindo na maioria das vezes para complementar os “feitos” do europeu.

No capítulo oito do livro, por exemplo, destinado ao 8º ano, constatamos os aspectos destacados anteriormente quanto ao lugar do indígena na Confederação do Equador em 1824. Na página tratando do assunto (216), não foi mencionada a importante participação indígena naquela revolução liberal do século XIX. No entanto, Dantas (2018) destacou a participação de três aldeamentos (Jacuípe, Barreiros e Cimbres) em Alagoas e Pernambuco, evidenciando os protagonismos sociopolíticos exercido por indígenas no supracitado movimento. Não obstante, há uma perceptível generalização dos traços étnicos, sendo representados geralmente com características semelhantes.

Entretanto, pensar esse povo no Brasil é dialogar com diferentes processos de miscigenação e na perspectiva das sociodiversidades. Os indígenas habitando a Região Nordeste, por exemplo, apresentam particularidades quando comparados aos de outras regiões. Portanto, tanto os livros didáticos precisam de qualificação quanto é importante pontuar que materiais paradidáticos podem contribuir na vivência da temática indígena em contexto local. Os livros didáticos são dinâmicos, sempre em fase de construção e o horizonte a seguir é buscar de forma continuada abordagens críticas sobre os indígenas na História.

Referências

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

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

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

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

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

IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**.

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

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

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

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

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

Eixo 3 - Perspectivas de ensino



Capítulo 14 - Jorge Eduardo da Silva Barbosa
e José Alcino dos Santos

Entre cantos, saberes e território:

a importância da educação intercultural indígena na preservação do território no Alto Sertão alagoano

Jorge Eduardo da Silva Barbosa⁶⁷

José Alcino dos Santos⁶⁸

Introdução

O Alto Sertão alagoano destaca-se pela expressiva diversidade de povos e comunidades indígenas, que mantem vivas as suas identidades, culturas e formas próprias de organização social. Entre os povos da região, encontram-se os Jiripankó, Katokinn e Karuazu, localizados na cidade de Pariconha, os Koiupanká, no município de Inhapi, e os Kalankó, em Água Branca. Todos esses povos são descendentes do tronco velho Pankararu, localizado no Brejo dos Padres, em Pernambuco, que chegaram em terras alagoanas por diferentes processos históricos de deslocamento, para melhores condições de vida, e só os Jiripankó tem seu território parcialmente demarcado. Além desses povos já reconhecidos, existem outras comunidades indígenas que se encontram em processos de reconhecimento étnico e territorial, evidenciando a presença indígena no Sertão alagoano permanece a dinâmica marcada pela constante luta.

⁶⁷Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: Jorge.barbosa@delmiro.ufal.br.

⁶⁸Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: jose.alcino@delmiro.ufal.br.

O território, para os povos indígenas, vai muito além da terra, sendo um espaço de pertencimento, memória, cultura e identidade. Nesse contexto, a educação intercultural fortalece os vínculos entre as comunidades e seus territórios, contribuindo para valorização dos saberes tradicionais e para defesa territorial.

A escola indígena é mais um elemento dentro do território, para o fortalecimento do povo, sendo um espaço formalizador. Então tudo começa através da escola, como a aprendizagem da criança, a própria comunidade dentro da unidade escolar para que seja formada uma nova geração fortalecida dentro de uma ciência que é diferenciada.

Nesse sentido, a educação intercultural contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua história, de seus direitos e da importância da permanência em seus territórios tradicionais. Ao reconhecer os saberes ancestrais como parte fundamental do processo educativo, a escola fortalece o sentimento de pertencimento e incentiva a continuidade para práticas culturais transmitidas entre gerações.

Diante dessas considerações, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como a educação intercultural indígena contribui para a defesa dos territórios tradicionais dos povos indígenas do Alto Sertão alagoano? Para responder a esse questionamento, tem como objetivo analisar como a educação intercultural indígena contribui para a defesa dos territórios tradicionais dos povos indígenas do Alto Sertão alagoano. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter bibliográfico com abordagem qualitativa e de teor etnográfico, fundamentada em entrevistas realizadas com uma professora indígena e um Pagé e líder de uma comunidade indígena da região. Buscando compreender de que maneira as práticas educativas interculturais fortalecem os

saberes tradicionais, a identidade cultural e a defesa dos territórios, evidenciando a importância da escola indígena como espaço de resistência e continuidade das tradições.

Educação intercultural nas escolas indígenas

A educação intercultural se fundamenta na ideia de que diferentes culturas podem estabelecer diálogos, aprendizados mútuos e respeito, sem que uma seja superior a outra. De modo que todos os grupos sociais produzem formas e valores próprios de compreender o mundo, promovendo a convivência entre culturas distintas e garantindo relações de igualdade, valorização da diversidade cultural, linguística e social, junto ao respeito às diferenças.

No contexto brasileiro, como explica Faustino (2022), sua educação foi fundamentada em doutrinas eurocêntricas, e alguns povos indígenas se renderam ou foram forçados a frequentarem as escolas rudimentares, que pendurou por muitos séculos, adquirindo a característica de escola opressora. Apesar de sua inserção, alguns povos tradicionais resistiram à essa lógica de doutrinação como aparato de dominação, exploração e destruição capitalista, para preservar, manter as suas culturas e formas próprias da reprodução da vida que valoriza, convive e respeita o meio ambiente. Na atualidade, existem diversas propostas de políticas governamentais, para a implementação de uma educação escolar indígena, dando destaque a valorização dos saberes, costumes e da cultura tradicional, sendo descrito no Art. 231 da Constituição Federal de 1988:

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.

É a partir desse artigo que surgem diversas propostas para se trabalhar educação intercultural nas escolas como práticas pedagógicas. Sendo implementado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 1996, determinando que a União desenvolva alguns programas de educação intelectual e bilíngue para os povos indígenas. Em seguida, surge o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) - 1998, afirmando que as escolas indígenas devem promover o diálogo entre os conhecimentos científicos e os tradicionais, sem que um não se sobressaia sobre o outro. E, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena - 2012, estabelecendo oficialmente que esta educação escolar deve ser comunitária, intelectual, bilíngue ou multilíngue, específica e diferenciada.

A escola indígena também se configura como um espaço de resistência territorial, política e cultural. Promovendo o ensino de línguas originárias, da história, dos costumes e da disseminação de sua organização social, sendo a escola um organismo contribuinte para enfrentar os processos históricos da colonização e o apagamento cultural que está profundamente marcado no Brasil. A escola é mais que a transmissão de conteúdos, ela preserva as identidades coletivas e age na defesa dos direitos indígenas.

Território na perspectiva dos povos indígenas

Compreender o território é fundamental para analisar a educação intercultural nas escolas indígenas, uma vez que ele constitui a base

para a reprodução da vida, da cultura e dos saberes tradicionais. Mais do que um espaço físico, o território representa um elemento de identidade e pertencimento, onde são fortalecidas as relações sociais, espirituais e culturais que orientam o modo de vida das comunidades indígenas.

Há muitos anos, o conceito de território estava diretamente relacionado à geografia política. “Conforme já se antecipou, esse tipo de território sempre foi associado, no âmbito de um discurso evidentemente ideológico, em primeiro lugar ao recorte do ‘território nacional’, ou seja, do Estado-Nação” (Corrêa, 2000, p. 84). Entretanto, essa compreensão é insuficiente para explicar a realidade de diversos grupos sociais, especialmente dos povos indígenas, para os quais o território ultrapassa as fronteiras oficiais e incorpora dimensões culturais, simbólicas, históricas e espirituais.

Castro (2005) ressalta que o território não deve ser compreendido apenas como uma base física controlada pelo Estado. Para a autora, ele constitui uma categoria central da geografia política, sendo produzido por diferentes relações de poder, instituições e escalas de ação. Embora o Estado continue exercendo papel importante, sua atuação ocorre em conjunto com outros atores sociais, tornando a análise do território mais ampla e complexa.

Isso mostra que, desde os tempos passados até os dias atuais, ainda há resquícios e percebemos que o Estado, em todo seu conjunto político, exerce uma hierarquia, através do seu domínio de poder. No entanto, essa visão é alvo de críticas, pois não é certo atribuir ao Estado um papel central dominante nas relações de poder, deixando em segundo plano as sociedades como um todo.

Como explica Corrêa (2000, p. 84), “a ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território, no sentido de que a

identidade sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, ‘paisagem’). Assim, ampliar o entendimento de território permite reconhecer que ele é também um espaço de identidade, pertencimento e reprodução dos modos de vida, elementos fundamentais para a construção de uma educação intercultural que valorize os saberes e as práticas tradicionais das comunidades indígenas. Haesbaert (2023, p. 2) afirma que:

Território, então, pode ser definido como o espaço construído/construtor de relações de poder, tanto no sentido mais estritamente social (político-econômico e simbólico-afetivo) quanto no sentido da interação indissociável com as chamadas forças da natureza. Nem apenas um espaço material e simbólico socialmente dominado e/ou apropriado, nem apenas um espaço moldado na imbricação com a natureza, o território seria, sobretudo, um espaço político revelador de limites – tanto de limites como fronts/fronteiras das lutas por desordenamento da complexa e desigual sociedade dos humanos quanto dos limites impostos a todo o conjunto da vida terrestre cuja existência, profundamente articulada, está em risco.

Essa definição mostra que o território não é apenas um espaço físico, mas um espaço construído pelas relações sociais, culturais e de poder. Além disso, o autor destaca que o território envolve também a relação com a natureza e os conflitos presentes na sociedade. Assim, percebe-se que o território é dinâmico e está ligado diretamente às formas de vida e de organização dos grupos sociais.

Para os territórios indígenas, que é o verdadeiro foco deste trabalho, pode-se dizer que: “o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é

uma categoria de análise” (Santos, 1999, p. 8). Essa ideia sobre o lugar como base do trabalho, de morar, das trocas e da vida é muito importante para entender o valor dele. E é bem claro, no caso das comunidades indígenas. O lugar, para esses povos, não é só um lugar na terra com limites, mas um lugar que se vive e se usa de jeitos simbólicos e práticos. Quando Santos (1999) diz que o sentido principal não é o lugar em si, mas o “lugar usando”, ele mostra a parte real das ligações com o espaço, que afeta as maneiras de rezar dos indígenas também. As rezas e os rituais sagrados dos indígenas acontecem em lugares que têm significados próprios, ligados aos mais velhos, à natureza e as costumes tradicionais de cura. Esse uso do lugar passa além da forma material do espaço e se liga às trocas espirituais.

A importância do território para a manutenção dos saberes tradicionais está diretamente relacionada à educação intercultural, uma vez que é nesse espaço que os conhecimentos, as práticas culturais e as tradições são produzidas, vivenciados e transmitidos entre as gerações. Como já foi explanado, o território não é apenas um suporte físico, mas também um espaço educativo, onde os povos indígenas constroem sua identidade e fortalecem seus modos de vida, tornando-se fundamental para uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural.

“O território não é um lugar onde a gente mora, é um lugar que a gente é”. A célebre frase é uma formulação do pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo). A frase evidencia que o território constitui parte da própria identidade dos povos, sendo nele que se materializam suas histórias, memórias, espiritualidades e formas de organização social. Assim, qualquer ameaça ao território representa também uma ameaça à continuidade dos saberes tradicionais, das práticas culturais e da própria existência desses

povos. É justamente nesse contexto que a educação intercultural assume um papel fundamental, ao fortalecer o sentimento de pertencimento, valorizar os conhecimentos ancestrais e formar novas gerações comprometidas com a defesa de seus territórios e de sua identidade cultural.

Educação intercultural e território

A educação intercultural se fundamenta na compreensão de que o território é um elemento fundamental para a existência cultural, espiritual e física dos povos, de modo que os indígenas compreendem como um espaço de vida, pertencimento, produção do conhecimento e a ancestralidade. Desse modo, a educação intercultural estabelece uma relação intrínseca com o território e o meio ambiente, pois grande parte do processo de ensino-aprendizagem ocorre no território local, a partir das experiências vividas na comunidade e no seu ambiente natural.

Mas para que essa educação seja perpassada também é necessário existir um ambiente formalizador, a exemplo de uma escola, para garantir uma educação diferenciada, de acordo com as regras jurídicas e as práticas estabelecidas. Porém, como explica Abreu (2020, p. 2),

estão colocados alguns desafios importantes, tais como: 1) garantir a formação de professores indígenas em nível médio e também em nível superior e 2) criar escolas indígenas para educação básica específica para as comunidades indígenas, com professores indígenas ênfase na valorização dos conhecimentos tradicionais e identitários.

Sendo assim, não basta apenas reconhecer que os povos têm direito a uma educação diferenciada, mas é necessário criar condições para que ela seja realmente implementada, respeitando a cultura e a sua forma de aprendizagem. Pois durante muito tempo as escolas ditas “escolas indígenas” eram conduzidas por professores não formalizados na área, dificultando o ensino intercultural, que passou a ser apenas um modelo convencional, distante da realidade das comunidades.

Essa educação funciona como um instrumento importante para o fortalecimento identitário dos povos tradicionais e todos os demais grupos marginalizados, que durante muito tempo tiveram as suas culturas apagadas. Ela age também na defesa dos territórios, que passam constantemente por pressões e ameaças devido a questões políticas, ambientais e econômicas, que negam ou desconsideram suas identidades e modos de vida. Sendo assim, nesse contexto de defesa territorial, é fundamental que através da educação intercultural as futuras gerações se reconheçam enquanto povos originários, possam preservar os saberes, costumes e a cultura, assegurando os seus direitos através dos conhecimentos científicos e jurídicos.

Resultados e discussão

A partir das entrevistas realizadas com uma professora do povo Jiripankó, que ensina em uma escola intercultural do povo Karuazu, e o pajé e liderança da comunidade Katokinn, ambas comunidades indígenas do Alto Sertão alagoano. Foi possível compreender diferentes percepções sobre a relação entre educação intercultural e o território.

A primeira pergunta foi direcionada ao pajé do povo indígena Katokinn, no município de Pariconha-AL. Embora ele seja jovem em idade, ele é reconhecido como uma liderança experiente na tradição cultural da comunidade. A pergunta buscava compreender como ele interpreta o território dentro da vivência da comunidade e de que forma esse espaço se relaciona com a preservação dos saberes tradicionais e da cultura indígena. Em sua resposta, ele afirmou que “o território pra gente é onde a gente faz nossas tradições e mantém nossa cultura”. Destacou ainda que, por a aldeia estar localizada em uma área urbana, isso acaba dificultando a realização de alguns rituais e práticas tradicionais. Segundo ele, se houvesse um território mais preservado e demarcado, as tradições poderiam ser mais fortalecidas e protegidas. Também foi ressaltado que a luta pela preservação do território é fundamental para a continuidade da cultura indígena, afirmando que é preciso “preservar o território para também preservar a cultura”, reforçando a ideia de que resistir é uma forma de existir, como já mencionado por lideranças da comunidade.

A segunda entrevista foi realizada com uma professora do povo Jiripankó, que atua na escola da comunidade Karuazu. Quando questionada sobre a importância do ensino intercultural e sobre como articula a realidade dos estudantes em suas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à preservação da natureza e do território, a docente destacou que os desafios da educação diferenciada dentro do sistema de ensino regular são significativos, devido às normas e exigências institucionais impostas. No entanto, ressaltou que a principal força para a implementação de práticas culturais tradicionais está no espaço de convivência, no território e no vínculo afetivo com a cultura.

A professora afirmou que, enquanto indígena, compreende a educação como um instrumento de resistência e continuidade das

tradições culturais, buscando desenvolver uma prática pedagógica que valorize o território e o sentimento de pertencimento dos estudantes. Nesse sentido, realiza atividades como trilhas em espaços de importância simbólica e espiritual, valorização da oralidade dos mais velhos e discussões sobre a importância do território para a construção da identidade cultural.

Em relação à preservação ambiental, destacou que ensina a natureza como “uma casa que precisa ser cuidada”, promovendo atividades como o plantio, visitas a plantas sagradas, o cuidado com ervas medicinais e a valorização dos conhecimentos tradicionais. Para a docente, a educação intercultural é um processo de fortalecimento das raízes culturais, sendo fundamental para formar sujeitos conscientes de sua identidade e preparados para a luta e permanência cultural, sem esquecer suas origens.

As duas entrevistas, embora partam de perspectivas diferentes, apresentam pontos de convergência importantes. De um lado, a professora, que vivencia diariamente a prática pedagógica no ambiente escolar; de outro, o pajé e líder da comunidade, que observa a educação a partir de sua atuação como liderança tradicional. Apesar dessas diferentes posições, ambos reconhecem que a educação intercultural é um instrumento fundamental para manter vivas as práticas culturais e os saberes tradicionais, com a preservação do território, das comunidades indígenas do Alto Sertão alagoano.

As falas evidenciam que a escola indígena não se limita ao processo de alfabetização, mas constitui um espaço de fortalecimento da identidade cultural e de valorização das tradições. É nesse ambiente que as crianças têm a oportunidade de conhecer sua história, compreender seus costumes e desenvolver o respeito por sua cultura desde os primeiros anos de formação. Dessa maneira,

os saberes ancestrais presentes nas comunidades deixam de ser transmitidos apenas no contexto familiar e comunitário, passando também a integrar o processo educativo.

Nesse sentido, a educação intercultural promove o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, possibilitando que os estudantes construam uma formação que respeite suas origens, sem deixá-los alheios aos conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. Assim, ao longo de sua trajetória escolar, as crianças fortalecem sua relação com o território, compreendem a importância dos saberes ancestrais e desenvolvem uma visão crítica capaz de articular os ensinamentos de sua comunidade com os conhecimentos adquiridos na escola. Desse modo, a educação intercultural contribui não apenas para a preservação da cultura indígena, mas também para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade, de seu pertencimento territorial e de seu papel na defesa dos seus territórios e de suas tradições.

Conclusão

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam a relevância da educação intercultural indígena para a compreensão da relação existente entre os povos e seus territórios tradicionais. Ao analisar os referenciais teóricos, pode-se perceber as dificuldades enfrentadas por esses povos na busca por reconhecimento, relevância e valorização dos seus saberes e territórios. Apesar de existirem políticas públicas de preservação, elas não são feitas sozinhas, sendo necessária a participação ativa da comunidade e principalmente da escola como principal promotora e disseminadora desses

conhecimentos, que não podem ser marginalizados e muito menos esquecidos no tempo.

Sendo assim, as percepções da professora e do líder pajé, das comunidades do Alto Sertão alagoano, foi possível compreender que a educação ultrapassa a função de transmissão de conhecimentos escolares, constituindo-se também como uma importante ferramenta de fortalecimento dos conhecimentos que perpassam a sala de aula, e se estendem aos diferentes espaços vivenciados nas comunidades, onde os conhecimentos são produzidos. Sendo esses saberes que se manifestam na oralidade dos mais velhos, nos cantos tradicionais, nos rituais e na relação com o território.

Nesse sentido, a educação se consolida como um instrumento de liberdade, emancipação e resistência, garantindo que os conhecimentos e as práticas culturais sejam transmitidos entre as gerações. Como expressou uma das participantes da pesquisa, “o canto da aldeia é a voz que não pode ser apagada, porque ela tem que ecoar nas gerações futuras”.

Referências

AUSTINO, Rosangela Célia; GEHRKE, Marcos; GOMES, Alline Gonçalves Proença; PERES, Delmira de Almeida. A interculturalidade na educação escolar indígena. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 174–189, jan./abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/MEC, 2012.

CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [s.d.].

CASTRO, I. E. de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2000.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **Geographia**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Acesso em: 2 abr. 2025.

HAESBAERT, Rogério. Território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 25, n. 55, 2023.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Baniwa). **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; LACED/Museu Nacional, 2019.

MENEZES, Margareth (@margarethmenezes). **Nêgo Bispo nos ensinou uma...** Instagram, 5 jun. 2026.



Eixo 3 - Perspectivas de ensino

Capítulo 15 - Giuseppe Roncalli P. L. de Oliveira

História e cultura indígena no contexto da prática e formação docente

Giuseppe Roncalli Ponce Leon de Oliveira⁶⁹

Introdução

Como argumentou Clovis Antonio Brighenti (2022), na perspectiva freiriana de educação, é basilar que a temática indígena seja parte fundamental do currículo da educação básica por diferentes motivos: o primeiro, é que os indígenas fazem parte da história do Brasil e o Brasil é parte da História Indígena, ao menos desde 1500. Em que pesem as historicidades particulares, indígenas e não indígenas comungam de experiências comuns, em que não é possível pensar a História do Brasil excluindo os povos indígenas. Toda a dimensão da ocupação do espaço, a sobrevivências dos primeiros ibéricos, a construção das ideias de Nação, o nacionalismo de Vargas, as “guerras justas” de Dom João VI, a decadência das capitanias hereditárias, a formação das fronteiras atuais do Brasil, as violações de direitos indígenas durante os governos militares – para nos ater a apenas alguns aspectos pontuais – estão permeados das historicidades

⁶⁹Doutor em História Social (FFLCH/USP), Mestre em Ciências Sociais e licenciado em História pela UFCG. Pós-Doutor em História também pela UFCG. Foi Professor Substituto do curso de História da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAEADTec/UFRPE). Desenvolve pesquisas no campo dos estudos de gênero, cultura popular nordestina, correspondências, arquivos da criação, crítica genética, redes de sociabilidade intelectual, arquivos pessoais e egodocumentos; modernismo e regionalismo tradicionalista nordestino. E-mail: giuseppedeoliveira9@gmail.com.

indígenas. Da mesma forma que a extinção de centenas de povos e línguas, o reduzido espaço territorial que os povos ocupam no momento, bem como a existência de ao menos 300 povos distintos, tem a ver com a relação interétnica historicamente estabelecida. Os indígenas são parte do passado, presente e futuro da história no Brasil.

Para o segundo motivo, o autor destaca, que os indígenas fazem parte da organização sociopolítica, com suas práticas e vivências, influenciaram a Revolução Francesa e surgimento dos ideais republicanos. Suas práticas e vivências estão questionando permanentemente as instituições, seja a igreja com sua “inconstância” na conversão, seja nos questionamentos a episteme tão cara nas academias. A própria existência e resistência dos povos indígenas, apesar de todos os esforços envidados pelo Estado e sociedade para eliminá-los, seguem presentes com suas agências interagindo com o Estado e a sociedade. Destaca-se também que foram base da formação da Nação brasileira no século XIX – apesar da questionável visão ideológica – e inspiraram a “semana da arte moderna”, uma verdadeira revolução nas artes brasileiras no início do século XX.

O terceiro motivo, diz que os indígenas são também parte de nosso imaginário. Praticamente todos os brasileiros, independentemente de terem lido sobre ou conhecido algum povo indígena, tem uma posição sobre essas sociedades, em especial de como deveriam se comportar para serem “índios de verdade”. Foi criado na mente coletiva dos brasileiros uma imagem do indígena calcada na construção histórica do imaginário que remonta as primeiras informações registradas sobre eles, na dicotomia “gente” x “animais”, ou “humanos x éden”. A visão idílica de indígenas puros, contrastada com a realidade de indígenas ferozes (grosso modo Tupi x Tapuias) foi a base para construção ideológica da Nação brasileira, portanto foi uma ideologia estrategicamente elaborada. Enfim, a visão que grande parte da

sociedade brasileira ainda detém sobre os povos indígenas não condiz com a realidade. O fato é que os indígenas estão e são presença marcante no imaginário coletivo dos brasileiros, sejam como pessoas ou como parte de nossos “fantasmas”.

Não há como pensar o Brasil desconsiderando as populações indígenas no passado e presente, como não há como pensar o futuro sem os povos indígenas, essa rica diversidade de línguas, cosmologias e relações socioeconômicas são partes indissociáveis do Brasil. Dessa maneira, mais que uma obrigação legal (Lei 11.645/2008), a temática indígena deve se constituir como parte do currículo escolar, mas antes de tudo um dever cidadão. Se é dever da escola refletir sobre os diferentes contextos sociais, não há como não abordar a temática indígena (Brighenti, 2002).

Conforme nos chama atenção Edson Silva (2012), no âmbito da escola/educação formal, em seus vários níveis, pode-se constatar muita ignorância que resulta em distorções a respeito dos indígenas. A Lei 11.645 de março de 2008, que tornou obrigatório o ensino de história e culturas indígenas nos currículos escolares no Brasil, ainda que careça de definições mais completas, possibilita a superação dessa lacuna na formação escolar. Contribui para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, buscando pensar um novo desenho do Brasil em sua sociodiversidade.

Quando ainda havia passado apenas quatro anos da publicação da lei 11.645/2008, Edson Silva afirmou que no ano 2012, persistiam vários desafios para efetivação do que determinou a lei. Para o autor era de fundamental importância, por exemplo, capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) para o combate aos racismos institucionais. Mas um grande desafio – ou o maior deles – é a capacitação de professores. Tanto dos que estavam atuando (a chamada ‘formação continuada’)

quanto daqueles ainda em formação nas universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de licenciatura e magistério. Isso significa dizer que no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores deveria ocorrer a inclusão de cadeiras obrigatórias, ministradas por especialistas, tratando especificamente da temática indígena. Sobretudo em cursos das áreas das Ciências Humanas e Sociais (Silva, 2012).

A lei nº 11.645/2008 e a ampliação do debate sobre história indígena

Para Clovis Antonio Brighenti (2022), a publicação da Lei 11.645/2008 fomentou inúmeras obras, desde livros, artigos, teses, dissertações, cursos específicos, documentários cujo volume total não se arriscava a citar, porque certamente incorreria em injustiças, uma vez que o objetivo da sua análise não era fazer o registro dos trabalhos publicados. Citou alguns, como *A temática indígena na sala de aula*, organizado por Edson Silva e Maria da Penha da Silva (2013); *Ensino (D)E História Indígena*, organizado por Luisa Tombini Wittmann (2015); no ano seguinte (2016), Tombini em conjunto com Fábio Feltrin de Souza, organizou a obra *Protagonismo Indígena na História*, dedicando o segundo capítulo ao tema da *Educação e Povos indígenas*; em 2011 o Museu do Índio do Rio de Janeiro publicou um documentário audiovisual com duração de 24'51'' intitulado *Povos Indígenas – Conhecer para valorizar*. De maneira didática o documentário apresenta alguns equívocos históricos sobre os povos indígenas (indígena do passado; indígena atrasado; indígena é tudo igual; indígena não é evoluído) e propõe que a superação do preconceito deve ocorrer com o conhecimento, aquilo que o documentário denomina de “pontes”.

Cursos de pós-graduação e extensão também começaram a ser organizados e ministrados por diferentes organizações para dar conta de preparar profissionais para trabalhar o tema não apenas em sala de aula, na educação formal, mas em outros espaços educativos dos movimentos sociais e populares no Brasil. Uma parceria entre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) com o Conselho Indigenista Missionário oferece anualmente, desde 2016, um *Curso de Extensão em Histórias e Culturas Indígenas*, em regime presencial com 180h de atividades, realizado no mês de julho, em Luziânia (GO). Constata-se sempre uma procura bastante grande por pessoas de todo o Brasil. Em 2020, por ocasião da pandemia do Corona vírus, o curso foi ofertado na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE) com mais de 400 inscritos para 60 vagas.

Diversos trabalhos acadêmicos também foram publicados, quase todos analisando o quando a educação escolar e os livros didáticos incorporaram o tema e como o abordam. A dissertação de Gordillo Sánchez (2018), embora possua um recorte temático e geográfico bastante específico (livros didáticos em Foz do Iguaçu – PR), constatou que houve avanços significativos na abordagem da temática indígena. Esses avanços são resultados da Lei 11.645/2008 que impulsionou a produção acadêmica e social registrada na última década. Essa constatação é fundamental, significando que os equívocos gerais sobre povos indígenas já são raridades nas escolas e centros de ensino. Raramente os indígenas são ainda percebidos como categorias genéricas ou sujeitos “atrasados” e “do passado”. Porém, não basta evitar equívocos, é necessário avançar na construção de novos referenciais que permitam de fato estabelecer outras relações com as populações indígenas. O autor se propôs fazer uma abordagem, embora breve, sobre elementos das histórias e das culturas

indígenas que são centrais para estabelecer novas relações epistêmicas e socioculturais (Brighenti, 2002).

Para Edson Silva (2017), a efetivação da Lei nº 11.645/2008 além favorecer mudanças em antigas práticas pedagógicas equivocadas e preconceituosas, possibilitou novos olhares para a História e a Sociedade. Se na nossa sociedade a escola tem um papel privilegiado na formação humana, procurando responder as demandas sociais e ainda que se tenha presente as dificuldades e desafios dos processos de ensino-aprendizagem, do fazer pedagógico, a escola é um locus onde com a efetivação da Lei, contribui na formação de cidadãos críticos, possibilitando o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil, o (re)conhecimento dos direitos das sociodiversidades dos povos indígenas (Silva, 2017).

Formação docente, currículo e ensino da temática indígena

Para o autor, o ponto de partida para o ensino crítico da temática indígena é pensar sempre na atualidade dos povos indígenas. Enfatizando as sociodiversidades indígenas, desmistificando imagens genéricas do “índio”, da “cultura indígena”. Sociodiversidades definidas como as diferentes formas de organizações socioculturais expressas pelos povos indígenas. Discutindo as diferentes sociodiversidades, as expressões socioculturais indígenas no passado e no presente, questionando a clássica dicotomia “Tupi” x “Tapuia” atribuída aos índios em nosso país. Evidenciando a participação efetiva dos povos indígenas nos diversos momentos históricos ao longo da História do Brasil. Desnaturalizando a ideia equivocada da presença do “índio” apenas na época do “Descobrimento” ou somente na “formação do Brasil”, problematizando o lugar pensado e o ocupado pelos indígenas na História do país.

Existem vários desafios a serem enfrentados para o ensino da temática indígena. Um deles consiste na superação do racismo institucional sutil ou explícito quando ocorre o descrédito, a omissão e falta de apoio ou mesmo impedimento por parte de gestores educacionais as iniciativas que tratam da temática indígena. Todavia, talvez o desafio mais importante seja um maior investimento para o ensino da temática indígena, nos cursos de licenciaturas e formação para o magistério, na formação professores e profissionais que atuam na Educação. Como também na formação continuada de docentes em exercício.

É bastante recomendável a participação de indígenas em cursos de formação sobre a temática indígena para docentes não índios, pois o conhecimento das experiências, dos ambientes onde vivem e das expressões socioculturais dos indígenas, contribuirão para desmistificar visões equivocadas e folclorizadas. Visitas pedagógicas, previamente preparadas, de docentes e discentes as aldeias indígenas ou de indígenas as instituições escolares, são iniciativas que também contribuirão para a superação de preconceitos, bem como a solidariedade com os indígenas em suas mobilizações por seus direitos sociais.

A formação de professores pressupõe a crítica ao livro didático na sua abordagem em geral simplista e equivocada sobre os povos indígenas, o investimento na produção de subsídios didáticos sobre a temática indígena, principalmente enfocando os povos indígenas mais próximos da unidade escolar. Significando ainda a constituição de um acervo especializado na biblioteca escolar (Silva, 2017).

Livros didáticos, representações indígenas e permanências coloniais

Para Cláudia Cristina do Lago Borges e Vânia Cristina da Silva (2022), de certa forma, a aplicação da lei representou mudanças nas estruturas curriculares das licenciaturas e das escolas, bem como nas metodologias e práticas pedagógicas. Antes do referido regimento, a abordagem do tema se condicionava pela presença ou não do conteúdo no livro didático, e, portanto, as representações indígenas se restringiam ao dia 19 de abril. Com a obrigatoriedade, as escolas passaram por revisões de suas propostas pedagógicas e curriculares, os professores tiveram que buscar por cursos de formação continuada e os cursos de formação docente precisaram modificar seus currículos, inserindo o conteúdo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme a Resolução CNE nº1, de 17/06/2004 (Borges; Silva, 2022).

O livro didático é a principal e, muitas vezes, a única referência bibliográfica e documental de alunos e professores. Como apresentado por Bittencourt (2011), o material faz parte do cotidiano escolar, pois funciona como suporte pedagógico e como fonte de conhecimentos e valores, ou seja, se esse material é disponibilizado no âmbito educacional, o controle sobre o que é dito nos livros didáticos é crucial para a manutenção de interesses políticos.

Assim, pela perspectiva do controle político, o melhor a se fazer é tratar os povos indígenas nos livros didáticos como figurantes da História do Brasil. Esse discurso, digamos didático, que vem sendo propagado desde os tempos do IHGB, em especial nos escritos de Francisco Adolfo de Varhagen, esconde os diversos movimentos de luta e de resistências indígenas ao longo dos anos. Entretanto, mesmo considerando o que dizem as diretrizes regimentais e curriculares, como dito anteriormente, os manuais didáticos são produtos das relações políticas e ideológicas (Borges; Silva, 2022).

Deste modo, as autoras entendem que a Lei nº 11.645/08, a BNCC e os materiais didáticos só cumprirão seu papel sobre os povos indígenas, quando abrirem espaços para que as vozes desses povos estejam, também, presentes nesse processo. E aí, compreenderemos que o 19 de abril não é uma data em que se comemora o “dia do índio”, mas, que representa para o indígena o dia de luta, de trazer sua evidência social e cultural; que os povos indígenas podem ter os mesmos acessos aos bens culturais e materiais que o branco possui, da mesma forma que o povo branco se apropriou da cultura indígena; e que a lei não é só para uma reparação histórica, mas, para evidenciar a cultura dos diferentes povos, em sua resignificação cultural (Borges; Silva, 2022).

Desta forma, Andreo e Joly (2022), interpretam que o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) apresenta avanços com relação ao reconhecimento dos povos indígenas, porém ainda existem problemas persistentes ou pontos a serem aprofundados.

É importante destacar que a escola, enquanto instituição social, é o local ideal para a desconstrução de imagens estereotipadas dos povos nativos. Dentro de sala de aula, o livro didático muitas vezes é o único recurso de informação que os alunos possuem e são produzidos de acordo com a orientação dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Oliveira (2011), são raras as referências historiográficas inovadoras sobre América indígena pré-colombiana e colonial. Isso se deve, em parte, à dificuldade de encontrar fontes históricas latino-americanas em língua portuguesa (Andreo; Joly, 2022),

Entretanto, boa parte desses manuais (Oliveira, 2011c), produzidos nas últimas décadas, continuavam reproduzindo fragmentos de fontes históricas, especialmente de crônicas coloniais, como retratos fiéis da realidade indígena, sem oferecer nenhuma referência às suas condições de produção. Deste modo, acabam reproduzindo um conjunto de saberes eurocêntricos, colonialistas e evolucionistas que constroem uma verdade sobre os povos indígenas da América, ao enunciar e fazer circular representações estereotipadas e negativas a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições desses povos (Oliveira, 2011, p. 190).

Por muito tempo, a História tradicional privilegiava apenas fontes escritas. Nesse sentido, a classe letrada que detinha o monopólio da escrita produzia documentos que eram encarados como retrato fiel da realidade. Assim, “a memória dos grupos marginalizados, sem escrita e das minorias étnico-culturais, que se encontrava difusa na oralidade, na música, na arte, na iconografia, etc. não ganhava atenção dos historiadores” (Oliveira, 2011, p. 193), perpetuando ainda mais as visões coloniais sobre os povos nativos (Andreo; Joly, 2022).

Sociodiversidades indígenas, protagonismos e resistência

Para Edson Silva (2019), o que muitas vezes aprendemos sobre os índios na escola está associado basicamente às imagens do que é também, na maioria dos casos, veiculado pela mídia: um índio genérico, ou seja, sem estar vinculado a um povo indígena concreto. Ou ainda com um biótipo de indivíduos habitantes na região amazônica e no Xingu. Com cabelos lisos, muitas pinturas corporais e adereços de penas, nus, moradores das florestas, portadores de culturas exóticas etc. Também os diversos grupos étnicos são chamados de “tribos” e assim pensados como primitivos, atrasados. Ou ainda vemos aqueles índios imortalizados pela literatura romântica do Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são

apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros, ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis.

As imagens e os discursos que afirmam os indígenas na Amazônia como “puros”, autênticos e “verdadeiros” em oposição aos habitantes de outras regiões do país, principalmente nas regiões mais antigas da colonização portuguesa, a exemplo do Nordeste, baseiam-se em uma ideia equivocada de culturas melhores, superiores ou inferiores, sendo que as pesquisas antropológicas evidenciam as culturas como dinâmicas, apenas diferentes e, mais do que isso, como resultado das relações históricas entre os diferentes grupos humanos. Ou seja, para melhor se compreender os atuais povos indígenas nas suas sociodiversidades, faz-se necessário perceber as diversas experiências vivenciadas por esses povos nos diversos processos de colonização, que resultaram na história das relações socioculturais ao longo de mais de 500 anos no Brasil, buscando compreender as expressões socioculturais indígenas como produto das relações históricas em cada região do país.

Se, por um lado, em razão da ignorância e do desconhecimento, tais discursos e imagens equivocadas sobre uma suposta “pureza” dos grupos indígenas existem até mesmo na Amazônia, por outro, mesmo naquela região são utilizados “preconceitos” e discursos perversos para negar as identidades indígenas. Como exemplo, temos os argumentos usados pelos grandes latifundiários, madeireiras, empresas de mineração privadas e até públicas, grandes projetos governamentais para construções de barragens e hidrelétricas e demais interessados nas terras dos povos indígenas. Portanto, negar as identidades dos povos indígenas é a condição para omitir seus direitos, principalmente aos seus territórios (Silva, 2019).

Por esta razão, Brighenti (2022), acredita que é importante considerar também os processos de resistência dos povos indígenas,

ao passo de chegarmos no século XXI com mais de um milhão de pessoas autodeclaradas. A resistência não pode ser concebida como um afastar-se permanentemente dos não indígenas ou manter-se em constante estado de guerra, mas saber fazer uso das relações, incorporando elementos de seus interesses e rechaçando as inutilidades. A adaptação e ressignificação dos elementos incorporados pode ser tão ou mais eficaz que o enfrentamento bélico. Talvez os instrumentos de ferro fossem tão ou mais revolucionário para os povos indígenas no período colonial que as tecnologias de comunicação atuais, como aparelhos de telefonia móvel ou computadores pessoais, mas nem por isso significa que “perderam a cultura” ou deixaram de ser indígenas. Os utensílios e instrumentos de ferro foram incorporados na dinâmica própria dos povos, gerando agilidade no preparo de lavouras e de outros afazeres e instrumentos, gerando mais tempo livre, algo extremamente apreciado pelos povos indígenas, diferentemente dos europeus que ávidos por riquezas faziam uso das tecnologias para ampliar a produção (Brighenti, 2022).

Para além de uma releitura dos fatos que contribuem para uma nova historicidade é fundamental pensar em metodologias que contribuam para trabalhar a história dos povos indígenas na educação escolar, não se trata de buscar coincidências nem de sobrepor elementos semelhantes, mas buscar as categorias fundamentais para uma reestruturação semântica que sejam autenticamente indígenas. O autor acredita que trabalhar com a temática da História e Cultura Indígena em sala de aula é antes de tudo pensar na troca de saberes, ou seja, na interculturalidade profunda. Trabalhar com esses pressupostos implica ainda mais, alude que para que esses povos tenham condições de viver suas filosofias, precisam de garantia de espaços suficientes para viver suas práticas e saberes. O debate sobre a demarcação e a garantia das terras bem como a sobrevivência em seus territórios

precisa ser enfrentado em sala de aula. Os povos indígenas contemporâneos são herdeiros de um processo histórico extremamente violento, de despossessão e de muita luta e resistência. Enfrentar esse tema em sala de aula requer preparo e consciência histórica e de classe por parte do educador. De nada vale pensar em levar a temática indígena para a escola se não houver sensibilidade de reconhecer que esses povos criaram seus mundos, suas cosmovisões em seus territórios e sem os quais não conseguem vivenciá-los na sua plenitude (Brighenti, 2022).

Desafios contemporâneos para o ensino de história indígena

Como sugere Rocha e Silva (2024), pensar o ensino da temática indígena significa indagar quais são mesmo as contribuições do ensino de História para superar equívocos, desinformações e preconceitos sobre os povos indígenas. É necessário questionar as frágeis relações ou falta de diálogos entre os reconhecidos avanços nas pesquisas e produções acadêmicas com a publicação de livros didáticos, vistos como “primos pobres” e muito desvalorizados nos processos formativos; e, ainda, como as pesquisas acadêmicas, especificamente na área de História, estão vinculadas com a atualidade das vivências indígenas, em que é necessário enaltece-los como protagonistas nos processos históricos. Protagonismos estes explícitos, por exemplo, no considerável número de estudantes indígenas em vários cursos de graduação e pós-graduação espalhados em universidades e institutos federais em todo o território nacional.

Na esteira de uma revisão curricular, em que pese a reelaboração dos conteúdos programáticos, cabe ressaltar a falta de investimentos na qualificação de docentes que atuam no Ensino Superior, seja nas instituições públicas, mas também, e sobretudo, nas instituições

privadas, pois muitas delas são sempre questionadas sobre a qualidade do ensino. Investimentos em melhorias salariais e de condições de trabalho, certamente, contribuiriam para a criação de currículos escolares mais abrangentes, plurais e dinâmicos. Portanto, superados os entraves e enfrentadas as questões citadas, a efetivação da Lei n.11.645/2008 funcionaria como uma grande possibilidade de enfrentamento ao racismo contra os povos indígenas, além de questionamentos às visões colonizadoras, aos ufanismos e às concepções deterministas sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil.

Dessa forma, superaríamos os muitos estereótipos, equívocos e preconceitos amplamente difundidos, ao tempo em que (re)conheceríamos os direitos fixados na Constituição Federal, aprovada em 1988, ratificados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em legislações posteriores, a exemplo da citada Lei n. 11.645/2008, compreendendo os significados das sociodiversidades indígenas em nosso país. Esses são alguns dos desafios evidenciados no tempo presente sobre o ensino em História.

Em uma síntese dos desafios para a implementação da legislação, Rocha e Silva (2024) citam a necessidade de leituras críticas das imagens e discursos sobre os indígenas; sendo urgente e necessária uma maior vinculação das pesquisas acadêmicas da chamada “nova história indígena”, evidenciando e vinculando os protagonismos dos povos originários e os conteúdos dos livros didáticos com o ensino da temática indígena para mudanças nas práticas pedagógicas; o cumprimento das “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008”; a produção de subsídios didáticos destinados, sobretudo, à Educação Infantil e investimentos na formação de professores/as sobre a temática indígena nas licenciaturas

e para a formação continuada de docentes atuando nas diferentes áreas do ensino (Rocha; Silva, 2024).

Conclusão

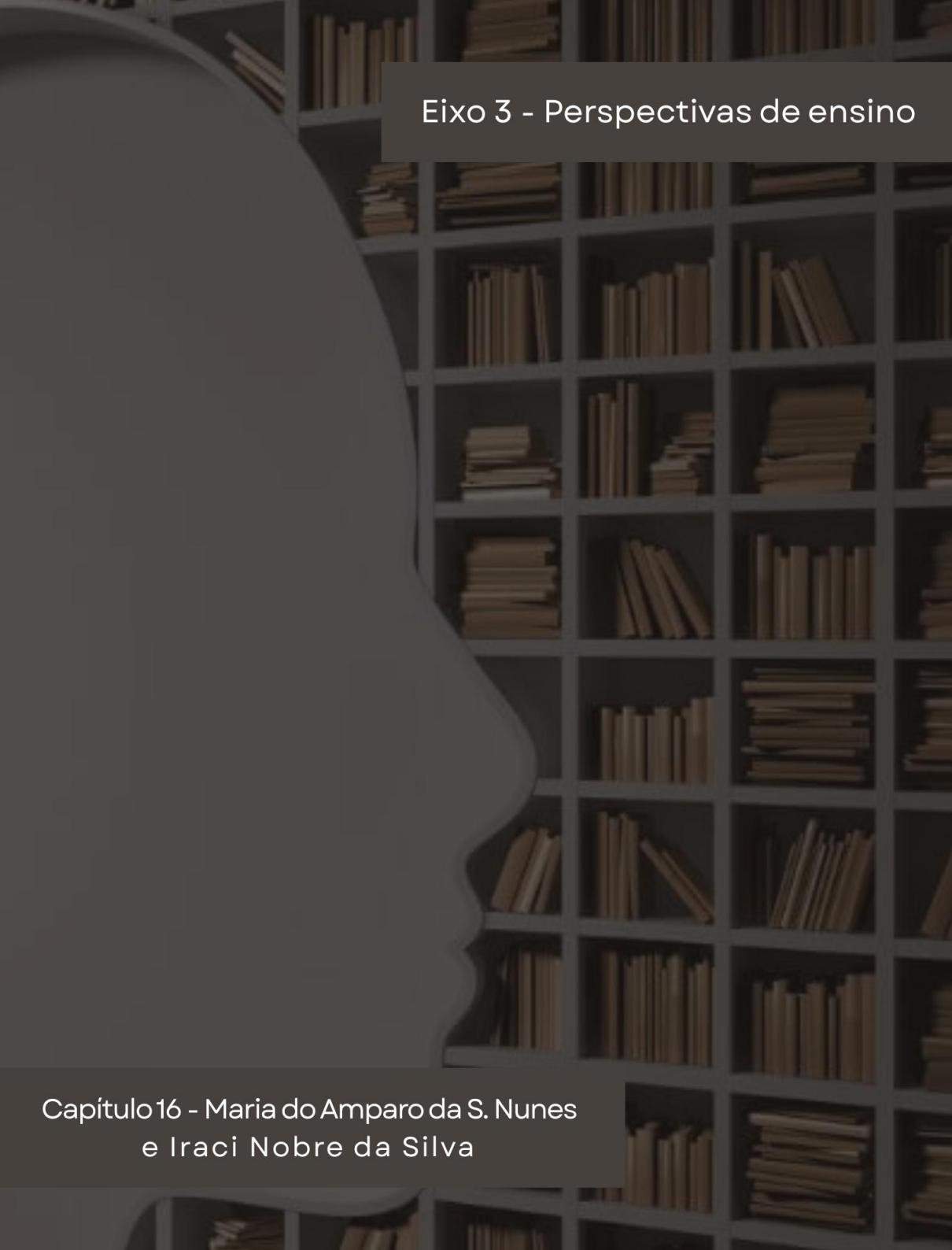
A análise da produção acadêmica recente evidencia avanços significativos na implementação da Lei n.º 11.645/2008 e na consolidação do ensino de História e Cultura Indígena no Brasil. A ampliação das pesquisas, dos materiais didáticos e das ações formativas demonstra que a temática indígena passou a ocupar um espaço mais relevante nos currículos escolares e universitários.

Contudo, persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada de professores, à superação de representações estereotipadas e à construção de práticas pedagógicas interculturais. A efetivação da legislação exige não apenas a inserção de conteúdos específicos, mas também a revisão crítica das matrizes epistemológicas que historicamente invisibilizaram os povos indígenas.

Nesse sentido, o ensino de História pode contribuir para o reconhecimento das sociodiversidades indígenas, para a valorização dos protagonismos dos povos originários e para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a pluralidade cultural e o enfrentamento das diferentes formas de racismo presentes na sociedade brasileira.

Referências

- ANDREO, Igor Luis; JOLY, José Victor. A questão indígena nos marcos legais de educação básica: uma análise sobre a BNCC de história. **Revista História em Reflexão**. Vol. 15, N. 31, 2022, p. 129-151.
- BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SILVA, Vânia Cristina da. Lei n. 11.645/08: o que devemos aprender com os indígenas? **Revista História em Reflexão**. Vol. 15, N. 31, 2022, p. 43-58.
- BRIGHENTI, Clovis Antonio. Revisitando a lei 11645/2008: a contribuição das cosmologias indígenas em sala de aula. **Revista História em Reflexão**. Vol. 15, N. 31, 2022, p. 3-21.
- OLIVEIRA, Suzane Rodrigues de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. **Anos 90**. Porto Alegre, v.18, n. 34, p. 177-212, 2011.
- ROCHA, A. da; SILVA, E. Povo Xukuru-Kariri em Alagoas: migrações, trabalho na lavoura canavieira e a abordagem da temática indígena no ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 13, n. 27, 2024.
- SILVA, E. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**. Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019.
- SILVA, E. Os índios na história e o ensino de história: avanços e desafios. **Revista História, histórias**. v. 5, n. 9, jan.jul. 2017, 40-56.
- SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213–223, 2012.

The background of the page is a dark, muted photograph of a library. On the left side, there is a large, light-colored silhouette of a human head in profile, facing right. The rest of the background is filled with rows of bookshelves, each containing numerous books. The lighting is soft, creating a scholarly and intellectual atmosphere.

Eixo 3 - Perspectivas de ensino

Capítulo 16 - Maria do Amparo da S. Nunes
e Iraci Nobre da Silva

O PIBID na Educação Básica:

contribuições das sequências didáticas para a formação docente e a aprendizagem no Ensino Médio

Maria do Amparo da Silva Nunes⁷⁰

Iraci Nobre da Silva⁷¹

Introdução

O A formação inicial de professores no Brasil enfrenta desafios históricos relacionados à dissociação entre teoria e prática, sobretudo no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no ensino médio. Nesse cenário, torna-se imprescindível a criação de espaços formativos que promovam experiências concretas de atuação docente, articuladas a fundamentos teóricos consistentes. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) insere-se nesse contexto como uma política pública relevante para a qualificação da formação docente, ao possibilitar a imersão dos licenciandos no cotidiano escolar.

No campo do ensino de linguagens, as dificuldades relacionadas à leitura, interpretação e produção textual ainda se apresentam como

⁷⁰Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Atualmente é professora na Escola Estadual Graciliano Ramos, em Palmeira dos Índios/AL e supervisora do PIBID na mesma escola. E-mail: mariadoamparo.snunes.gr21@souprof.al.gov.br.

⁷¹Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É professora titular na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, Campus III) e líder do Grupo de Pesquisas de Textos Acadêmicos (GPTA). E-mail: iraci.nobre@uneal.edu.br.

entraves significativos, especialmente quando se considera a necessidade de preparar os estudantes para práticas sociais letradas e avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com Kleiman (1995), o ensino de leitura deve ir além da decodificação, promovendo práticas sociais significativas. Da mesma forma, Rojo (2009) enfatiza a importância dos multiletramentos, considerando as diversas formas de linguagem presentes na contemporaneidade.

Diante desse contexto, emerge a seguinte problemática: de que maneira o trabalho com sequências didáticas fundamentadas nos gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos do ensino médio, ao mesmo tempo em que potencializa a formação inicial docente?

O presente artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições da elaboração e aplicação de sequências didáticas no âmbito do PIBID, destacando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem e na formação das licenciandas. Como objetivos específicos, busca-se: (a) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas nas três séries do ensino médio; (b) discutir os resultados obtidos a partir das intervenções didáticas; e (c) evidenciar a contribuição do PIBID na construção da identidade docente.

A metodologia adotada caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado na observação participante, no planejamento colaborativo e na aplicação de sequências didáticas estruturadas. Nessa perspectiva, o ensino de língua deve considerar a linguagem como prática social, conforme defendem Bakhtin (1997) e Geraldi (1997), ao enfatizarem que a produção de sentidos ocorre nas interações concretas. Além disso, Antunes (2003) critica abordagens descontextualizadas do ensino da

língua, reforçando a necessidade de práticas significativas de leitura e escrita.

Metodologia

Este estudo configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola pública de ensino médio. As atividades foram desenvolvidas sob supervisão docente, garantindo acompanhamento contínuo, orientação pedagógica e reflexão sobre a prática.

Inicialmente, realizou-se uma etapa de observação sistemática das aulas da professora supervisora, com o objetivo de compreender o contexto escolar, identificar as principais dificuldades dos estudantes e analisar as práticas pedagógicas em vigor. Essa fase fundamenta-se na perspectiva da prática reflexiva proposta por Schön (1992), que valoriza a observação como elemento essencial à formação docente.

Posteriormente, foram promovidas reuniões colaborativas entre as pibidianas, a coordenação pedagógica e a professora supervisora, nas quais se analisaram descritores, competências e habilidades, com ênfase nos referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir dessas discussões, foram elaboradas sequências didáticas, ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos de Dolz e Schneuwly (2004), com foco no trabalho com gêneros textuais.

Com o objetivo de proporcionar às licenciandas experiências em diferentes contextos de ensino, cada grupo de pibidianas ficou responsável pela elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática em uma turma específica do ensino médio. Embora cada

sequência tenha abordado gêneros textuais e recursos distintos, todas foram planejadas coletivamente, fundamentadas nos mesmos referenciais teóricos e orientadas pelos princípios do PIBID, buscando articular teoria e prática no processo de formação docente.

As pibidianas foram organizadas em grupos (duplas e trios), sendo responsáveis pela elaboração e aplicação das sequências didáticas nas três séries do ensino médio. O desenvolvimento das atividades seguiu as seguintes etapas metodológicas:

- diagnóstico das dificuldades dos estudantes;
- planejamento das sequências didáticas;
- aplicação das atividades em sala de aula;
- mediação pedagógica durante as intervenções;
- produção textual pelos estudantes;
- correção com base em critérios previamente definidos;
- devolutiva individualizada;
- reescrita dos textos.

Essa abordagem fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), que compreende a aprendizagem como resultado das interações sociais, bem como na concepção dialógica de educação defendida por Freire (1996), que valoriza o protagonismo do estudante e a construção crítica do conhecimento. Além disso, a reflexão contínua sobre a prática, conforme Schön (1992), constituiu elemento central no processo formativo das pibidianas.

As sequências didáticas elaboradas pelas pibidianas foram desenvolvidas em diferentes turmas do ensino médio, considerando as especificidades de cada contexto de aprendizagem e os objetivos pedagógicos definidos coletivamente.

Na 3ª série do ensino médio (turma com 32 estudantes), três pibidianas desenvolveram atividades a partir da obra *Vidas Secas*, promovendo leitura, compreensão e debate. Foram trabalhados aspectos relacionados à produção textual, com ênfase na coerência e coesão, culminando na elaboração de redações no formato exigido pelo ENEM. Após a correção, foi realizada devolutiva individualizada, seguida de reescrita dos textos.

Na 2ª série do curso técnico em Administração (turma com 35 estudantes), duas pibidianas trabalharam o gênero carta aberta, utilizando como base a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Como estratégia metodológica, realizou-se uma atividade de campo na feira livre local, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a observação de realidades sociais contemporâneas relacionadas à temática da obra. A partir dessa vivência, os estudantes produziram cartas abertas direcionadas a órgãos públicos, propondo reflexões e possíveis intervenções frente a situações de vulnerabilidade social.

Na 1ª série do curso técnico em Recursos Humanos (turma com 39 estudantes), três pibidianas, com formação em Letras/Inglês, desenvolveram uma sequência didática voltada ao ensino da língua inglesa, articulada ao gênero carta aberta. Inicialmente, foi realizada uma sondagem diagnóstica dos conhecimentos prévios dos estudantes. Em seguida, utilizaram-se as músicas *Flowers* e *When I Was Your Man* como recurso didático, explorando a relação dialógica entre as canções. A proposta culminou na produção de cartas abertas em língua inglesa, nas quais os estudantes responderam à mensagem presente nas músicas.

Ao final das intervenções, foi aplicado um questionário escrito com os estudantes, com o objetivo de avaliar a percepção deles acerca das atividades desenvolvidas, considerando aspectos como aprendizagem,

relevância das práticas e possíveis limitações. Os dados coletados foram organizados e analisados de forma descritiva, permitindo a identificação de tendências nas respostas dos participantes.

Fundamentação teórica

O ensino de língua portuguesa por meio de gêneros textuais tem como base teórica os estudos de Dolz e Schneuwly (2004), que defendem a sequência didática como um instrumento eficaz para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Para os autores, os gêneros constituem formas de ação social que possibilitam ao aluno compreender, produzir e interagir em diferentes situações comunicativas, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Nessa mesma perspectiva, Bronckart (1999), ao propor o Interacionismo Sociodiscursivo, compreende a linguagem como prática social, destacando a relação indissociável entre texto, contexto e ação. Tal concepção dialoga diretamente com Bakhtin (1997), que entende os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados, construídas historicamente nas interações sociais, reforçando o caráter dialógico da linguagem.

No contexto brasileiro, Marcuschi (2008) amplia essa discussão ao afirmar que os gêneros textuais são instrumentos fundamentais para o ensino, por articularem forma, conteúdo e função social, possibilitando ao estudante atuar de maneira competente em práticas comunicativas diversas. Complementando, Antunes (2003) critica abordagens tradicionais centradas na gramática normativa, defendendo um ensino voltado para o uso real da língua em contextos significativos. Nessa direção, Geraldi (1997) também contribui ao compreender a produção textual como prática social, enfatizando a

necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a autoria e a construção de sentidos.

No campo da leitura, Kleiman (1995) e Solé (1998) destacam a importância das estratégias cognitivas e metacognitivas para a formação de leitores proficientes, capazes de inferir, interpretar e estabelecer relações entre texto e contexto. Além disso, Cosson (2014) enfatiza o letramento literário como um processo essencial para a formação crítica dos sujeitos, especialmente quando a leitura de obras literárias é mediada de forma reflexiva e significativa.

No que se refere à escrita, especialmente no contexto das avaliações externas como o ENEM, autores como Fiorin (2015) e Koch e Elias (2010) ressaltam a centralidade da argumentação, da coesão e da coerência textual na construção de textos dissertativo-argumentativos. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, sobretudo no que diz respeito à organização das ideias e à mobilização de repertório sociocultural. Nesse sentido, a escrita deve ser compreendida como um processo que envolve planejamento, textualização e revisão, e não como uma atividade pontual e descontextualizada.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) reforça a importância do trabalho com gêneros textuais no ensino médio, ao orientar práticas pedagógicas que integrem leitura, produção textual e análise linguística, visando ao desenvolvimento integral do estudante.

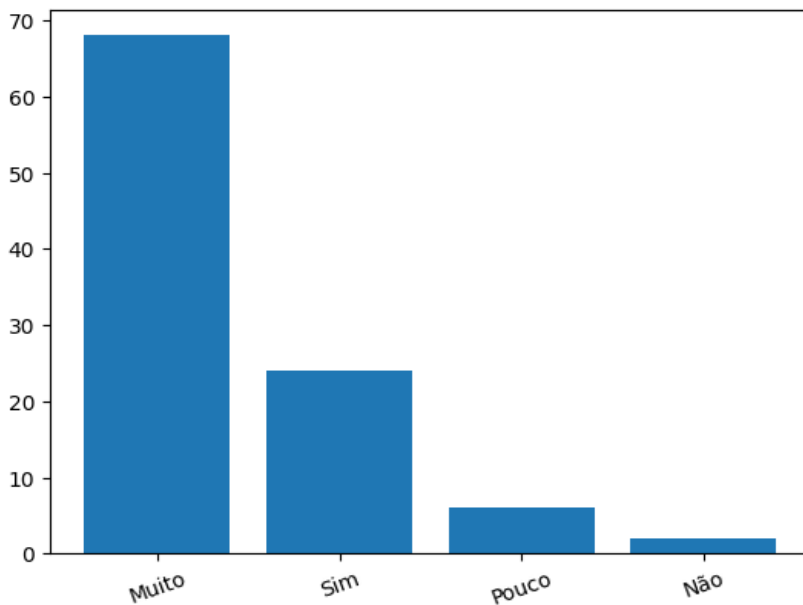
No âmbito da formação docente, Tardif (2014) destaca que os saberes profissionais são construídos na articulação entre teoria e prática, sendo fundamentais experiências formativas em contextos reais de ensino. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública

relevante, ao proporcionar aos licenciandos a vivência do cotidiano escolar, favorecendo a construção da identidade docente. Zeichner (2010) complementa essa discussão ao enfatizar a necessidade de uma formação crítica e reflexiva, baseada na análise das práticas pedagógicas.

Análise e discussões

Os dados foram coletados por meio de questionário estruturado aplicado aos estudantes participantes das intervenções pedagógicas, totalizando 106 respondentes, distribuídos entre as três turmas do ensino médio.

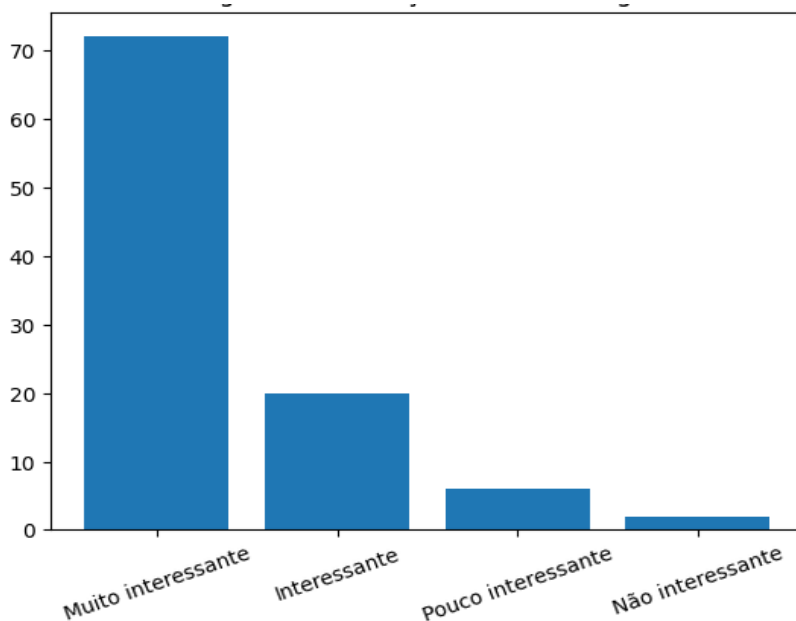
Gráfico 1: Percepção sobre a aprendizagem dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme a Figura 1, 68% dos estudantes afirmaram que as atividades contribuíram significativamente para a melhoria da leitura e escrita, enquanto 24% indicaram contribuição satisfatória. Esse resultado evidencia uma avaliação amplamente positiva das práticas desenvolvidas. Tal dado reforça a eficácia das sequências didáticas como instrumento de ensino, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004), ao destacarem seu papel no desenvolvimento das capacidades de linguagem em contextos de uso real. Esse resultado também dialoga com Kleiman (1995), ao compreender a leitura como prática social que ultrapassa a mera decodificação, favorecendo a construção de sentidos em contextos significativos.

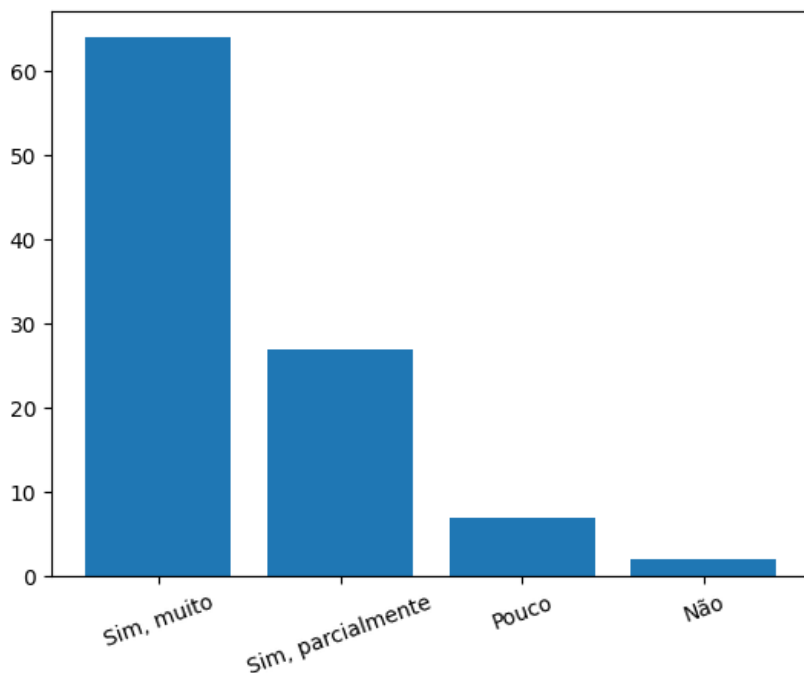
Gráfico 2: Avaliação da metodologia



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação à metodologia, 72% dos estudantes classificaram as aulas como “muito interessantes”, enquanto 20% as consideraram “interessantes”. O uso de recursos diversificados — como músicas, textos literários, debates e atividades práticas — mostrou-se fundamental para o engajamento dos alunos. Esses resultados dialogam com a perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2009), que valoriza a integração de diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, esse avanço pode ser relacionado ao uso de estratégias de leitura, conforme propõe Solé (1998), ao destacar a importância da compreensão ativa no processo de aprendizagem.

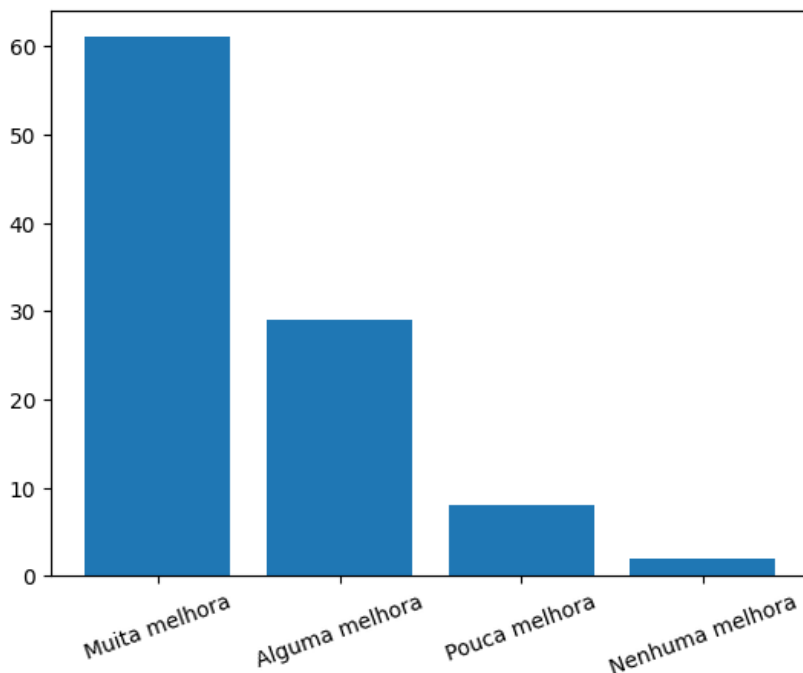
Gráfico 3: Compreensão dos gêneros textuais



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No que se refere à compreensão dos gêneros textuais (Questão 3), 64% dos estudantes afirmaram que as atividades contribuíram significativamente para esse entendimento, e 27% indicaram contribuição parcial. Esses dados evidenciam que o trabalho sistematizado com gêneros favorece a apropriação das práticas sociais de linguagem, conforme aponta Marcuschi (2008), ao destacar a centralidade dos gêneros na formação da competência comunicativa.

Gráfico 4: Melhoria na escrita



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto à percepção de melhoria na escrita, 61% dos estudantes indicaram “muita melhora” e 29% apontaram avanços moderados,

especialmente em aspectos como organização das ideias, argumentação e uso de conectivos. Esses resultados corroboram a concepção de escrita como processo, defendida por Koch e Elias (2010), que envolve planejamento, textualização e revisão. Conforme mostra a figura abaixo:

Embora os resultados sejam majoritariamente positivos, observa-se que uma parcela dos estudantes indicou pouca ou nenhuma melhoria. Esse dado evidencia a necessidade de continuidade das intervenções pedagógicas, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem e as especificidades do contexto escolar. Tal aspecto reforça a importância de práticas pedagógicas contínuas e diversificadas, conforme discutido por Vygotsky (1991), ao considerar a aprendizagem como um processo gradual e mediado.

No que diz respeito à questão aberta, questão 4, as respostas dos estudantes evidenciaram três aspectos principais: a relação entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, a dinamicidade das aulas e a melhoria na produção textual. Esses elementos indicam que as práticas pedagógicas desenvolvidas promoveram uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A análise por série revela especificidades importantes. No 1º ano, destacou-se o uso de músicas em língua inglesa como estratégia motivadora, evidenciando a relevância dos multiletramentos (Rojo, 2009). No 2º ano, a atividade de campo associada à obra *Quarto de Despejo* contribuiu para a reflexão crítica sobre questões sociais, em consonância com a perspectiva de letramento crítico proposta por Freire (1996). Essa prática aproxima-se do conceito de letramento literário, conforme Cosson (2014), ao promover a construção de sentidos e o posicionamento crítico do leitor diante das questões sociais. Já no 3º ano, observou-se maior valorização das atividades voltadas à redação do ENEM, especialmente no desenvolvimento da

argumentação, aspecto central na produção textual, conforme destaca Fiorin (2015).

De modo geral, os resultados demonstram que o trabalho com sequências didáticas, fundamentado nos gêneros textuais, favoreceu não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também a formação de sujeitos mais críticos e participativos. Essa perspectiva está alinhada à concepção de linguagem como prática social, conforme Bakhtin (1997), ao compreender o uso da língua como parte das interações humanas. Tal perspectiva reforça a crítica de Antunes (2003) às abordagens descontextualizadas do ensino da língua, evidenciando a necessidade de práticas significativas. Nesse sentido, a produção textual é compreendida como prática social, conforme defende Geraldi (1997), ao valorizar a autoria e a construção de sentidos pelos estudantes. Essa perspectiva também se articula ao Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999), ao considerar a linguagem como ação situada em contextos sociais.

Além do desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, a participação no PIBID favoreceu a construção de competências essenciais à prática docente. Durante a elaboração e aplicação das sequências didáticas, as licenciandas vivenciaram processos de planejamento colaborativo, adaptação das atividades à realidade da escola, gestão da sala de aula, mediação pedagógica e tomada de decisões diante das situações vivenciadas em sala. Essas experiências contribuíram para ampliar a segurança na condução das aulas e fortaleceram a articulação entre os referenciais teóricos estudados na universidade e a prática desenvolvida na educação básica, aspecto apontado por Tardif (2014) e Zeichner (2010) como fundamental para a formação inicial de professores.

Esses resultados também dialogam com Silva (2020), ao evidenciar as contribuições do PIBID para a formação docente, especialmente no desenvolvimento de práticas reflexivas e contextualizadas.

Conclusão

A experiência relatada teve como objetivo analisar as contribuições do trabalho com sequências didáticas fundamentadas nos gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino médio, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Os resultados evidenciaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas, pautadas na contextualização dos conteúdos, na interdisciplinaridade e na valorização das vivências dos estudantes, favoreceram uma aprendizagem mais significativa. A análise dos dados indicou avanços na produção textual dos alunos, especialmente no que se refere à organização das ideias, à argumentação e ao uso de recursos linguísticos, aspectos fundamentais no contexto de avaliações como o ENEM.

Além disso, o trabalho com diferentes gêneros textuais, articulado a práticas sociais reais, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Tais resultados reforçam a importância de metodologias que compreendam a linguagem como prática social e que promovam a inserção dos alunos em situações concretas de uso da língua.

No que se refere à formação docente, a experiência no PIBID mostrou-se significativa ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção de uma postura reflexiva por parte das pibidianas, conforme defende Zeichner (2010). Nesse sentido, o

programa se configura como um espaço formativo essencial para o desenvolvimento de futuros professores mais conscientes, críticos e preparados para os desafios da educação básica.

Por fim, destaca-se que, embora os resultados sejam positivos, o estudo se limita a um contexto específico, o que aponta para a necessidade de novas pesquisas que ampliem a investigação sobre o uso de sequências didáticas e gêneros textuais em diferentes realidades escolares. Ainda assim, acredita-se que as práticas desenvolvidas podem servir como referência para outros contextos educativos, contribuindo para o fortalecimento de um ensino de língua portuguesa mais significativo, crítico e socialmente comprometido.

Dessa forma, reafirma-se o potencial das sequências didáticas como estratégia eficaz para o ensino de língua, articulando teoria, prática e formação docente de maneira significativa. Além disso, este trabalho configura-se como resultado das ações desenvolvidas no âmbito do PIBID, evidenciando a relevância do programa na formação docente e no fortalecimento das práticas pedagógicas, bem como o impacto positivo das intervenções no contexto escolar.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SILVA, Iraci Nobre da. Práticas de leitura e escrita no contexto do PIBID: contribuições para a formação docente. **Cadernos da ABRALIN**, 2020. Disponível em:
<<https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/475>>.
Acesso em 29 mar. 2026.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação de professores na universidade e as experiências de campo na educação básica. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em 03 nov. 2025.

Índice remissivo

- Arte:** 12, 13, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 21, 152, 261.
- Cartografia:** 10, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48.
- Catolicismo:** 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81.
- Debret:** 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31.
- Educação Básica:** 140, 214, 225, 227, 243, 252, 258, 260, 273, 275, 277, 279, 289, 291, 293.
- Guerra do Paraguai:** 157, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187.
- Império:** 19, 22, 23, 85, 165, 169, 170, 177, 179, 185, 186, 233.
- Intercultural:** 38, 43, 47, 114, 118, 169, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 271.
- Kaingang:** 81, 104, 105, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 236.
- Karapotó:** 98, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150.
- Katokinn:** 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 68, 98, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 198, 199, 200, 203, 245, 253, 254.
- Limites planetários:** 121, 122, 123, 124, 136.
- Livro didático:** 225, 227, 228, 235, 240, 241, 243, 266, 267, 268.
- Nordeste:** 37, 52, 64, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 84, 88, 90, 91, 96, 99, 100, 123, 137, 140, 142, 192, 195, 202, 203, 238, 241, 270.
- Plantation:** 104, 105, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119.
- Saúde:** 22, 43, 105, 114, 115, 135, 191, 197, 199, 201, 210, 216, 219.
- Xukuru-Kariri:** 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 89, 100, 101, 144, 148, 275.

“Qual o papel que nós, pesquisadores, temos frente às diferentes identidades existentes? Os trabalhos aqui reunidos deixam claro que essas identidades já existem, cada qual com suas individualidades multifacetadas. O nosso papel aqui é, justamente, reconstruir as narrativas historicamente criadas sobre elas, valorizando o protagonismo dos diferentes grupos sociais e reafirmando a existência de suas culturas e símbolos.”

Madson Correia Cavalcante,
no prefácio

