

ISSN 1518 - 7640

# Cadernos de Pesquisa do CDHIS

Revista do Centro de Documentação e Pesquisa em História  
Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia



ano 36    número 2    julho - dezembro de 2023

## SUMÁRIO

<b>Editorial CDHIS</b> <i>Thiago Lenine Tito Tolentino</i>	p. 1 - 2
<b>Apresentação Dossiê: Epistemologias Indígenas e Ensino de História</b> <i>Luciana Leite, Patrícia Emanuelle Nascimento</i>	p. 3 - 9
<b>Reparações e restituições históricas no ensino de Histórias Indígenas</b> <i>Ana Cristina Martinez</i>	p. 10 - 38
<b>A Alma Cabocla de Paulo Setúbal: notas sobre a ancestralidade indígena invisibilizada</b> <i>Helena Azevedo Paulo de Almeida</i>	p. 39 - 56
<b>História e memória da comunidade indígena Oiticica – Piripiri/Piauí</b> <i>Francisco Sávio Silva Santos, Keylla Rejane Almeida Melo</i>	p. 57 - 89
<b>O Núcleo de Documentação e Laboratório de Pesquisa Histórica e a sua relação com os acervos indígenas como suporte à formação acadêmica e profissional</b> <i>Arilson dos Santos Gomes, Regina Célia de Camargo Campos</i>	p. 90 - 120

# Cadernos de Pesquisa do CDHIS

- Os indígenas no Ensino de História: Análise dos trabalhos publicados na Revista do IHGB (1839-1875)** p. 121 - 143  
*Aline de Souza Dias*
- Entre descasos e omissões: a política indigenista na ditadura militar (1964-1985)** p. 144 - 166  
*Beatriz Ramos, Patrícia Emanuelle Nascimento*
- Ensino da história indígena, metodologias decoloniais e cinema: uma análise do documentário Corumbiara (2009)** p. 167 - 196  
*Joyci Viegas de Freitas Silva, Elias Nazareno*
- A educação indígena brasileira: Aspectos históricos do protagonismo dos povos indígenas no livro didático** p. 197 - 213  
*Eduarda Sousa Fideles*
- Histórias e culturas indígenas na educação básica: a literatura indígena brasileira contemporânea como fonte histórica na sala de aula** p. 214 - 242  
*Amanda Maria Barbosa Siqueira, Arnaldo Martin Szlachta Junior*
- Perspectivas para o estudo das rebeliões indígenas na América Latina: Tupac Amaru II – entre novas categorias de análise e um relato de experiência** p. 243 - 262  
*Paulo Vitor Caetano Caixeta, Patrícia Emanuelle Nascimento*
- As relações entre a cultura indígena e o ensino de História em uma escola não-indígena em Uberlândia - MG: um relato de experiência** p. 263 - 282  
*João Victor Xavier Biggi, Mislele Souza da Silva*

# Cadernos de Pesquisa do CDHIS

**Do IHGB à BNCC: Ensino de História, a ausência indígena nas percepções de cidadania** p. 283 - 312

*Michael Kennedy Oliveira Diniz, Patrícia Emanuelle Nascimento*

**Perspectivas para a Educação Escolar Indígena: uma experiência entre os Wajãpis do Amapá** p. 313 - 341

*Daniel Ribeiro Ferreira Junior, Marcos Vinícius de Freitas Reis*

**Por uma história do nietzschianismo: o legado de Nietzsche entre Marshall Berman e Gianni Vattimo** p. 342 - 358

*Alexandre Bartilotti Machado*

**Reflexões sobre a memória de Joaquim Pinto de Oliveira, o Tebas (1733-1811)** p. 359 - 377

*Luis Gustavo Reis*

**A Categoria Trabalho nas Propostas Curriculares de Santa Catarina e no Currículo Base do Território Catarinense: Neoliberalismo e Curricularização da Precarização** p. 378 - 409

*Patrick Dutra, João Henrique Zanelatto*

## Editorial CDHIS

É com grande satisfação que lançamos mais uma edição dos Cadernos de Pesquisa do CDHIS, dessa vez trazendo o dossiê “Epistemologia indígenas e ensino de História”. Primeiramente, gostaríamos de agradecer imensamente o trabalho das organizadoras deste volume, as professoras Patrícia Emanuelle Nascimento e Luciana Leite da Silva.

Sem dúvida, a promulgação da lei nº 11.645 de março de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas no ensino básico brasileiro, significou um novo e importante momento na produção de conhecimento histórico acerca das nações indígenas no Brasil.

De fato, tal política tem refletido em diferentes abordagens acerca da história indígena no país, cada vez mais distantes de estereótipos firmados durante séculos, cuja desconstrução configura-se em tarefa complexa e necessária à promoção da democracia e da igualdade no país. Da mesma forma, possibilitou-se a conformação de um campo acadêmico cada vez mais significativo de profissionais da historiografia que se debruçam sobre este rico campo, antes praticamente restrito aos estudos antropológicos. Importante destacar, ainda, as políticas de criação e fomento às escolas indígenas, com suas especificidades, tanto na formação de professores quanto de jovens estudantes.

Populações originárias que permeiam a história, o imaginário, a economia, a política e a cultura desde a chegada dos europeus nessas terras, as nações indígenas, em sua heterogeneidade apagada por discursos

generalizantes, vivenciaram múltiplos processos históricos que o leitor poderá apreciar um pouco nos artigos que seguem.

Importante mencionar a existência, atualmente, de uma visão de mundo crítica e essencialmente fundamentada na sabedoria de determinadas nações indígenas, especialmente segundo os apontamentos de Ailton Krenak, por exemplo. Em tempos de aquecimento global, de consumismo extremo em uma sociedade marcada pela generalização de sofrimentos mentais ligados à depressão, ao *burnout*, síndrome do pânico e outras psicopatias desencadeadas nesses tempos neoliberais, Krenak nos convida a repensarmos estruturalmente o mundo do capitalismo contemporâneo. Apresenta-nos uma possibilidade de existência mais conectada com o mundo em que vivemos e menos com o mundo que criamos a partir dos desejos e mitos de sucesso empresarial e consumismo exacerbado.

A existência e permanência dessa sabedoria revela as potências indígenas em suas resistências seculares em não se deixar dominarem completamente pelas filosofias e visões de mundo ocidentais e eurocêntricas, fundamentadas em um individualismo da competição e na ilusão da inesgotabilidade dos recursos naturais. Tal visão de mundo revelou-se completamente equivocada e fracassada, apesar de ainda reger o mundo contemporâneo. Sem dúvida, a superação de tal estado de coisas terá, necessariamente, de passar pelo reconhecimento, valorização e aprendizagem das sabedorias indígenas que agora se constituem como manancial de reformulação e modificação da vida comum a fim de sobrevivermos enquanto espécie.

Boa leitura!

**Thiago Lenine Tito Tolentino**

*Coordenador do Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) do  
Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia*

## APRESENTAÇÃO

### **Dossiê: Epistemologias Indígenas e Ensino de História**

A História Indígena propicia para o Ensino de História possibilidades que visam ampliar o campo da história ensinada. Por meio do enfoque decolonial e da interculturalidade crítica é possível dar ênfase aos protagonismos e resistências indígenas; às memórias, narrativas e educação indígena, bem como a fazeres e saberes indígenas.

Nos últimos anos, especialmente em função da Lei 11.645, tem havido no meio acadêmico e no espaço escolar o recrudescimento do interesse acerca do (re)conhecimento das epistemologias indígenas. Nesse sentido, a descolonização epistêmica confere visibilidade a produções de outras memórias, as quais rompem com a unilateralidade do pensamento colonialista e com a subalternização da apreensão do mundo vinculada ao projeto de dominação do par modernidade/colonialidade.

A interculturalidade crítica, ao contrário da lógica solipsista ocidental, não interpreta as relações de contato como unilaterais. Com o propósito de contrapor-se às tendências etnocidas dos processos contínuos de recolonização, em todos os setores da vida, o conhecimento histórico necessita considerar as narrativas e memórias indígenas sobre as relações interétnicas. Desse modo, o estabelecimento de diálogos interculturais no Ensino de História que fomentem espaços de interações pluriépistêmicas é condição indispensável a fim de

superar e reparar séculos de exclusão, violências e violações.

O/a leitor/a encontrará, neste Dossiê, treze estudos dedicados à temática indígena em suas diversas interfaces.

Em *Reparações e restituições históricas no Ensino de Histórias Indígenas*, Ana Cristina Martinez tece uma importante reflexão sobre os protagonismos indígenas e Ensino de História abrangendo Ensino de Histórias e Culturas Indígenas. A partir de produções artísticas e acadêmicas a autora aborda a questão das retratações e restituições históricas das Histórias e Culturas Indígenas pontuando o campo do Ensino de História e da Historiografia quanto às mudanças de perspectivas a partir da década de 1990 e do marco legal da lei n. 11.645/2008.

*A Alma Cabocla de Paulo Setúbal: notas sobre a ancestralidade indígena invisibilizada* apresenta, em perspectiva de longa duração, as estruturas invisibilizadoras da ancestralidade indígena. Helena Azevedo Paulo de Almeida analisa o livro de poemas “Alma Cabocla”, escrito por Paulo Setúbal, autor da Primeira República brasileira. Neste trabalho, a partir da categoria “caboclo” a autora procura entender como a ancestralidade indígena é apagada, em uma estrutura racista.

Francisco Sávio Silva Santos e Keylla Rejane Almeida Melo, em *História e memória da comunidade indígena Oiticica – Piripiri/Piauí*, trazem a contribuição dos resultados de uma pesquisa realizada na comunidade indígena Oiticica, localizada em Piripiri/PI. Por meio da História Oral e de entrevistas semiestruturadas a pesquisa apresenta os costumes, religiosidade e os modos de sobrevivência dessa comunidade.

No artigo *Núcleo de Documentação e Laboratório de Pesquisa Histórica e a sua relação com os acervos indígenas como suporte à formação acadêmica e profissional*, Arilson dos Santos Gomes e Regina Célia de Camargo Campos demonstram experiências realizadas no Núcleo de Documentação e Laboratório de Pesquisa

Histórica (Nudoc) *para a* formação acadêmica e profissional. Essas experiências contaram com o suporte dos acervos indígenas. O artigo aborda como essas atividades potencializaram o desenvolvimento acadêmico e profissional dos sujeitos envolvidos.

Em *Os indígenas no Ensino de História: Análise dos trabalhos publicados na Revista do IHGB (1839-1875)* a autora procura compreender como as populações indígenas são apresentadas pelos trabalhos publicados pela Revista do IHGB durante o século XIX. Aline de Souza Dias discute criticamente a construção do pensamento histórico contida nessas publicações, para tanto, a autora mobiliza os conceitos de: natureza histórica e Educação Histórica em suas reflexões acerca da Literacia Histórica.

No artigo *Entre descasos e omissões: a política indigenista na ditadura militar (1964-1985)* as autoras nos oferecem um panorama das políticas institucionais durante os anos centrais da ditadura militar com relação aos povos indígenas. Nesse intuito focalizam as medidas adotadas pela extinta SPI, vigente na primeira metade do século XX até as elaboradas pela FUNAI. Apresentam o modo como o Estado brasileiro, sob comando militar, exerceu a tarefa de “cuidar do índio”.

O artigo intitulado *Ensino da história indígena, metodologias decoloniais e cinema: uma análise do documentário Corumbiara (2009)* relaciona o ensino de história indígena com a utilização da linguagem cinematográfica através das metodologias decoloniais. A partir do conceito de interculturalidade crítica e de sua relação com os temas sensíveis, destaca a escola básica como um espaço de construção de lugares de reconhecimento, aprendizagem e solidariedade. Propõe ainda algumas análises a serem desenvolvidas pelo professor na sala de aula, a partir do documentário Corumbiara, que narra o massacre dos indígenas Kanuê na gleba Corumbiara, ao sul de Rondônia no ano de 1985. Essas análises

partem de elementos estéticos por meio do olhar intercultural presente no documentário citado.

Em *A educação indígena brasileira: Aspectos históricos do protagonismo dos povos indígenas no livro didático* a autora analisa uma obra didática a partir da Lei 11.645/2008, que reestruturou a aprendizagem dos povos indígenas com um discurso pautado na valorização do ensino de História Indígena nas escolas brasileiras. Nesse sentido, visa compreender o protagonismo dos povos indígenas e a construção da sua identidade, cultura e resistência política no livro *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/América: povos, territórios e dominação colonial* de Julieta Romeiro, Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani e Silas Martins Junqueira, edição de 2020.

O objetivo do texto *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica: a Literatura Indígena Brasileira Contemporânea como fonte histórica na sala de aula* é problematizar o ensino da temática indígena na Educação Básica no contexto da Lei 11.645/2008, buscando propostas pedagógicas mais críticas e que buscam valorizar as epistemologias indígenas. Expõe a abordagem da temática indígena nas escolas de Educação Básica ao longo do tempo e o papel exercido por essa instituição na transmissão de estereótipos e preconceitos que geraram visões reducionistas a respeito dos povos originários. A partir de uma perspectiva decolonial de superação dessa visão, a autora traz duas obras literárias de autoria indígena que se mostraram potenciais fontes a serem utilizadas nas aulas de história.

O texto *Perspectivas para o estudo das rebeliões indígenas na América Latina: TupacAmaru II – Entre novas categorias de análise e um relato de experiência* parte das discussões decoloniais para analisar o imaginário dos povos andinos, suas culturas e trocas culturais com europeus no contexto da revolta de Tupac Amaru II. Visando contribuir para o ensino de História Indígena, o autor expõe seu relato de experiência do estágio supervisionado IV do curso de História da

UFU, momento em que trabalhou a Revolta de Tupac Amaru II e preconceitos contra os povos indígenas. A pesquisa traz inferências acerca da representatividade da figura de Tupac Amaru II como exemplo do impacto dos povos indígenas na sociedade colonial.

O relato de experiência *As relações entre a Cultura Indígena e o Ensino de História em uma escola não-indígena em Uberlândia - MG: um relato de experiência* narra o processo de planejamento e de realização de um projeto sócio educacional interdisciplinar sobre a Cultura e a História dos Povos Indígenas para os alunos do Ensino Médio, aplicado em uma escola estadual no município de Uberlândia – MG em 2023. Através da interculturalidade, articulam-se múltiplas vivências, concepções, costumes e saberes entre as tradições indígenas e a comunidade escolar não-indígena. Aborda ainda tópicos como a realidade escolar, as dificuldades em relação ao ensino de História e os aparatos educacionais que retratam, em sua grande maioria, uma visão eurocêntrica e racista da temática indígena.

A leitura do artigo *Do IHGB à BNCC: Ensino de História, a Ausência Indígena nas Percepções de Cidadania* nos dá um panorama histórico das transformações do conceito de cidadania nas diretrizes e Constituições, engendradas a partir da Proclamação da República (1889). Expõe tensões e conflitos sociais Estatutárias e Institucionais do Estado aos povos Indígenas no que concerne à temas como: acessibilidade; direito; currículos escolares e Ensino de História; representatividades nas narrativas dos livros didáticos e movimentos acadêmicos. Nesse sentido, as imposições colonialistas na construção da nação brasileira, o Regime Tutelar e os silenciamentos do protagonismo indígena visibilizam as relações entre Estado, conflitos agrários e interesses econômicos que atingem os povos originários.

Em *Perspectivas para a Educação Escolar Indígena: uma experiência entre os Wajãpis do Amapá* os autores trazem para a cena do debate uma experiência de

campo realizada entre os Wajãpis da aldeia Aramirã no município de Pedra Branca do Amapari, no Estado do Amapá. Eles discutem os aspectos que envolvem a educação escolar indígena a partir do processo educacional entre os indígenas da etnia Wajãpi. O texto apresenta a formação educacional como uma importante ferramenta para a consolidação dos direitos indígenas e como a educação enquanto demanda das comunidades indígenas é fruto de diversas reivindicações por parte dessas mesmas comunidades.

Na seção de artigos livres temos três contribuições. O texto *Por uma história do nietzschianismo: o legado de Nietzsche entre Marshall Berman e Gianni Vattimo* que investiga como se deu a leitura da obra de Nietzsche através de dois importantes pensadores do século XX: Marshall Berman e Gianni Vattimo. Mesmo divergentes entre si, os dois autores citam Nietzsche na introdução de suas obras, consideram a contemporaneidade com palavras diferentes da visão do outro e se apropriam da obra de Nietzsche citando elementos aparentemente contraditórios entre si. O debate conceitual se dá a partir de um verbete: este verbete é nietzschianismo. Neste trabalho, ele será utilizado a partir da concepção de Woodward (2016, p. 48), segundo a qual nietzschianismo se refere a um conjunto de diferentes – e mesmo divergentes – apropriações de Nietzsche feitas por autores que de uma maneira ou outra se consideravam adeptos ao mesmo ou pretendiam seguir seus passos artístico-filosóficos. Essa leitura do pensamento nietzschiano, historicamente apurada, compõe um quadro de considerações teóricas crítico e atualizado aos interessados em nietzschianismo, representação, história das ideias e história da filosofia.

*Reflexões sobre a memória de Joaquim Pinto de Oliveira, o Tebas (1733-1811)* trata-se de um trabalho que tem como objetivo recompor traços da trajetória de atores sociais desprezados pela historiografia convencional, nesse sentido, refleti sobre alguns aspectos da memória de Joaquim Pinto de Oliveira (1733-1811), conhecido como Tebas.

O texto *A Categoria Trabalho nas Propostas Curriculares de Santa Catarina e no Currículo Base do Território Catarinense: Neoliberalismo e Curricularização da Precarização* analisa as transformações no conceito de trabalho, dentro da etapa do Ensino Médio Catarinense, a partir da Lei 13.415 de 2017. Procura compreender a trajetória histórica e de lutas político-social no que tange à rede estadual de educação do Estado de Santa Catarina. Essa é uma discussão importante porque observa os riscos do discurso utilitarista voltado para a educação. Tais discursos, uma vez presentes, nos documentos normativos, significam a aproximação com organismos externos e grupos empresariais.

Agradecemos imensamente a todas as autoras e todos os autores que aqui se dedicaram a contribuir para a descolonização do conhecimento nos diferentes contextos educacionais e nos diversos aportes didáticos, cinematográficos e literários referentes aos povos originários. Acreditamos que a educação intercultural crítica possa incidir no fortalecimento dos movimentos indígenas e atender o chamado que o xamã Davi Kopenawa nos faz: “acordar o pensamento para proteger a floresta, o mundo e a terra-floresta”<sup>1</sup>. No mais, lhes desejamos uma excelente leitura!

Boa leitura.

As organizadoras

*Luciana Leite (UFCAT)*

*Patrícia Emanuelle Nascimento (INHIS/UFU)*

---

<sup>1</sup> Frase proferida por Davi Kopenawa na conferência *Diálogos pela (re) existência em um mundo comum* realizada em sete de setembro de 2022 e disponível no canal da UFMG: <https://www.youtube.com/watch?v=WzsAGSjVCsQ&feature=youtu.be>

## **Reparações e restituições históricas no ensino de Histórias Indígenas**

### **Historical reparations and restitutions in the teaching of Indigenous Histories**

Ana Cristina Martinez <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutoranda em História Global pela UFSC na linha pesquisa, História Indígena, Ethnohistória e Arqueologia. Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória/UFSC (2022). Professora da Educação Básica em escolas públicas desde 2008. Pesquisa: Ensino de História e Cultura Indígena; História Indígena; Protagonismos Indígenas; Produções artísticas e acadêmicas Indígenas; Movimento Indígena & Mulheres Indígenas. E-mail: ana.martinez@posgrad.ufsc.br

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre os Protagonismos Indígenas e Ensino de História abrangendo Ensino de Histórias e Culturas Indígenas. Mostra as Produções Artísticas e Acadêmicas, e a partir dessas, as reflexões acerca das Retratações e Restituições Históricas das Histórias e Culturas Indígenas. Expõe pontualmente o campo do Ensino de História e da Historiografia sobre a temática Indígena e as mudanças de perspectivas a partir da década de 1990 e o marco legal da lei n. 11.645/2008 e as Diretrizes Operacionais. Essencialmente o modo como ocorre a prática da temática Indígena a partir da lei n. 11.645/2008, que precisa e deve ser a partir dos protagonismos indígenas do direito às demarcações de terras.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Saberes e práticas no espaço escolar; Protagonismos Indígenas; Produções artísticas e acadêmicas indígenas; Reparação histórica.

## ABSTRACT

This article presents reflections on Indigenous Protagonism and History Teaching, covering the Teaching of Indigenous Histories and Cultures. It shows Artistic and Academic Productions, and based on these, reflections on Portrayals and Historical Restitutions of Indigenous Histories and Cultures. It looks at the field of History Teaching and Historiography on Indigenous issues and the changes in perspectives since the 1990s and the legal framework of Law 11.645/2008 and the Operational Guidelines. Essentially, the way in which the practice of Indigenous issues takes place since Law 11.645/2008, which must and should be based on indigenous protagonism and the right to land demarcation.

**Keywords:** Teaching History. Indigenous Protagonisms. Indigenous artistic and academic productions. Historical remediation.

## Ensino (d)e História e Histórias e Culturas Indígenas

Perante a Diretrizes e Base da Educação Brasileira - LDB, ensinar História e Cultura Indígena é trazer os protagonismos nas narrativas conforme apresenta as Diretrizes Operacionais de 2016<sup>2</sup> da lei n. 11645/2007, a questão que suscita é: como fazer? O Ensino de História é uma área de conhecimento autônoma que possui paralelo com as discussões historiográficas.<sup>3</sup> Se na historiografia há lacunas temporais e a falta de protagonismo indígena em vários acontecimentos históricos, nas Histórias e Culturas Indígenas, na História do Brasil e na História da América, esses problemas também são observados no Ensino de História.<sup>4</sup>

Outra questão relevante referente aos protagonismos indígenas é compreender que os povos indígenas sempre foram protagonistas das suas histórias, vivências e no contato com a sociedade nacional.<sup>5</sup> A falta de protagonismo é dentro da historiografia, sociologia, antropologia, educação e tantas outras áreas de conhecimento que historicamente negligenciaram a existência e a relação indígena. A partir da década de 1990 temos pesquisadores que se mobilizaram para mudança desse quadro ao apresentarem os protagonismos e as relações indígenas como

---

<sup>2</sup> A lei nº 11.645 foi promulgada em 2008, contudo as Diretrizes Operacionais foram concluídas em 2015 e divulgadas em 2016.

<sup>3</sup> (BITTENCOURT, 2005).

<sup>4</sup> (BITTENCOURT, 2005; WITTMANN, 2015).

<sup>5</sup> GARFIELD, Seth (2021). **A invisibilidade indígena na historiografia brasileira.** [transcrição inédita] Conferência realizada na Mesa redonda "MR01: Indígenas na História do século XX e XXI: da invisibilidade à História "vista de dentro", no I Fórum Internacional Indígenas na História da UFMA (23 a 26 de novembro de 2021).

John Manuel Monteiro,<sup>6</sup> Manuela Carneiro da Cunha,<sup>7</sup> Maria Celestino de Almeida<sup>8</sup> e Circe Maria Fernandes Bittencourt.<sup>9</sup> A partir desses e outros pesquisadores na década de 1990 se delineia uma mudança no Ensino de História e na Historiografia, a partir das reflexões acerca das negligências dos indígenas e outros historicamente subalternizados, favorecendo o florescimento de pesquisadores e pesquisas com protagonismos indígenas.

Neste artigo serão apresentados três pontos de discussão sobre reparações e restituições históricas por meio da aproximação da perspectiva dos Povos Indígenas, articulado com as reflexões teóricas na área do Ensino de História e Cultura Indígena e Ensino de História e as produções artísticas e acadêmicas indígenas estudadas. Em cada reparação e ressignificação apresentada apresenta-se diferentes autores indígenas e áreas artísticas e acadêmicas sem pretender esgotar as possibilidades de interpretações e reflexões, mas sim, de propor uma obra aberta.<sup>10</sup> Dialogamos com distintas áreas do conhecimento, não necessariamente na mesma reparação e ressignificação e não chegamos ao ponto de 'extrair' todos os temas possíveis e pormenorizar cada assunto. No entanto, pretende-se apresentar possibilidades de diálogo e convivência intercultural que tragam contribuição para as reflexões e práticas no Ensino de

---

<sup>6</sup> Historiador que reformulou a historiografia brasileira no século XX, no seu livro *Negros da Terra* (1994), junto com outros especialistas, começa a ser traçado o campo da História Indígena e do Indigenismo.

<sup>7</sup> Antropóloga referência nos estudos sobre etnologia e antropologia histórica. É reconhecida como uma importante intelectual e militante do direito dos povos indígenas.

<sup>8</sup> Historiadora que atua na área da História Indígena e vem contribuindo com a perspectiva do protagonismo indígena na História.

<sup>9</sup> Historiadora referência no Ensino de História e pioneira na abordagem da temática indígena no Ensino de História.

<sup>10</sup> (ECO, 2015).

História e Ensino de História e Cultura Indígena.

### **Povos Originários, Povos Nativos e Povos Indígenas**

*“Não existem índios no Brasil”*  
Daniel Munduruku, 2016.

A nomeação, definição, categorização e catalogação são práticas comuns na nossa cultura ocidental, por conseguinte precisam ser problematizadas. Gersem Baniwa, em *Índio brasileiro*, problematiza as nomeações categóricas índio(s) e indígena(s). Sobre a categoria índio, Gersem Baniwa escreve:

Desde a primeira invasão de Cristóvão Colombo ao continente americano, há mais de 508 anos, a denominação de *índios* dada aos *habitantes nativos dessas terras* continua até os dias de hoje. Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido *pejorativo*, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os *povos nativos* da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances.<sup>11</sup>

Segundo o autor, foi a partir do surgimento do Movimento Indígena organizado em 1970 que as categorias genéricas, índios e indígenas, passaram a ser aceitos e promovidos pelos povos originários:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena,

---

<sup>11</sup> LUCIANO, 2006, p. 30.

como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos.<sup>12</sup>

Os povos originários são dinâmicos, durante a Constituinte em 1987 a categoria índio foi amplamente utilizada e está presente na escrita da Constituição Federal, contudo, o termo passa a ser problematizado e o uso questionado pelos indígenas ativamente a partir da década de 1990. Daniel Munduruku publica *História de Índio* em 1997 e na introdução do livro, adverte: “O título do livro é uma provocação aos leitores, pois hoje em dia não se fala mais em “índio”, mas em “indígena”, uma palavra que significa “nativo” e é a melhor forma de se referir às pessoas que pertencem a um povo ancestral”.<sup>13</sup> O equívoco ‘índio’ passa a ser recorrente nas retrativas dos indígenas sobre as suas histórias, Daniel Munduruku em *Os equívocos nossos de cada dia* (2021), comenta:

(...) por muitas gerações que sobreviveram à história dos vencedores, essa palavra [índio] *continua sendo um equívoco* que precisa ser extirpado da mentalidade nacional. Este *não é o único equívoco* que trazemos em nossa cabeça, mas certamente *é o mais nocivo*, sabe por quê? Porque *alimenta todos os outros*, ao conseguir se livrar deste modo genérico de referir-se aos povos indígenas a sociedade brasileira irá dar um passo enorme na sua capacidade *de conviver com a diferença* (grifos nossos).<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> LUCIANO, 2006, p. 30.

<sup>13</sup> MUNDURUKU, 2016, p. 9.

<sup>14</sup> Tr anscrição inédita. MUNDURUKU, Daniel. *Os equívocos nossos de cada dia*. Youtube (17 de abril de 2021).

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U69dBk2dRBk&t=448s>> Acesso em: 17 de abril de 2021.

Segundo Daniel Munduruku, o equívoco ‘índio’ é o que “alimenta todos os outros,” por isso, resolvemos começar as reflexões pela nomeação. Na palestra proferida na 32ª Bienal do Masp, Daniel Munduruku (2016, p. 2) comenta: “Não sei se vocês sabiam, mas é só uma mera coincidência chamar alguém de índio ou indígena. A palavra “índio” não tem significado específico em nenhum dicionário. Quando muito a definição afirma assim: “Relativo aos primeiros povos””. No *Vocabulario portuguez e latino*, de Raphael Bluteau, lançado no século XVIII, entre 1712 e 1728,<sup>15</sup> apresenta a seguinte definição para a palavra ‘índio’:

Natural da India, *Indus*, i. *Mafe. Plin.* Também chamamos Indios aos povos da America. No Brasil dividem os Portuguezes os Barbaros, que vivem no Sertaõ em Indios mansos, & bravos. Indios mansos chamaõ aos que com algum modo de Republica (ainda, que polca) são mais trataveis, & capazes de instrução. Pello contrario chamaõ Indio bravos aos que pella sua natural indocilidade, não tem forma alguma de governo, nem admittem outras leys, que as que lhes dicta a sua fera natureza.<sup>16</sup>

Primeiramente, tomemos a primeira acepção do dicionário para a palavra índio, isto é, ‘natural da Índia’. Esse dado nos aponta para um acontecimento histórico, à invasão dos europeus em 1492 na Abya Yala, contando a história pela ótica dos ‘vencedores’, usando o termo que Daniel Munduruku utilizou na citação. Cristóvão Colombo queria chegar às Índias e acabou descobrindo para os europeus um novo continente. Nomeou os nativos daquele território de “índios” por achar que estava nas Índias, esse

---

<sup>15</sup> É considerado a primeira edição de um dicionário para a Língua Portuguesa.

<sup>16</sup> (BLUTEAU, 1712-1728, p. 100).

acontecimento ganhou forma de versos na poesia de Márcia Wayna Kambeba.<sup>17</sup>

“Não me chame  
índio Porque esse  
nome nuncame  
pertenceu  
Nem como  
apelido eu  
quero levar  
O erro que Colombo cometeu”

O termo ‘índio’ é utilizado como nomeação a pessoas pertencentes aos povos originários, e nos versos de Márcia Kambeba percebemos outro uso, como apelido. Daniel Munduruku na palestra já referida comenta:

“Esse termo é um apelido. E vocês sabem que não existem apelidos positivos. Todo apelido é uma negação. E “apelido” é uma palavra que nega aquilo que uma pessoa, um grupo ou uma coisa é. Então, ao colocarmos um apelido em alguém, afirmamos o que a gente acha do outro. E normalmente agente acha que o outro é uma coisa ruim. Seja pela condição social, seja pela cor da pele, pela opção sexual ou pelo que for. Sempre vamos jogar no outro a visão que temos dele. As crianças, com quem eu converso muito, são ótimas em colocar apelidos e vocês sabem disso. Os apelidos delas são muito certos porque elas sabem machucar. E o apelido serve para isso, para machucar. Eu diria que, ao reforçar a palavra “índio” nas pessoas, estamos nos reportando também àquilo que pensamos desses grupos humanos a quem chamamos de índios.”<sup>18</sup>

Analisando as acepções seguintes do termo ‘índio’ do dicionário de

---

<sup>17</sup> Estrofe retirada da poesia “Índio eu não sou”. (KAMBEBA, 2018, p. 27).

<sup>18</sup> (MUNDURUKU, 2016, p. 02).

Bluteau, que descreve, “também chamamos Índios aos povos da América. No Brasil dividem os Portugueses os Bárbaros, que vivem no Sertão em Índios mansos e bravos”<sup>19</sup>, a referida descrição dicionarizada apresenta uma única narrativa, do europeu sobre os indígenas. E complementa a descrição sobre “índios mansos”: “Índios mansos chamam aos que com algum modo de República (ainda, que pouca) são mais tratáveis, capazes de instrução.”<sup>20</sup> Essa definição descreve ignorando a diversidade de grupos humanos que compartilham diversas línguas, histórias e culturas ancestrais. E a descrição continua sobre os ‘índios bravos’: “Pelo contrário, chamam Índio bravos aos que pela sua natural indocilidade, não tem forma alguma de governo, nem admitem outras leis, que as que lhes dita a sua fera natureza”,<sup>21</sup> essa descrição nos permite entender o porquê dos povos indígenas problematizarem com veemência a categoria índio. Daniel Munduruku comenta como esse ‘apelido’ é compreendido por ele e por demais indígenas:

Quando ouvimos “índio”, normalmente temos duas posturas. A primeira postura é romântica, aquela ideia do bom selvagem de José de Alencar e companhia limitada: “Ah, o índio é bacaninha, vive lá no meio da floresta, é o nosso passado, gente boa, gente de bem, olha lá, não tem ganância, vive uma vida social muito tranquila, nem bebe Coca-Cola...”. Esse é o sonho de consumo de todo mundo, não é? Não a Coca-Cola, mas ser índio. E a escola reforça ou reforçou durante muito tempo essa visão, foi ela quem difundiu esse olhar romântico. Não à toa, a escola celebra com grande alegria o dia 19 de abril, que é o dia do...<sup>22</sup>

Por meio da citação de Daniel Munduruku, chegamos à escola. Se o termo índio é ofensivo para muitos indígenas, então, como nomeá-los quando

---

<sup>19</sup> *op. cit.*

<sup>20</sup> *op. cit.*

<sup>21</sup> *op. cit.*

<sup>22</sup> (MUNDURUKU, 2016, p. 02).

estamos ensinando sobre História e Cultura Indígena como panorama geral? As Diretrizes Operacionais fundamentam que para o reconhecimento do direito à diversidade como princípio constitucional é necessário que o “conhecimento, por meio de informações corretas e atualizadas, sobre os povos indígenas”<sup>23</sup>, mesmo não apresentando explicitamente na redação, a nomeação é intrínseca quando estamos falando sobre “informações corretas e atualizadas”.

No mesmo dicionário de Bluteau, pesquisamos o termo indígena:

O contrario de Estrangeiro. Aquelle, que he natural da terra. *Indigena, e. Mafe. Ovid.Liv.* Derivase do Grego *Iudu, id e ft, In, & Geno, id e ft, Genero, ou Gigno, & affi* Indigena, val o mesmo, que *Genitus in coloco, ubi degit.* Todos confessão serem, estrangeiros, & não proprios *Indigenas, & naturaes* da terra. Barros, 3. Dec.129. col.2. O Gentio natural, & proprios *Indigenas* da terra, he aquelle povo, a que, chamamos Malabares. Decad.I.de Barros, pag. 182.col.1.<sup>24</sup>

A primeira acepção do dicionário é: “contrário de estrangeiro”<sup>25</sup> e segue: “aquele que é natural da terra.”<sup>26</sup> Comparando as definições entre ‘índio’ e ‘indígena’ de Bluteau, podemos notar que o termo indígena carrega menos estereótipos. Sendo o termo preferível apontado por diversos indígenas quando estamos falando genericamente de todos os povos indígenas de Abya Ayala. Existem outras categorias genéricas que são amplamente usadas sem carregar tanto estereótipos como ‘originários’ e ‘nativos’. O escritor Olívio Jekupé, por exemplo, prefere o termo ‘nativo’ e nas redes sociais os termos mais recorrentes são ‘originários’ e ‘indígenas’. Salientamos que essas categorias não são sinônimas, pois acarretam acepções com ênfase distintas no discurso social,<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> (BRASIL, MEC, 2016, p. 3).

<sup>24</sup> (BLUTEAU, 1712-1728, p.108).

<sup>25</sup> *op. cit.*

<sup>26</sup> *op. cit.*

<sup>27</sup> (DIJK, 2016).

quando nos referimos como ‘indígenas’ estamos mobilizando uma categoria antropológica de povos que existem em todas as regiões do mundo. Quando utilizamos ‘originário’ estamos enfatizando que os povos presentes, no qual seus antepassados deram origem ao território (hoje) nacional, são descendentes dos habitantes que estavam em toda a região anteriormente à invasão europeia. A categoria nativo também evoca a acepção de ‘nativos do território’, sendo portanto, os primeiros habitantes. Segundo Daniel Munduruku,<sup>28</sup> o termo ‘nativo’ pode trazer outra complexidade, pois é usada também para os nascidos não indígenas de determinado território, por exemplo, os nascidos no Brasil são brasileiros natos, quem nasce em uma determinada cidade é considerado ‘nativo’ daquele lugar. No entanto, a ambivalência diminui quando utilizamos a categoria ‘povo nativo’ ou ‘povos nativos’, tendendo a especificar os indígenas, mesmo dentro de uma formação formal que negligencia e apaga as Histórias e Culturas Indígenas, sabemos quem são as nações originárias, ou melhor, as nações nativas da Pindorama.<sup>29</sup>

Ressaltamos que as categorias ‘indígenas’, ‘originários’ e ‘nativos’ são termos que devem ser usados quando estamos ensinando sobre a História e Cultura como panorama (ou história geral), e devemos ficar sempre atentos para não apagar as diversidades com uso de um termo genérico. Quando estivermos ensinando um povo específico, a poeta Márcia Kambeba versifica como deve ser a nomeação:

“Índio” eu não sou.  
Sou Kambeba, sou  
TembéSou  
kokama, sou

---

<sup>28</sup> (MUNDURUKU, 2009).

<sup>29</sup> Pindorama significa “Terra das Palmeiras” usada por alguns povos indígenas, atualmente, é o termo ressignificado pelos indígenas para referenciar o Brasil.

Sataré Sou  
Guarani, sou  
ArawatéSou  
tikuna, sou Suruí  
Sou Tupinambá, sou  
PataxóSou Terena,  
sou Tukano Resisto  
com raça e fé<sup>30</sup>

O educador Paulo Freire, no contexto da alfabetização, postulava que uma pedagogia não apenas nomeia o mundo, mas também o transforma.<sup>31</sup> Como disse Daniel Munduruku ao extirpar esse equívoco pela nomeação: “a sociedade brasileira irá dar um passo enorme na sua capacidade de conviver com a diferença.”<sup>32</sup> Cabe ressaltar, que estamos propondo a reflexão sobre o uso de termos e conceitos mais vinculados às realidades do protagonismo indígena, para quando não indígenas estão se referindo aos indígenas. Aos indígenas cabem os usos que acharem mais apropriados, pois o poder de nomeação é deles.

### **Somos Diversidades-Diferenças**

*“Um país que não valoriza sua origem  
está condenado a ser submisso”  
Aline Rochedo Pachamama, 2020a.*

Desde a invasão a partir de 1500, a falta do entendimento dos europeus sobre os Outros, os Povos Indígenas, além de suas culturas serem interpretadas e comparadas pelo viés do eurocentrismo, foram e ainda são para muitos,

---

<sup>30</sup> *op. cit.*

<sup>31</sup> (FREIRE; MACEDO, 2013).

<sup>32</sup> *op. cit.*

como sendo homogêneas, ou seja, todas são iguais. Até mesmo na lei 11.645/2008, traz na sua redação do texto as categorias no singular: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”,<sup>33</sup> que poderiam estar no plural. Afinal, a importância e a necessidade da implantação da lei são justamente pelas negligências e apagamentos dos Afros-brasileiros e Indígenas na Educação. Não fica evidente, mesmo que a lei apresente no seu corpo, as expressões, “povos indígenas” e “negros”, pois na prática social e educacional ainda é forte a homogeneização dessas histórias e culturas. O termo utilizado, Afro-Brasileira e Indígena, pode ser entendido como aglutinador de multiplicidade, contudo, o plural é uma marcação linguística que conota a diversidade, para que resumir, sintetizar se podemos ampliar e complexar?

No decorrer dos séculos, tanto na literatura quanto em registros históricos, as narrativas generalizam a participação do originário como o “índio”, colaborando para afirmar a sua não contemporaneidade, como se fossem um todo homogêneo, iguais entre si e fazendo parte apenas do passado. As abordagens, feitas a partir desses materiais, levaram a concluir que os Povos Originários não fazem parte da sociedade e que essas relações só se deram na época da chegada dos colonizadores ao Brasil. Consolidou-se uma hierarquia científica no campo da História, atribuindo, direta ou indiretamente, aos Povos Originários, a invisibilidade e um lugar de inferioridade, passividade e exclusão [...].<sup>34</sup>

Pensando nas questões indígenas, a homogeneização das suas culturas é uma retrativa histórica mencionada pelos próprios. É comum achar e ensinar que todos os indígenas moram na ‘oca’, na aldeia tem o ‘pajé’ e o ‘cacique’, e

---

<sup>33</sup> Ver: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

<sup>34</sup> (PACHAMAMA, 2020b, p. 136).

que a língua é o 'tupi'. Esquecemos de refletir e de apresentar nas aulas que são no mínimo, atualmente, 305 povos e 274 línguas indígenas distintas. Se trabalharmos com o tempo remoto, estamos ensinando uma diversidade ainda maior, cerca de 1000 Povos Indígenas de culturas e histórias diferentes, o que essas diversidades todas têm em comum: são originários desse território!

As Diretrizes Operacionais na quinta orientação menciona: "Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los."<sup>35</sup> E complementa com a sexta orientação: "Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens."<sup>36</sup>

A partir do exposto nas referidas orientações das Diretrizes, como conhecer e refletir sobre o tamanho das diversidades Indígenas, se não conhecemos as realidades dos Povos Indígenas? Para conhecer precisamos nos aproximar e estabelecer relações de equidade, e para nós não indígenas, de aprendizado. Uma das tantas possibilidades de conhecer, refletir, aprender, ensinar e apresentar os Povos Indígenas para os educandos e sociedade em geral é por meio das produções fílmicas e, essencialmente, os filmes com direção indígena, por apresentar os protagonismos pela lente dos próprios indígenas. Os filmes produzidos por indígenas, proporcionam estéticas singulares e modos de narrar próprios de cada povo envolvido na constituição da narrativa fílmica: "Desse modo, sob o olhar daqueles que assistem essas produções operam pedagogias que colaboram para educar e para expandir formas de pensar a territorialidade, a pertença étnica, a espiritualidade, a

---

<sup>35</sup> (BRASIL, MEC, 2016, p. 9).

<sup>36</sup> (BRASIL, MEC, 2016, p. 9).

complexidade dos saberes do cotidiano indígena.”<sup>37</sup>



Figura 1 - MbyA Mirim, 2013, Patrícia Ferreira Keretxu, Ariel Duarte Ortega.  
Fonte: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=109>

A análise das produções dos cineastas Mbyá-Guarani concerne a um interesse em se dirigir a um lugar privilegiado de representação, pois, na maioria dos produtos culturais e artísticos que circulam na atualidade, as narrativas são construídas sobre os povos indígenas. Os filmes com direção indígena apresentam olhares de cineastas, “que manipulam as câmeras, definem os ângulos das tomadas, selecionam ambientes, travam conversas com pessoas das aldeias, colaboram na criação do roteiro, bem como na seleção e edição de imagens, na divulgação, entre outros aspectos.”<sup>38</sup>

O filme, *MbyA Mirim* (2013), com direção de Patrícia Ferreira Keretxu e Ariel Duarte Ortega do Povo Guarani Mbyá apresenta que os espaços de viver

<sup>37</sup> (CACHOEIRA, BONIN, 2019, p. 19).

<sup>38</sup> (CACHOEIRA, BONIN, 2019, p. 22).

são dinâmicos e contextuais. Os protagonistas da narrativa, Palermo e Neneco, são duas crianças Guarani Mbya no Rio Grande do Sul, revelam em suas brincadeiras os problemas que passam à sociedade nacional, na relação desigual entre brancos e indígenas. Os acampamentos provisórios, a vivência depende de uma rede escassa de serviços de saúde e, de doações de alimentos, pois não há espaços para manutenção das formas próprias de organização produtiva. Mesmo assim, com toda a precariedade que marca essas formas de viver nesses espaços, apresenta maneiras e as relações de constituir e sustentar os sentidos de territorialidade pelos Guarani Mbyá.<sup>39</sup>

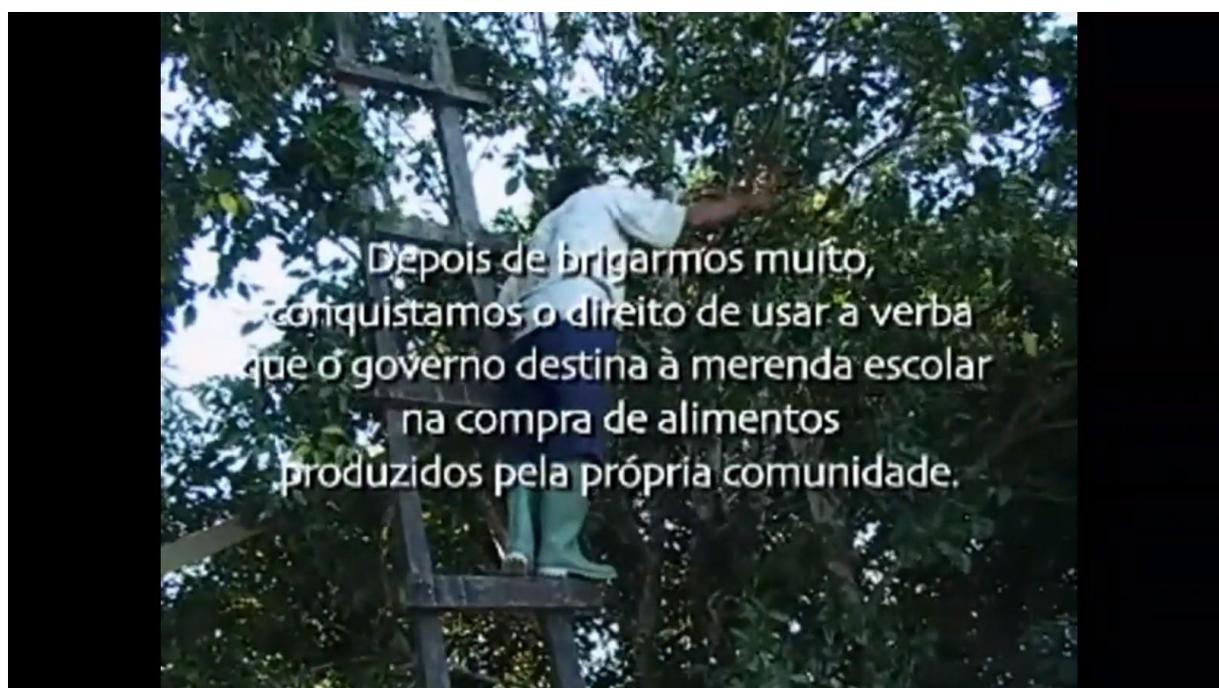


Figura 2 - A gente luta mas come fruta, 2006, Valdete Pinhanta, Isaac Pinhanta.  
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=p-D6meHSFuI>

Em *A gente luta, mas come fruta*, de 2006, apresenta a vivência e experiência dos Ashaninka da aldeia Apiwtxa às margens do rio Amônia no Acre. O filme apresenta o trabalho e os desafios do Povo Ashaninka para

---

<sup>39</sup> *op, cit.*

recuperar os recursos da sua reserva e repovoar seus rios e suas matas com espécies nativas, ao mesmo tempo, em que mostra a luta e articulação contra os invasores, os madeireiros, que invadem, matam e exploram a área na fronteira com o Peru para destruir o seu território e todo o ecossistema em volta.

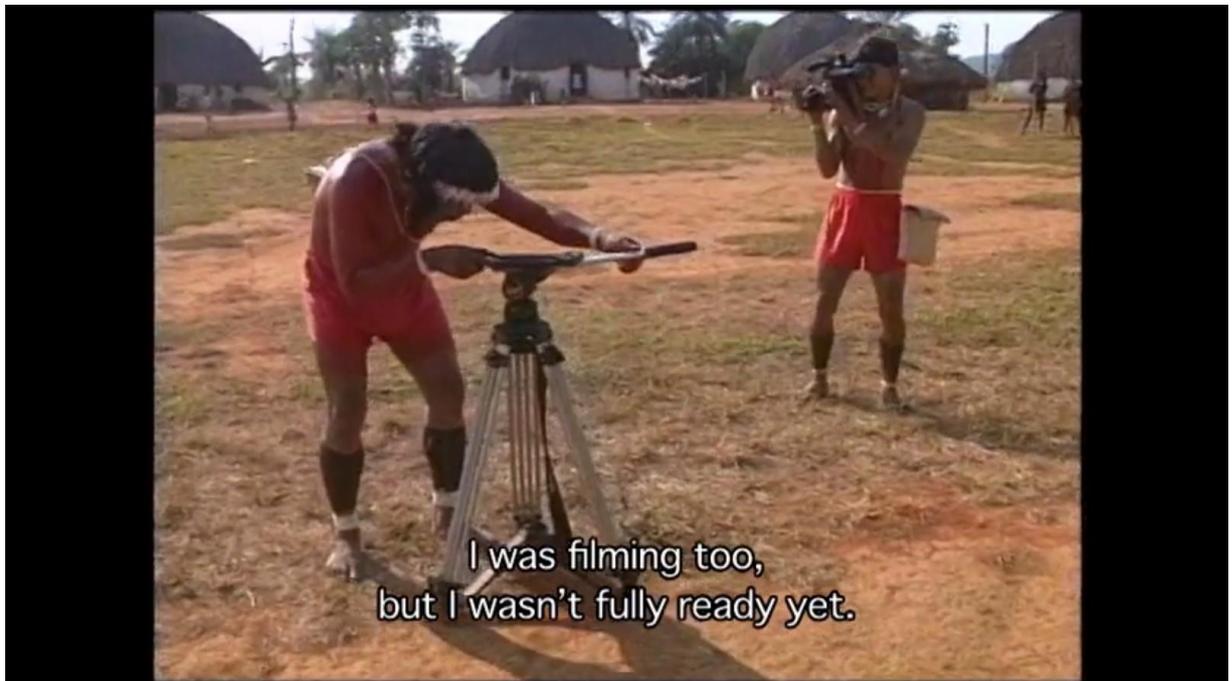


Figura 3 – P'ÏÑHITSI, Mulheres Xavante sem Nome, 2009, Tiago Campos Torres, Divino Tserewahú.

Fonte: <http://www.isuma.tv/video-nas-aldeias/mulheres-xavante-sem-nome-53-min-eng>

O pioneiro cineasta indígena, Divino Tserewahú, apresenta a tentativa de produzir um filme sobre o ritual de iniciação feminino, que já não se pratica em nenhuma outra aldeia Xavante, mas desde o começo das filmagens todas as tentativas foram interrompidas. Na narrativa fílmica, os jovens e os anciãos conversam sobre as dificuldades e resistências para a realização dessa festa.

Existem muitos outros cineastas indígenas e não indígenas que viabilizam e nos ajudam a conhecer e apresentar a diversidade-diferença indígena, e não somente os filmes, como todas as outras produções artísticas e

acadêmicas, ou até mais, juntamente conhecer aldeias e indígenas.<sup>40</sup> Na atualidade há uma imensa diversidade e diferente, e essa pluralidade é ainda maior se olharmos através do tempo histórico. É preciso que nosso cotidiano educacional seja permeado pelo que canta os Brô Mcs: “É preciso respeitar a diversidade cultural.”<sup>41</sup>

### **Sempre Estivemos Aqui**

*“Num apagamento histórico ne perguntam  
como é que eu cheguei aqui.*

*A verdade é que eu sempre estive”*

Kaê Guajajara, 2019.

O que é o Tempo? Essa pergunta já gerou inúmeras discussões acadêmicas, principalmente nas áreas da Física, Filosofia e História. Sem querer resumir e muito menos abranger toda a discussão de um tema relevante para as ciências e para os Povos Indígenas, tomemos como um ponto de partida a perspectiva do Tempo em relação com a História do historiador Marc Bloch, que postula: a História é a ciência dos homens no tempo, portanto uma perspectiva que é ocidental e eurocêntrica.<sup>42</sup> Segundo Marc Bloch, definir a História como ‘ciência dos homens’ é vago, o pensamento humano do historiador está entrelaçado com a categoria da duração. Referente aos Povos Indígenas na historiografia ‘tradicional’ e nos livros didáticos, principalmente os anteriores à lei 11.645/2008, os indígenas estão presentes apenas num tempo histórico, o do passado. Comumente, na história do Brasil os povos indígenas

---

<sup>40</sup> (BRASIL, MEC, 2016).

<sup>41</sup> “Terra Vermelha” · Brô MC's. Composição: Bruno Verón; Clemerson Batista. Relançado em 04 fev. 2022.

<sup>42</sup> ““Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração” (BLOCH, 2001, p.55).

aparecem no início da 'Colonização', aparecem em alguns acontecimentos históricos durante o 'Brasil Colônia' e desaparecem. Em alguns poucos livros didáticos os povos indígenas ressurgem na discussão da Constituinte de 1987,<sup>43</sup> tendo como referência ao evento a figura de Ailton Krenak. O líder Ailton Krenak foi e é um grande articulador das causas indígenas, representando vários povos e lutas no seu discurso na Constituinte. Um ponto crucial que precisamos compreender e ensinar sobre o líder Ailton Krenak é vê-lo como representante de uma coletividade, unidos a ele estão os Povos Indígenas, não é uma liderança isolada e única.

Os efeitos de ensinar e pesquisar Povos Indígenas como seres dopassado, acarretam equívocos sobre a sociedade nacional, ensino de história, historiografia e tantos outros âmbitos e áreas do conhecimento, pois não estamos compreendendo, experienciando e vivendo como um todo. O outro efeito são os preconceitos sentidos e experienciados pelos indígenas, geralmente questionados: se existem mesmo? se são de outros países? se são indígenas de verdade? Colocar e compreender os Povos Indígenas no tempo: passado, presente e futuro, é uma reivindicação contumaz presente nas produções acadêmicas e artísticas indígenas. Conforme a quarta orientação das Diretrizes Operacionais, devemos: "Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles *estão presentes* no modo de vida dos brasileiros."<sup>44</sup> Complementando a orientação, estão presentes no modo da vida e na vivência

---

<sup>43</sup> Pela minha experiência como estudante e como professora, geralmente não dá muito tempo de apresentar acontecimentos da 'História Contemporânea', devido o currículo seguir uma perspectiva linear do tempo. O tema da Constituinte é no quarto bimestre do 9º ano do fundamental e 3º ano do ensino médio, momento que os estudantes estão nos passeios de final de ano, em movimentos para a conclusão escolar dessas etapas.

<sup>44</sup> (BRASIL, MEC, 2016, p.09, grifos nossos).

dos brasileiros na contemporaneidade. Segundo Daniel Munduruku, quando os não indígenas ouvem a palavra 'índio' normalmente temos duas posturas, a romântica e a ideológica:

[...] Mas a pergunta que não quer calar é: que índio é esse? Qual é o índio que a gente celebra no dia 19 de abril? É o índio do nosso imaginário. Não é um índio real. Esse índio, que foi sendo tramado dentro da nossa formação, não existe. E aí entra a minha afirmação: eu não sou e não existo. Porque esse índio é um ser que foi sendo plantado na nossa história, e nós fomos sendo obrigados a tratá-lo como ser folclórico. Não olhamos para o indígena como um ser humano. Olhamos a partir desse olhar romantizado ou – e essa é a segunda postura – olhamos pelos olhos da ideologia que mora dentro da gente, quer queiramos ou não. Provavelmente, a maioria de vocês já ouviu a afirmativa de que índio é preguiçoso, certo? “Índio atrapalha o progresso, o desenvolvimento”. “Índio tem muita terra, pra que tanta terra pra esses índios?”. “Os índios são todos fajutos, não contribuem para o Brasil crescer”. Certamente vocês já ouviram algumas dessas coisas, que, aliás, estão na mídia direto, não é? Esse é o outro olhar, que também mora dentro da gente. Inclusive quando dizemos assim: “Ah, eu também sou índio, minha vó foi pega, ela era bugre legítima”. Já ouviram essa expressão? Isso mora dentro da gente, inclusive como justificativa, para pertencermos a essa ancestralidade. E esse é um pertencimento violento, inclusive. Quando as pessoas me chamam de índio, eu fico irritado. Não gosto, não. E não gosto porque não me identifico com aquilo que falam a meu respeito. Essa palavra define o que eu não sou. Ou reafirma uma visão romântica, ou uma visão ideológica. E nem uma nem outra diz o que eu sou. Pelo contrário.<sup>45</sup>

É o 'nosso passado', nosso presente e o nosso futuro, os Povos

---

<sup>45</sup> (MUNDURUKU, 2016, p. 2).

Indígenas sempre estiveram em todos os tempos, só não estão ainda presentes no discurso historiográfico. Segundo os dados do IBGE (2010), há 305 povos indígenas e 817.963 mil indígenas em todo o território nacional. Estes dados escancaram a realidade negligenciada e de apagamento histórico que nos impulsionam a rever, pesquisar, ensinar e essencialmente aprender com os Povos Indígenas. A música “Território Ancestral”<sup>46</sup> de Kaê Guajajara, sendo o trecho escolhido para a epígrafe deste subcapítulo, nos faz refletir sobre o Ensino de História e Cultura Indígena e a dinâmica do tempo e História Indígena ao cantar:

“Alô mãe, canta que o corpo *transpassa o tempo*  
E nos faz *resistir*  
Deixei meu cocar no  
quadro Retrato  
falado, *escrevo daqui*  
Num *apagamento*  
*histórico*  
Me perguntam como é que eu  
*cheguei aqui*A verdade que eu sempre  
*estive*  
A verdade que eu sempre estive.”<sup>47</sup>

A música de Kaê Guajajara nos desvela o tempo presente “escrevo daqui” que pode também tomar o sentido: ‘estou aqui na atualidade’ e, no verso seguinte, explicita o motivo e a necessidade de pontuar a duração: devido ao “apagamento histórico.” A consequência da negligência e do apagamento histórico acaba por gerar o questionamento da sociedade nacional para os indígenas, apresentada no verso seguinte: “Me perguntam como cheguei aqui

---

<sup>46</sup> Composição: Kaê Guajajara (2019).

<sup>47</sup> Grifos nossos.

<sup>48</sup> e tantos outros questionamentos e preconceitos em decorrência da falta efetiva e afetiva do Ensino de História e Cultura Indígena e História do Brasil. A resposta a esse questionamento vem com um verso simples e assertivo: “A verdade que sempre estive”, a necessidade e a importância da marcação do tempo se fazem sentida pela duplicação do verso na composição. Quando Kaê canta esse verso está sobreposta ao fundo os seguintes versos: “nos reduzem a ‘índios’, mitos e fantasias /e depois nos dizem que somos todos iguais.”<sup>49</sup> São reflexões e posicionamentos que necessitamos conhecer para poder dialogar, construir uma educação intercultural crítica e compreender os efeitos e as esferas que causam e causaram a negligência e o apagamento histórico dos Povos Indígenas no decorrer do tempo.

O tempo para os Povos Indígenas é experienciado de diferentes formas conforme a sua cultura tradicional e, geralmente, são distintas do tempo linear do ocidente. No verso: “Alô mãe, canta que o corpo transpassa o tempo,” apresentam várias informações, a primeira da indígena falando pelo telefone com sua mãe, portanto estão distantes e o uso da tecnologia não transformou ambas em não indígenas ou menos indígenas. O tocante está a presença da tradição Guajajara,<sup>50</sup> através da ligação com o canto e o tempo: “canta que o corpo transpassa o tempo”. Por meio do canto se conectam com a ancestralidade, o corpo deixa de ser físico e atravessa o tempo se conectando com os antepassados que é o elemento essencial: “E nos faz resistir,”<sup>51</sup> para elas [povos indígenas] resistirem no campo político. A conectividade com o tempo dos Povos Indígenas é distinta e ainda mais se comparada com os não

---

<sup>48</sup> *op. cit.*

<sup>49</sup> *op. cit.*

<sup>50</sup> Kaê Guajajara como está no seu nome é pertencente ao Povo Guajajara. Kaê é indígena que vive em contexto de cidade, seu nome de registro é Aline. Nesta música que está sendo comentada apresenta o seguinte verso: “Kaê na mata, Aline na urbanização”.

<sup>51</sup> *op. cit.*

indígenas ocidentais, por permanecer com a tradição ancestral. Ailton Krenak compara e nos apresenta a perspectiva do tempo para os Povos Indígenas:

Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas sempre são datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. Antes, antes, já existe uma memória puxando o sentido das coisas, relacionando o sentido dessa fundação do mundo com a vida, com o comportamento nosso, como aquilo que pode ser entendido como o jeito de viver.

Esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, nossos cantos.<sup>52</sup>

Colocar os Povos Indígenas no tempo histórico e primordialmente dialogar com as retrativas históricas que os fazem, por conseguinte, movimentará todas as narrativas educacionais, acadêmicas e sociais.

*“Grosso modo é possível afirmar que as sociedades indígenas são sociedades do presente. Toda a compreensão do mundo desenvolvida por elas passa pela urgência, pelo aqui e pelo agora. Homens e mulheres indígenas são educados para viverem tão somente o momento atual, as crianças nunca são empurradas para “ser alguém quando crescerem”, porque sabem que o futuro é um tempo que não existe. Vivem, assim, cada fase de suas vidas motivadas pela urgência do cotidiano, não aprendendo a poupar ou acumular para o dia seguinte. Seu sistema educativo é todo fundamentado na necessidade de viver o hoje, e*

---

<sup>52</sup> (KRENAK, 1992, p.s/n).

a cada nova fase da vida (infância, adolescência, maturidade e velhice) revivem fortes momentos rituais que lhes lembram seu grau de pertencimento àquele povo.”<sup>53</sup>

A questão indígena impõe aos educadores e pesquisadores um mergulho em conceitos que não fazem mais parte do modelo e prática ocidental, como, por exemplo, a tradição ancestral que são praticadas pelos Povos Indígenas que lhes dão uma relação com o tempo distintas da duração linear.

### **Considerações Finais**

Para crescer como sociedade, como educadores e acadêmicos é preciso aprender a ouvir e compreender os Povos Indígenas e suas ontologias. É no exercício, do fazer-se sociedade e educadores, que precisamos realizar a escuta e a prática da convivência e experiência em diálogo com os Povos Indígenas.

As reflexões e considerações sobre os caminhos para as retratações aos equívocos historicamente e politicamente constituídos em torno dos Povos Indígenas. Estes equívocos que permeiam o Ensino de História, a Educação e a sociedade brasileira precisam ser desenraizados e no lugar precisam ser plantadas novas sementes. Os Povos Indígenas são sementes que fecundam a resiliência, a resistência, a esperança e nos educam. Neste sentido, colocando em diálogo os equívocos junto das indicações presentes nas Diretrizes Operacionais, construímos reflexões que podem permitir à Educação formal e ao Ensino de História, em especial, atuar junto à lei 11645/2008 a partir dos protagonismos culturais e acadêmicos dos diversos Povos Indígenas presentes no território nacional. Portanto, a dimensão propositiva se caracteriza por meio dessas reflexões e problematizações no discorrer do estudo da relação entre o

---

<sup>53</sup> (MUNDURUKU, 2013, p. 67).

Ensino de História e o Ensino de Histórias e Culturas Indígenas, reforçando as potencialidades a partir dos protagonismos indígenas na destituição dos equívocos, em diálogo com as Diretrizes Operacionais da lei n. 11.645/2008.

As Retratações, Resignificações e Protagonismos Históricos só serão possíveis quando começarmos a conhecer e reconhecer os Povos Indígenas e nos conectarmos com as nossas Memórias e Histórias. Além das devolutivas das Terras Indígenas esbulhadas ao longo das nossas Histórias, nos conectarmos e aprendermos com os Povos Indígenas faz parte das reconciliações históricas para com eles. Precisamos compreender que ensinar sobre Histórias e Culturas Indígenas deve estar atrelado no direito dos Povos Indígenas aos seus territórios, não mencionar e não incluir o direito às demarcações de terras no ensino e na historiografia, é continuar com todos os equívocos. Além disso, não estamos seguindo marcos legais como a Constituição Cidadã (1988) e a lei n. 11.645/2008 e suas Diretrizes Operacionais.

Aos educadores e cidadãos que não compactuam com a espoliação, desapropriação, esbulho das Terras Indígenas, nos eduquemos por meio da Educação dos Povos Indígenas, e lutemos juntos pelas Demarcações das Terras Indígenas e pelas suas Autonomias e Alteridades. Aweté Katu!

AWÊRÊ AIÊNTÊN !!!

DEMARCAÇÃO E ALTERIDADE AOS POVOS INDÍGENAS!

PROTEÇÃO ÀS TERRAS DEMARCADAS E SEUS POVOS!

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (doutorado), Universidade Federal de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Abordagens Históricas Sobre a História Escolar**. In: *Educação & Realidade*, 36(1), 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15136>> Acesso em: 10 jan. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Apresentação: Dossiê Ensino de História Indígena**. 2012. Disponível em: <<file:///home/ditec/Downloads/38-70-1-SM.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2021.

BLUTEAU, Rafael. **Vocabulário português, e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico ...** : autorizado com exemplos dos melhores escritores portugueses , e latinos; e offerecido a El Rey de Portugal D. Joaõ V. Coimbra, Collegio das Artes da Companhia de Jesu : Lisboa, Officina de Pascoal da Sylva, 1712-1728. 8 v; 2 Suplementos.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 02 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016.

CACHOEIRA, Luiz Antônio Lima; BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogias culturais em realizações de cineastas Mbyá-Guarani**, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/243596>> Acesso em: 25 mai. 2022.

DJIK, Teun A. van (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DOS SANTOS SCHMIDT, Maria A. M. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização**. *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUAJAJARA, Sônia. **Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade**. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. Prólogo: Fernando Haddad. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Att Kakyrítama: eu moro na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Pólen, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak**. In: TASSARA, Eda (org.). **O índio: ontem, hoje e amanhã**. Dossiê do I Ciclo. Coordenação: Maureen Bisilliat; Texto: Eda Tassara /et al/; fotografia: Claudia Andujar, Vicent Carelli. São Paulo: Memorial da América Latina: EDUSP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Antes, o mundo não existia**. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 85-98171-57-3. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>> Acesso em: 02 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e as escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **O desafio da história indígena no Brasil**. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus**. Brasília: MEC: Mari: Unesco, 1995.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **O caráter educativo do movimento Indígena brasileiro (1970 - 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

\_\_\_\_\_. **O ato indígena de educar(se): Uma conversa com Daniel Munduruku**. Transcrição de encontro realizado em 5 de julho de 2016, como parte da ação de difusão da cl: Programa de Encontros no Masp.

\_\_\_\_\_. **Histórias de índio**. Ilustrações: Laurabeatriz. 2ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **M'baima miliguapy: mulheres indígenas na cidade**. Mulheres indígenas na aldeia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Mbaima Metlon: Narrativas de mulheres indígenas em situação urbana**. In: Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 134-150, maio 2020b. ISSN 2316-4786. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/48528>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.) **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

#### SITES VISITADOS:

**Articulações dos Povos Indígenas do Brasil**. Disponível em: <<https://apiboficial.org/>> Acesso em: 25 mai. 2020.

**Biblioteca, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>> Acesso em: 10

ago. 2020.

**Censo Agro.** Disponível em: <<https://censoagro2017.ibge.gov.br/>> Acesso em: 23 set. 2020.

**Conheça cineastas indígenas que passaram pelo Itaú Cultural.** 2017. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/conheca-cineastas-indigenas>> Acesso em: 07 mar. 2021.

**CULT:** Plataforma online Vídeo nas Aldeias disponibiliza documentários de cineastas indígenas, 2018. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/plataforma-online-disponibiliza-documentarios-de-cineastas-indigenas/>> Acesso em: 10 mar. 2021.

**Livraria Maracá.** Disponível em: <<https://www.livrariamaraca.com.br/>> Acesso em: 25 ago. 2020.

**Vídeo na Aldeias.** Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>> Acesso em: 15 mar. 2021.

## **A Alma Cabocla de Paulo Setúbal: notas sobre a ancestralidade indígena invisibilizada**

**The “Cabocla” soul of Paulo Setúbal:  
notes about the indigenous ancestry invisibility.**

*Helena Azevedo Paulo de Almeida*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutora em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Programa de Pós-graduação em História. E-mail: helenoca@gmail.com

## RESUMO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado, que se dedicou a estudar, em uma perspectiva de longa duração, as estruturas que invisibilizaram e invisibilizam as ancestralidades indígenas na sociedade brasileira e como isso está refletido na produção de materiais de leitura, que compreendem a construção de uma consciência e conhecimento histórico. Paulo Setúbal, como proeminente autor da Primeira República brasileira, escreveu o livro de poemas “Alma Cabocla”, texto analisado aqui a partir da categoria “caboclo” para entender como a ancestralidade indígena é apagada, em uma estrutura racista.

**PALAVRAS-CHAVE:** povos indígenas; Paulo Setúbal; literatura; ancestralidade; caboclo.

## ABSTRACT

This paper is part of a PHD research, which was dedicated to study, from a long-term perspective, the structures that made indigenous ancestries invisible in Brazilian society and how this reflected in the production of reading materials, which comprise the construction of historical conscience and historical knowledge. Paulo Setúbal, as a prominent author of the Brazilian First Republic, wrote the book of poems “Alma Cabocla”, the text analyzed here from the category “caboclo” to understand how indigenous ancestry is erased, in a racist structure.

**KEYWORDS:** indigenous people; Paulo Setúbal; literature; ancestry; caboclo.

*O movimento negro tem que reconhecer que essa contagem (de pardos como se fossem todos negros) acaba sendo etnocida com a população indígena. Eu sou classificada como parda, mas a minha amiga que é pataxó, a minha amiga que é guarani, minha amiga que é Kariri-Xocó, elas também têm isso na certidão, carregam essa marca de pardo, mas são indígenas...*

*Truduá (Julie) Dorrico<sup>2</sup>.*

Logo nas primeiras décadas do século XX, autores como Olavo Bilac e Coelho Netto eram muito populares no que se referia à literatura infanto-juvenil. Dessa forma, livros como *Através do Brasil* (1910), de Bilac e Manoel Bomfim, *Contos Pátrios* (1904) e *A Pátria Brasileira* (1909), ambos de Bilac e Netto, eram considerados ícones de vendas no Brasil. Um fator importante, e que todos os títulos citados têm em comum, é o apelo ao nacionalismo e o amor à pátria, elemento decisivo para a incorporação de obras em âmbito escolar naquele momento. Era um momento também anterior à semana de arte moderna (1922), evento que foi considerado posteriormente como período de inovações artísticas e literárias. Neste sentido, é importante dizer que o modernismo:

Se por Modernismo entende-se exclusivamente uma ruptura com os códigos literários do primeiro vintênio, então não houve, a rigor, nenhum escritor pré-modernista. Se por Modernismo entende-se algo mais que um conjunto de experiências de linguagem; se a literatura que se escreveu sob o seu signo representou também uma crítica global às estruturas mentais das velhas gerações e um esforço de penetrar mais fundo na realidade brasileira, então houve, no primeiro vintênio, exemplos probantes de inconformismo cultural: e escritores pré-modernistas foram Euclides, João Ribeiro, Lima Barreto e Graça Aranha (este, independentemente da sua participação na Semana). (BOSI, 2015, p. 267).

---

<sup>2</sup> Entrevista de Truduá (Julie) Dorrico, disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/arte-fora-dos-centros/2020/06/04/quando-me-descobri-indigena-conheca-a-escritora-julie-dorrico.htm>. Acesso em 22/11/2022.

Mas, é considerando os silêncios da história e da historiografia que o presente trabalho se dedicará a analisar uma obra de autor menos lembrado do período. Ou, mais precisamente como defende Walter Benjamin...

(...) a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? (BENJAMIN, 1940, p. 1).

São vozes emudecidas e silenciadas que gritam de um passado, na urgência de serem ouvidas. São as vozes dos povos originários que viemos trazendo ao longo do texto, metamorfoseadas forçadamente em “caboclos”, na intenção de usurpação de suas culturas, corpos e terras. Isto também diz respeito a um eclipsar de autores que defenderam aqueles povos, tendo em vista, claro, os limites do conhecimento que tinham. Defende-se aqui que seja um eclipsar, no esforço de se remover a sombra que paira sobre tais autores, como menciona Alfredo Bosi em “História Concisa da Literatura Brasileira”:

O termo futurismo, com todas as conotações de “extravagância”, “desvario” e “barbarismo”, começa a circular nos jornais brasileiros a partir de 1914 e vira ídolo polêmico na boca dos puristas. Estes e o leitor médio haviam ignorado ou posto em ridículo as inovações simbolistas, como o verso livre, e ainda preferiam Bilac, Vicente e menores. Vicejava, ao lado *da prosa regional, um gênero de verso sertanista, meio popular meio culto*, que, assinado pelos “caboclos” Cornélio Pires e Paulo Setúbal ou pelo pernóstico Catulo da Paixão Cearense, dava a medida do gosto híbrido a que se chegara. Nesse clima, só um grupo fixado na ponta de lança da burguesia culta, paulista e carioca, isto é, só um grupo cuja curiosidade intelectual pudesse gozar de condições especiais como viagens à Europa, leitura dos *dernierscris*, concertos e exposições de arte, poderia renovar efetivamente o quadro literário do país (BOSI, 2015, p. 267-268).

Bosi aponta, neste trecho, a elitização do movimento modernista

majoritariamente paulista que se opunha às produções no Rio de Janeiro, evocando questões mais literárias, mas também a rivalidade própria ao eixo Rio-São Paulo. Em decorrência, autores como Paulo Setúbal, escritores “da prosa regional, um gênero de verso sertanista, meio popular meio culto”, que não correspondiam ao ideal elitizado em voga, foram por muitas vezes vistos como menores (BOSI, 2015, p. 267-268). No entanto, em reedições de meados do século XX, defende-se que “Paulo Setúbal nunca se apresentou no mundo das letras apadrinhado por nome de escritor que lhe servisse de bandeira ou de apoio. Venceu sozinho e esta é uma de suas glórias: foi e é o autor mais lido do Brasil” (SETÚBAL, 1950, p. 7). Seu primeiro livro *Alma Cabocla* esgotou as suas 3 mil cópias com um mês de lançamento.

Por isso, questiona-se aqui qual era o público leitor que a historiografia considera, e qual a seleção de autores mais reconhecidos desse público leitor. O que os pesquisadores da literatura consideram que seduziria aqueles leitores? Não é de se espantar que livros como *Cuore* (1886), de Edmondo Amicis, ainda encantava não apenas os jovens, mais seus familiares e os adultos responsáveis pela educação daquela juventude, já que:

(...) é curioso notar que, possuindo fortes vínculos com o nacionalismo da unificação italiana, o *Coração* tenha sido apresentado aos leitores brasileiros como um livro para sua “educação cívica” e provavelmente adotado nas escolas. (...) O *Coração* parece ter inspirado diretamente na forma e no conteúdo o romance *América* de Coelho Netto e o livro *Histórias de nossa terra* de Júlia Lopes de Almeida (HANSEN, 2007, p. 24).

Percebe-se que o livro de Amicis influenciou diretamente autores de grande destaque literário do período, e que chamaram a atenção de editoras que possibilitavam grandes tiragens de cópias. Editoras como a José Olympio, Garnier e Francisco Alves foram referências no período. Esta última foi responsável pela publicação de parte das obras de Júlia Lopes de Almeida e “continuou a reeditar suas obras anteriores até a terceira edição de *Cruel amor*,

em 1928, apesar de Leite Ribeiro ter publicado *A isca*, de 1922. Na década de trinta, ela foi editada pela Cia. Editora Nacional” (HALLEWELL, 1985, p. 221).

Mas Almeida, como mencionado no capítulo anterior, fazia parte daquela elite intelectual, apesar de ser mulher em uma estrutura patriarcal, o que a impediu de assumir uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, como afirma Romeu Martins, a partir da pesquisa de Michele AsmarFanini (MARTINS, 2019, p. 15). Com o início da I Guerra Mundial (1914-1918), “qualquer escritor brasileiro que quisesse ver impressa uma obra sua deveria encomendá-la diretamente aos impressores, por sua própria conta, e depois incumbir-se da distribuição” (HALLEWELL, 1985, p. 209).

Em um período de exaltação do campo e dos seus trabalhadores, Paulo Setúbal marcava a sua origem do interior e pode ser considerado até mesmo um “caipira”, definido pelo Dicionário de Antonio de Moraes Silva por “habitante do campo; o mesmo que aldeão, camponês, roceiro” (SILVA, 1890, p. 381). Ao mesmo tempo, no Dicionário de Candido Figueiredo, o “caipira” é definido por “homem sovina, avarento; homem do mato, rústico, labrego” (FIGUEIREDO, 1913, p. 339), mostrando a depreciação e o racismo estrutural de parte daquela população que via o trabalho braçal e a miscigenação, supostamente mais presente no campo, como algo inferior. Caipira e “caboclo”, como mencionado por Alfredo Bosi anteriormente, Paulo Setúbal era percebido como:

(...) uma perpétua labareda de entusiasmo, de amor, de dedicação, de projetos, de serviço, de cooperação, de boa vontade. Não havia nele uma só qualidade negativa. Lembrome de quando me apareceu pela primeira vez na Rua Boa Vista, escritório da Antiga *Revista do Brasil*. Entrou aos berros, com um pacote de versos em punho – *Alma Cabocla*. Era a primeira vez que nos víamos, mas Setúbal tratou-me como a um conhecido de mil anos... Entrou explodindo e permaneceu a explodir durante toda a hora que lá passou (CARVALHO, apud AZAMBUJA, 2005, p. 48).

É em “Alma Cabocla”, texto publicado pela primeira vez em 1920, que

Setúbal apresenta uma valorização importante daquele mundo rural, como um “trecho do meu passado”, mas também como uma realidade muito presente naquele Brasil da Primeira República (SETÚBAL, 1949, p. 17). Escrito em parte durante o tempo em que residiu no interior de Santa Catarina, em Lajes, *Alma Cabocla* foi seu primeiro livro e único de poesia, onde encontramos uma descrição de um interior brasileiro possível:

Sim, porque são reminiscências dos tempos de estudantes em férias pelo interior, cuja paisagem se fixou para sempre na tela emotiva do poeta. Daí por que tudo em *Alma Cabocla*, é tipicamente da sua terra: os quadros da Natureza, com notas de suave e ingênua doçura; o ambiente familiar, com as Nhá Carolas e os Zé Macucos; o trabalho na fazenda com os colonos derriçando café e as festas do arraial vibrando na ruidosa alegria dos seus fandangos. Às vezes, porém, na paisagem rústica, recorta-se um quadro, uma cena que parece ter sido fixada em Lajes, tal é a semelhança de traços com o meio lajeano. São exemplos estes versos alusivos a uma Festa de São João e em que o caboclo aparece dançando de botas e esporas, o que é comum nos bailes improvisados nas fazendas, ou, mesmo, nos pequenos povoados do planalto catarinense, ao som da sanfona que geme até madrugada (CORREA, 2019, p. 7).

No livro, encontramos 40 poemas, distribuídos em 4 partes: *Minha Terra; Moita de Rosas; Floco de Espuma e Sertanejas*<sup>3</sup>. Na primeira parte, encontramos a menção de uma escola no poema *A fazenda*, muito semelhante à apresentada por Júlia Lopes de Almeida: “Branca, entre tufos, a escola,/ Na estrada logo se vê:/ Aí, nessa Casinhola,/ A filha de nhá Carola/ Vive a ensinar o A B C” (SETÚBAL, 1949, p. 24). Aqui se destaca como a instrução no interior era realizada, em grande parte, por projetos individuais e locais, destacando os projetos educacionais orientados com base no interesses dos próprios idealizadores daquelas escolas. Não trataremos aqui das políticas e reformas relacionadas à educação, mas aqui é importante ter em mente que, em 1901:

---

<sup>3</sup> Na edição analisada, de 1949, publicada pela Editora Saraiva, temos a impressão de uma poesia inédita “Meu Bebê”, que não incorporaremos na presente reflexão.

Baixa a lei “adaptativa” que vem sempre depois das grandes “reformas” corrigindo o idealismo dos que não respeitam as duras realidades socioculturais. A partir deste momento, deixados tranquilos o ensino elementar e superior, todas as reformas começam a gravitar em torno do ensino secundário(...). Dentro do ensino secundário, a preocupação do legislador concentrou-se, furiosamente, nos celebérrimos preparatórios. O “estouro da boiada” (ascensão social) deve ser controlado para não saturar as faixas sociais superiores, substitutas do baronato imperial. Reabrem-se os cartórios medievais e nasce a famigerada “equiparação”. O problema deixa de ser “curso profissional” versus “curso acadêmico” para ser “sobe ou não sobe” na pirâmide social. Aparecera no país a **classe média**, com destruição dos “aristocratas” do Império e a decadência das **Casas Grandes**: algumas camadas do povo sentiram que havia oportunidade de elitizar-se... criando-se o estreito corredor onde gorgola a classe média, disposta a pagar o preço do academicismo por uma fictícia aquisição de **status**. (Destaques do autor. LIMA, 1974, p. 90, grifo nosso).

Por isso, salienta-se a importância do ambiente escolar, local onde era possível comunicar aos seus frequentadores os seus próprios limites sociais, e que educava a partir de um determinado projeto nacional. No que diz respeito aos povos originários, esse projeto era o da invisibilização, do apagamento, ou, como viemos defendendo, o da metamorfose dos indígenas em “caboclos” e, por conseguinte, o seu tratamento pejorativo e desvínculo ao direito congênito à terra. As escolas das primeiras letras (primária) dos ambientes rurais se propunham a alfabetizar aquela população, majoritariamente analfabeta. É por isso que ao mencionar a escola no poema *A Fazenda*, Paulo Setúbal se refere ao “ensinar o A B C”, conteúdo apropriado para aquele público.

No poema *A Gente*, Setúbal faz uma homenagem à suas origens, à “alma feliz” (SETÚBAL, 1949, p. 27), sua própria “alma cabocla” passeia pela terra onde nasceu apresentando as gentes daquele local. Essas “gentes” se referem desde o veterano da Guerra do Paraguai, ao “velho Jeca Moraes:/ Caboclo bom, gênio brando,/ [que] Apenas, de quando em quando,/ Bebe algum trago

demais” (SETÚBAL, 1949, p. 29). Paulo Setúbal conhecia Monteiro Lobato, por isso pode-se inferir que o termo “Jeca” faça uma referência direta ao personagem “Jeca Tatu” criado em 1914, e que tinha uma conotação intensamente pejorativa. Também diferentemente de Lopes de Almeida, aqui o “caboclo” é referido de maneira mais otimista, pois é “bom” e tem “gênio brando”, apesar da referência à embriaguez. Ao mesmo tempo, pode-se perceber a presença do “racismo à brasileira”, apresentado por João Pacheco de Oliveira, em “Pardos Mestiços e Caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1872 – 1980)”, onde defende dois movimentos para a desarticulação da “fábula das três raças”:

No primeiro [movimento], o dado da diversidade é absolutizado, mitificado e distorcido. As três raças, situadas em um plano de horizontalidade, são igualmente indicadas como fundadoras da nacionalidade. Todas são consideradas valiosas, suas virtudes particulares são exaltadas e servem para complementar a ausência de características opostas nas demais. Este é o mito da “democracia racial” – sabendo-se distintos todos se consideram como partes iguais de uma nação moderna. Em um segundo movimento, como uma expressão da dialética do pensamento mítico, a valorização da diversidade é substituída pela sua negação, a apologia da mistura, que é apresentada como a solução justa e pacífica para os conflitos raciais e as contradições sociais. Que o povo brasileiro seja produto desta confluência vem justificar a convivência com as hierarquias sociais e os preconceitos étnicos, permitindo inclusive a reprodução de uma modalidade simulada de racismo (o chamado “racismo à brasileira”, que pretende ser adaptado às formas de autorrepresentação do brasileiro como “homem cordial”) (OLIVEIRA, 1997, p. 64-65).

Por isso, apesar de Setúbal propor uma evidente valorização dos indígenas e do caboclo em sua obra, a associação com a embriaguez faz parte de um conglomerado de características que associavam os povos originários e os seus descendentes, miscigenados, a uma persistente subalternização. Algo semelhante ocorre no poema *Vida Campônia*, em que o autor escreve sobre si mesmo: “Como um caboclo rude,/ Eu vivo aqui, na paz,/ Recuperando a saúde,/

Que eu esbanjei, quanto pude,/ Nas tonteiras de rapaz” (SETÚBAL, 1949, p. 33)<sup>4</sup>. E ao mesmo tempo em que é rude, é também sensível, como um Romântico, ao enaltecer a natureza que observa, comparando-se aos trabalhadores que faziam a limpeza da plantação, valorizando o trabalho rural: “Os caboclos, no eito,/ Vão desbastando os juás” (SETÚBAL, 1949, p. 36). Talvez essa dualidade entre a valorização e a depreciação dos “caboclos” seja parte de uma herança relacionada à própria tradição metafísica binária que está na origem, por exemplo, do binômio Tupi/ Tapuia, civilização/barbárie, mencionados nos capítulos anteriores. O que teríamos, assim, como herança no próprio texto de Setúbal, seria, por um lado, a possibilidade de civilidade (Tupi) e da resistência à mesma (Tapuia), ambas habitando o mesmo corpo “caboclo”, que labutava como trabalhador rural.

Em contraposição ao caboclo trabalhador, observa-se novamente a presença dos imigrantes estrangeiros no poema *Os Colonos*. Tal e qual em *Correio da Roça*, Setúbal detalha quem são aqueles indivíduos italianos e espanhóis que, diferentemente dos “pardos”, dos “caboclos”, do “caipira”, raramente têm suas ancestralidades mencionadas. Este é um problema de longa duração e pode ser percebido até mesmo no recenseamento da população mais recente, como mencionado anteriormente, visto que:

A definição dos três grupos básicos – brancos, pretos e amarelos – parece instituir outra problemática, fazendo alusão a migrações relativamente mais recentes (dos séculos XIX e XX, com as levas de colonos italianos, alemães, poloneses, espanhóis, japoneses, etc.), e permitindo não falar em “raça” (termo fortemente marcado no léxico político deste século, e identificado com ideologias conservadoras), mas sim em “cor” (algo que corresponderia a uma simples constatação empírica). No entanto, uma consideração mais atenta da lógica da investigação logo irá indicar que esta continua caudatária da

---

<sup>4</sup> Aqui vale mencionar que Paulo Setúbal se encontrava na casa de seu irmão em Lajes, em Santa Catarina, escrevendo parte dos poemas publicados em “Alma Cabocla”, com intenção de se recuperar de uma doença (CORREA, 2019).

problemática da formação da nacionalidade, com as migrações e encontros que integram a fábula das três raças (OLIVEIRA, 1997, p. 65).

Finaliza-se a primeira parte do livro com o poema *São João*, um poema entusiasta das festas juninas, nessa “festa do mato” (SETÚBAL, 1949, p. 64). Setúbal escreve que toda a gente ia para a festa: do deputado estadual ao caboclo trabalhador. Enquanto do “lado de dentro” ocorria a declamação da obra de Castro Alves e mesmo uma “batuca, sobre o teclado,/ Uns trechos do Guarani” (SETÚBAL, 1949, p. 65), em um outro espaço “Lá fora, alegre e gabola,/ Num terreiro de café,/ Ao rude som da viola,/ A caboclada rebola/ Num tremendo bate-pé” (SETÚBAL, 1949, p.68). Os espaços separados de uma certa elite, e mesmo da classe média que queria se alçar socialmente, se contrapõem e, enquanto a ópera de Antônio Carlos Gomes é exaltada do lado de dentro, do lado de fora paira “Essa alegria sonora/ Da caboclada a bailar!” (SETÚBAL, 1949, p. 69). Aqui, a centralidade de certa elite é posta em questão, em oposição à uma periferia cabocla, mas que, de uma forma latente, é também valorizada por Setúbal, pois a alegria está junto aos “caboclos”, batendo o pé no chão, como se reivindicassem aquela conexão silenciada pelas políticas, pelo racismo, pelo tempo. Paulo Setúbal, mesmo tendo em vista seus limites individuais e coletivos, ao mesmo tempo em que apontava, também transgredia esses limites, retomando suas origens “caipiras” e “caboclas” contra um pensamento marcado pela metafísica e universalidade europeia, pois:

(...) é sabido o quanto na história do pensamento, da filosofia, se pensou o lugar, principalmente, a Europa, enquanto um lugar abstrato, não real, metafísico. Isso garantiria que esse lugar ocupasse uma dimensão metafísica para se tornar o lugar central de um discurso referencial universal (BITETI; MORAES, 2019, p. 82).

Assim, os elementos sociais que não fossem provenientes de uma epistemologia, e mesmo cor de pele europeia eram tidos como inferiores.

Salienta-se que na mentalidade de primeira República, a partir das circulação de ideias promovida pela cultura escrita, os discursos contra as presenças indígenas, “caboclas”, “pardas”, “caipiras” e mesmo as sertanejas, apesar desta última categoria ter sido também valorizada a partir de Euclides da Cunha, se baseavam e eram fortalecidos pelo imaginário de “degeneração” como consequência da miscigenação. Percebe-se que, em relação à Guerra Sertaneja do Contestado (1912 – 1914) ...

(...) cada um dos textos escritos sobre o assunto os sertanejos foram marcados com epítetos que criaram diversos sujeitos. Esta multiplicidade de marcas encontra-se misturada em várias das obras mais recentes, e aquele sertanejo, hoje, como sujeito retórico, parece carregar em si um pouco de todas elas. Estas marcas auxiliam a perpetuar no imaginário social catarinense e nacional, principalmente entre os habitantes da região que foi palco dos acontecimentos em questão, uma certa representação preconceituosa dos indivíduos os quais se convencionou denominar caboclos (LAZARIN, 2005, p. 11).

Então entende-se que mesmo o “sertanejo”, por ser uma categoria mais valorizada do que subalternizada, tem sua origem nessa “caboclada” mencionada por Setúbal: uma origem que, por sua vez, também vai sendo eclipsada e mesmo invisibilizada com o tempo. O silêncio estabelecido sobre a origem cabocla do sertanejo pode ter muitas explicações, sendo o branqueamento da população uma delas. Branqueia-se o que precisava ser valorizado, em contrapartida do que era desvalorizado. Por isso omitiu-se a ancestralidade do “sertanejo” de Euclides da Cunha, enquanto o “caboclo” é constantemente relacionado à ancestralidade indígena, parda e “miscigenada”, mas que ainda não era considerada “branca”. De toda forma, tanto o “sertanejo” quando o “caboclo” são vistos desassociados de suas ancestralidades, seja pelo branqueamento, seja pela miscigenação e afastamento forçado de seus antepassados indígenas e, por isso, desvinculados aos direitos congênicos à terra. Nesse sentido, por exemplo, Jean-François Verán apresenta

uma nação-mestiça na Manaus do século XXI, mas que tem suas raízes nessa miscigenação e silenciamento que viemos apontando. Traça-se aqui um paralelo que o autor estabelece a partir da ancestralidade negra, adaptando-a para a perspectiva da ancestralidade indígena sobre o “caboclo”, salientando que

A questão não é de querer ou não querer ser negro. (...) Eis a questão: se ser “negro” é uma marca fenotípica, se significa ser afrodescendente e se implica ter uma cultura de “matriz africana”, então os caboclos não são negros. Entendemos aqui o problema concreto provocado pela fusão das categorias. Fosse negro um mero agregado estatístico, não teria havido equívocos e conflitos. Mas diante da indissociação entre cor, origem e cultura, os caboclos tornaram-se invisíveis. Mais uma vez, como veremos, a questão não é meramente existencial: quando direitos fundamentais são definidos na base da identidade étnica, aceitar a invisibilidade é um suicídio político (VÉRAN, 2010, p. 28).

Se Vérán aponta que a dissociação voluntária em relação à ancestralidade é um suicídio político, pode-se dizer que esse rompimento forçado é um assassinato e, na escala que ocorreu no Brasil, trata-se de um genocídio. Ou ainda mais precisamente, também se trata de um etnocídio. Como viemos apontando, as identidades originárias foram compactadas em uma mitologia da “identidade indígena” única que, por sua vez, delimitava o “ser indígena” e o apresentava à camada letrada a partir de materiais de leitura diversos, desde a literatura Romântica até materiais escolares, como cartilhas e livros de leitura. Ao mesmo tempo que os conceitos de “caboclo”, “pardo”, “caipira” (e a partir deste capítulo, os “sertanejos”) são fluidos percebe-se um apagamento das ancestralidades indígenas, mesmo essas baseadas na mitologia apresentada. Dessa forma, a construção de uma nação brasileira, unificada em sua fábula identitária, se origina na necessidade de:

(...) assegurar a unidade nacional em um extenso território, com uma população altamente heterogênea em termos raciais, linguísticos e culturais, além de fortemente estratificada em termos econômicos e políticos. Tal tarefa, iniciada pela elite

agrária, hierárquica e monarquista, que se articulava em torno do projeto de criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foi posteriormente continuada pelos jovens intelectuais republicanos, influenciados pelos ideais do Positivismo (OLIVEIRA, 1997, p. 64).

Dentre esses jovens republicanos, estava Paulo Setúbal, com a estreia de *Alma Cabocla*, com sua intensa admiração e exaltação da natureza, valorização do trabalho rural, mas com o diferencial aqui de partir de um mundo e origem múltiplos marcado pela própria heterogeneidade social da realidade brasileira. No livro, Setúbal só volta a mencionar os “caboclos” na última parte do texto, chamada apropriadamente por *Sertanejas*.

No poema *Trecho Rústico*, o autor dá indícios de seu interesse pela História, como disciplina, algo que se tornaria presente em suas publicações posteriores em prosa. Aqui, Setúbal apresenta um passeio poético pela exploração de novos caminhos pelos sertões a “desvirginar-lhe a flora!” (SETÚBAL, 1949, p. 161). Mas o personagem principal não é o bandeirante a abrir esses caminhos (este só aparece na última estrofe -SETÚBAL, 1949, p. 164), e sim a própria natureza, que abriga “o clamor feroz duma tribo selvagem” (SETÚBAL, 1949, p. 162). É também o rio que figura como protagonista, “roncando pelo chão da brenha sertaneja (SETÚBAL, 1949, p. 163), mostrando que uma definição de “sertanejo” para Paulo Setúbal é possível com base no que seria uma relação direta com os sertões. Talvez até os mesmos sertões do Grão-Pará (FARAGE, 1986) e do vale do Rio Doce, Jequitinhonha e Mucuri (PARAÍSO, 2014), locais nos quais os povos indígenas protagonizaram como verdadeiras muralhas contra a entrada da colonização.

A presença cabocla no livro é finalizada no poema *Férias de Junho*, no qual temos uma relação com o período de férias do autor. Ele voltava para o interior, sua terra, mencionando que ali viviam “gentes simples e caboclos rudos” (SETÚBAL, 1949, p. 165). Ou ainda, dito de outra forma, podemos refletir que “a Europa sempre se percebeu enquanto espírito, determinando o

outro, o não-europeu, como carne, coisa, terra, uma *terra nullius*<sup>5</sup>, portanto, uma questão geopolítica” (BITETI; MORAES, 2019, p. 82). Dessa forma, compreende-se o “caboclo” como o “outro” da invenção do Outro; o “caboclo” do indígena; a margem do marginalizado; o habitante de um não-lugar na sociedade republicana; o Outro como eterna sombra, ou mesmo resquício, do “Eu”. Este é o resultado do projeto de violência que nos fala GayatriChakravortySpivak:

O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como o Outro. Esse projeto é também a obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária Subje-tividade<sup>6</sup> (SPIVAK, 2010, p. 47)

O “caboclo”, apesar de encarado pelo Estado como descendente e parte desse sujeito colonial, passível e ao mesmo tempo impassível de civilização, e mesmo do branqueamento, é ainda visto como herdeiro desse projeto colonial e dessa mitologia de uma “identidade indígena” única, que viemos demonstrando. Assim, ao passo que Paulo Setúbal apresenta uma nítida tensão entre a valorização e o desprestígio do “caboclo” e sua ancestralidade, a “alma cabocla”, configurada no título do livro, se encontra também nesse território ambíguo da literatura e da história. Cabe lembrar, por exemplo, que João Mendes Júnior, potencialmente lido por Setúbal, estabelecia que:

A realidade é que a alma indígena americana pensa, julga, raciocina, coordena raciocínios, com o mesmo vigor de atenção, reflexão, análise, síntese, comparação e apreensão comparativa; a alma indígena está sujeita às mesmas paixões a que está sujeita a alma europeia, mostrando, porém, superioridade na temperança, na energia da paciência e até, digamos a verdade, até na justiça e na caridade. A alma do descendente de indígena cruzado com o europeu é tão vigorosa e as vezes mais vigorosa do que a alma do puro europeu e do puro indígena; e tem a

---

<sup>5</sup> Do latim, significa uma terra que pertence a ninguém.

<sup>6</sup> “Aqui a autora utiliza em inglês “Subject-ivity”, deixando em evidência a palavra que significa “sujeito” na composição do termo (N. da T.)” (SPIVAK, 2010, p. 47).

vantagem de unir a ambição do europeu à longanimidade do indígena, temperando uma pela outra (MENDES JÚNIOR, 1912, p. 51).

Para Mendes Júnior, a “alma do descendente do indígena” era ainda melhor que a europeia. Essa “alma cabocla” tão presente na vida e no livro de Paulo Setúbal. Por isso, apesar de indireta podemos perceber uma valorização do “caboclo” realizada por Setúbal. Esta valorização, tímida e permeada de tensões e ambivalência pode se dever à sua estreia, pois trata-se de seu primeiro livro, ao mesmo tempo que também exemplifica as oscilações em defesa e negação dos povos indígenas que viemos apresentando.

## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Suely Campos. **Leis e Letras: o ardente Paulo Setúbal**. Revista Acervo Histórico, São Paulo, n. 4, p. 48-61, 2005

BITETI, Mariane; MORAES, Marcelo José Derzi. Vidas e Saberes periféricos como Potências Transgressoras. **Tlalli: Revista de Investigación en Geografía / Universidad Nacional Autónoma de México**, ano 1, num. 2, 2019.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre o conceito da história**, 1940.

CORREA, Nereu. Onde Nasceu “Alma Cabocla”. In.: **As Maluquices do Imperador**. Iba Mendes – Editor Digital; Projeto Livro Livre. Publicado originalmente em 1927. Livro Digital nº 310 - 2ª Edição - São Paulo, 2019.

FARAGE, Nádia. **As Muralhas do Sertão: os povos indígenas do rio Branco e a colonização**. Dissertação de mestrado defendida pela Universidade Estadual de

Campinas, 1986.

FIGUEIREDO, Candido de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, Lisboa, 1913.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua história**. São Paulo: Editora USP, 1985.

HANSEN, Patrícia. **Os primeiros livros infantis brasileiros: análise da literatura cívico-pedagógica de ficção**. Rio de Janeiro: Programa Nacional de Apoio à Pesquisa da Biblioteca Nacional, 2010.

\_\_\_\_\_. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República'** 01/09/2007 245 f. Doutorado em HISTÓRIA SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: SBD / CAPH Link: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12022008-111516/en.php>, 2007.

LAZARIN, Katiusca Maria. **Fanáticos, Rebeldes, e Caboclos: discursos e invenções sobre diferentes sujeitos na historiografia do Contestado (1916-2003)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de Mestre em História Cultural, em 2005.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro – RJ, Editora Brasília, 1974.

MARTINS, Romeu. **Medo Mortal: mestres brasileiros da literatura**. Rio de Janeiro: Editora Darkside, 2019.

MENDES JÚNIOR, João. **Os Indígenas do Brasil, seus direitos individuais e políticos**. São Paulo: Typ. Hennies Irmãos, 1912.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Pardos Mestiços e Caboclos: os índios nos CENSOS nacionais no Brasil (1872 – 1980)**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 61-84, out. 1997

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **O Tempo da Dor e do Trabalho: A conquista dos Territórios Indígenas nos sertões do leste**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SETÚBAL, Paulo. **Alma Cabocla**. São Paulo: Edições Saraiva, 1949.

SILVA, Antônio de Moraes. **Dicionário da Língua Portuguesa**, vol. 1. Rio de Janeiro, Editora Empresa Literária Fluminense, 1890.

SPIVAK, GayatriChakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VÉRAN, Jean-François. **Nação Mestiça: As políticas étnico-raciais vistas da periferia de Manaus**. In: DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social - Vol. 3 - no 9 - JUL/AGO/SET 2010.

## História e memória da comunidade indígena Oiticica– Piripiri/Piauí

### History and Memory of the Indigenous Community Oiticica– Piripiri/Piauí

*Francisco Sávio Silva Santos*<sup>1</sup>  
*Keylla Rejane Almeida Melo*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação do Campo pela Universidade Federal do Piauí. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí. E-mail: saviosilvasantos10@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br.

## RESUMO:

O presente trabalho trata de uma pesquisa realizada na comunidade indígena Oiticica, localizada em Piripiri/PI, que teve como objetivo conhecer e registrar aspectos da história dessa comunidade a partir das memórias dos anciões que nela vivem. Metodologicamente, o estudo desenvolveu-se a partir da História Oral, tendo a entrevista semiestruturada como procedimento principal de produção de dados. Os resultados possibilitaram trazer elementos da origem da comunidade, seus primeiros moradores e seus troncos familiares indígenas, costumes e religiosidade, suas formas de sobrevivência, o uso da agricultura, extrativismo, fontes de alimentação (caça e pesca) e artesanato, podendo, dessa forma, através desses elementos, constituir a sua história enquanto comunidade indígena. Conclui-se que é preciso, cada vez mais, continuar a resistência diante do que a sociedade impõe e para que seja construída, gradualmente, uma identidade coletiva, de forma a reaproximar as novas gerações dos costumes, tanto dos que a comunidade tem e mantém, como resgatar os que foram perdidos, reavivando-os e fortalecendo a conexão com a ancestralidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Povos originários; História e memória; Identidade.

## ABSTRACT:

The present work deals with a research carried out in the indigenous community Oiticica, located in Piripiri/PI, aiming to know and document aspects of the history of this community from the memories of the elders who live in it. Methodologically, the study developed from Oral History, employing semi-structured interviews as the primary means of data production. The results made it possible to bring elements of the community's origin, its initial inhabitants and indigenous family lineages, customs, religious practices, survival methods, agricultural practices, extractivism, food sources (hunting and fishing), and craftsmanship, in this way, through these elements, constitute their history as an indigenous community. It is concluded that it is necessary, more and more, to continue the resistance in the face of what society imposes and for a collective identity to be gradually built, in order to bring the new generations closer to the customs, both those that the community has and maintains, and to rescue those that have been lost, reviving them and strengthening the connection with ancestry.

**KEYWORDS:** Native peoples; History and memory; Identity.

## Introdução

Há, nas comunidades indígenas do Piauí, um silenciamento de suas histórias, devido à repressão colonialista, que acabou por matar, massacrar, escravizar muitos desses povos. Contudo, alguns conseguiram fugir e se refugiar, sendo esta uma tática de sobrevivência. Aqueles que sobreviveram, juntamente com a geração seguinte, foram esquecidos, deixados de lado no sentido da história. Muitos até preferiram assim por algum tempo, para que não fossem, mais uma vez, perseguidos e mortos, mas, com o passar dos tempos, houve, e ainda há, a necessidade do reconhecimento, tanto dos povos como das terras indígenas no estado do Piauí.

O isolamento de alguns povos se dá, em grande parte, pelo fato de sentirem-se envergonhados por sua identidade, pois ainda há preconceito quando se fala de comunidades indígenas e assuntos relacionados (SILVA; MACHADO, 2021). Muitas vezes, há famílias indígenas que não se identificam simplesmente por terem medo de não serem aceitas na sociedade, acabando por cair na linha de esquecimento, principalmente pelo poder público.

Dentre os povos indígenas do Piauí, estão os residentes na comunidade Oiticica, localizada nas proximidades da PI 404, zona rural do município de Piripiri, no estado do Piauí. Como indígena pertencente a essa comunidade, um dos autores deste texto percebeu que, com o passar do tempo, os costumes tradicionais estavam sendo esquecidos, utilizados somente pelos mais velhos.

Diante desse contexto de esquecimento, repressão e desvalorização, surgiu a seguinte problemática: como pode ser resgatada e registrada a história da comunidade Oiticica, localizada no município de Piripiri/PI? Para tal, definimos como objetivo geral da pesquisa: Conhecer e registrar aspectos da história da comunidade indígena Oiticica, localizada em Piripiri/PI.

Atualmente, vivemos um momento em que se tenta dar mais visibilidade

a muitos povos nativos e autoidentificados, como é o caso de alguns povos do Piauí e do Rio Grande do Norte, que são os dois estados brasileiros que ainda não possuem terras indígenas demarcadas pelo Governo Federal (FONSECA, 2016). Dessa forma, este estudo se propõe a contribuir com a luta pelos direitos desses nativos, que precisa ser intensificada e fortalecida para que a sociedade adira às causas indígenas e seja gerada pressão no poder público.

## **Metodologia**

Considerando os objetivos desta investigação, a História Oral apresentou-se como um caminho viável, por possibilitar o conhecimento e aprofundamento de “aspectos sobre determinada realidade, como os padrões culturais, as estruturas sociais, os processos históricos ou os laços do cotidiano”. (CASSAB; RUSCHEINS, 2004, p.8).

A História Oral, de abordagem qualitativa, possibilita trazer aspectos relevantes que, geralmente, ficam de fora da história oficial e dos objetivos de historiadores, e há, ainda, de considerar que muitos dos relatos não estão registrados/documentados, portanto, sempre existem questionamentos em relação à veracidade dessas informações. Contudo, acreditamos que, por meio das narrativas dos sujeitos empíricos que constroem a história, é possível chegarmos a uma maior compreensão da realidade vivida, tanto em relação ao passado quanto ao presente, e com possibilidades de ter acesso a essa história no futuro.

A História Oral foi materializada por meio da entrevista que, sendo um procedimento prioritário desse tipo de pesquisa, possibilitou coletar as narrativas fundamentais para o desvelamento do fenômeno investigado. Segundo Duarte (2005), a entrevista é uma interação social entre o pesquisador e as pessoas entrevistadas, atentando-se a um rigor metodológico.

Assim, conforme exige a entrevista semiestruturada, um pequeno

roteiro norteou as conversas e foi utilizado um celular com gravador de áudio. Depois, foi feita a transcrição das falas, que foi lida e relida para que fosse se compondo, a partir do que foi relatado, a história da comunidade. Dessa forma, foi-se organizando aspectos de cada narrativa, e agrupando-os conforme o assunto tratado.

O fato de um dos pesquisadoresser membro da comunidade contribuiu para a caracterização desta, feita com base em dados da observação, que se configurou como um instrumento secundário, mas importante para preencher algumas lacunas no processo de investigação. Os dados produzidos mediante esse procedimento foram registrados no diário de campo, que foi lido por diversas vezes, visando à seleção dos registros considerados relevantes para a análise, com foco nos objetivos do estudo.

A pesquisa foi realizada na comunidade indígena Oiticica, localizada a 18km, ao sul da sede do município de Piripiri, na PI 404. A comunidade conta com mais de 400 pessoas, aproximadamente 100 famílias, que vivem nas matas e trazem consigo um espírito de coletividade muito forte. A região onde habitam possui muitos rios perenes, riachos, cachoeiras e, principalmente, nascentes, encontradas em grande quantidade, além das ricas matas de babaçual/cocal. A fauna e a flora são bem diversificadas.

As famílias ainda praticam caça e a pesca, que, por serem costumes indígenas, reaproximam tradições. Além disso, o contato com os rios e matas fortalece o pertencimento à cultura indígena, criando laços entre a comunidade e essa cultura. Há, ainda, o predomínio da agricultura, criação de pequenos animais e extrativismo vegetal. Há, ainda, o recebimento de benefícios sociais do Governo Federal pelas famílias, como o Bolsa Família e aposentadoria.

Embora já tivessem uma vida coletiva, na qual algumas tarefas são divididas entre os membros da comunidade, e muitos trabalhos sejam realizados em conjunto por esses membros, somente em 2012 foi fundada uma entidade formal, a associação de moradores. Em 2022, foi criada a Associação

dos Povos Indígenas Tabajaras Alongás da comunidade Oiticica, Piripiri/PI.

Como interlocutores do estudo, foram entrevistados quatro anciões moradores da comunidade, que, visando preservar o anonimato, importante à ética na pesquisa, estão identificados com codinomes indígenas, conforme Quadro 1:

**Quadro 1 – Perfil dos interlocutores do estudo**

<b>Interlocutor</b>	<b>Perfil</b>
Abaeté	Com a idade de 82 anos, é um contador de histórias, aposentado, agricultor, plantava e criava e, assim, conseguia manter o sustento de sua família.
Jaguatê	Tem 72 anos de idade, foi uma das pessoas que ajudou na luta pelo reconhecimento indígena no Piauí, agricultor aposentado que, hoje, busca repassar, junto de sua esposa, a história da comunidade através da contação de histórias. Por tempos, teve que viajar para outros estados, em busca de fontes de renda para sustentar sua família.
Ubiratã	Possui 59 anos, vive da agricultura, com cultivos de feijão em seu quintal produtivo, plantações de arroz sob condição de renda, faz serviços próprios com motor serra, pedreiro, carpinteiro, era puxador de roda de mandioca e caçador. Hoje, é aposentado.
Iara	Possui 72 anos, aposentada, dona de casa, agricultora, quebradeira de coco, costureira, tecia rede e fazia tudo que precisasse na roça, desde rolar lenha até plantar; fazia doces, bolo, sabão caseiro e, ainda, vendia cosméticos e garrafadas.

Fonte: dados da pesquisa (2022)

## **História dos Indígenas no Piauí**

Muito antes da chegada dos portugueses às terras que, hoje, chamamos de Brasil, existiam povos que aqui moravam e que tinham uma forma própria de viver. Assim como aconteceu na faixa litorânea do território, também no processo de exploração do interior, manteve-se a invasão e posse das terras, e o aprisionamento de nativos.

Como esclarece Malvezzi (2007), a ocupação do sertão nordestino brasileiro iniciou-se pelo rio São Francisco, ramificando-se para suas margens,

sobretudo em direção ao Piauí e ao Maranhão. “As duas grandes sesmarias<sup>3</sup> que partiam de Salvador, dos Garcia d’Ávila e dos Guedes de Brito, iam em direção ao São Francisco e chegavam a atingir 700 quilômetros de profundidade”.(MALVEZZI, 2007, p. 59).

No final do século XVI, as regiões da zona da mata nordestina já vinham sendo invadidas por colonizadores e utilizadas para produção de cana de açúcar, para isso, era preciso ampliar o território para o desenvolvimento de outras atividades secundárias, como a criação de gado. Os engenhos necessitavam de tração animal para sua manutenção, de animais para transporte, do couro, da carne, de leite, então, a criação de gado era uma atividade secundária, mas importante para a colônia, por isso, em expansão. Assim, além da zona costeira, invasores financiados por sesmeiros passaram a adentrar mais pelos sertões para instalação de fazendas. O gado, na época de fácil criação, não requeria muita mão de obra e necessitava apenas de água e pastagem (ALVES, 2003).

Assim, a ocupação do território piauiense tem uma relação direta com a expansão da Casa Torre, instituição administrada pela família dos Garcia d’Ávila, da Bahia, que financiava invasores para apresarem indígenas e conquistar terras destinadas à criação de gado. Após esses invasores chegarem às terras e as conquistarem, a família Ávila as requeria através das sesmarias e, como não podiam ocupar tudo, repassava alguns lotes para rendeiros, para criação de gado. (ALVES, 2003).

Segundo o autor supracitado, um dos rendeiros da família Ávila foi o bandeirante português Domingos Afonso Mafrense, também conhecido como

---

<sup>3</sup> No Brasil, as sesmarias eram grandes extensões de terras doadas pela Coroa Portuguesa a beneficiários, com o intuito de povoar e explorar a colônia, de modo a garantir a posse do território “descoberto”, que sofria com tentativas de invasões por outros povos. Para a história de nosso país, as sesmarias deram origem aos grandes latifúndios. (Texto extraído, com adaptações, da página <https://conhecimentocientifico.com/sesmarias/>. Acesso em: 12 maio 2022).

Sertão, um dos primeiros colonizadores a penetrar o território piauiense, chegando na década de 1670, e instalando-se no vale do Rio Canindé. Esse invasor chegou às terras piauienses na condição de sesmeiro, fundando 30 fazendas de gado, sendo que, a maioria, após sua fundação, era repassada a vaqueiros.

Enquanto Mafrense e seu irmão Julião desbravavam os vales dos rios Canindé e Piauí, os irmãos Francisco Dias Ávila e Bernardo Pereira Gago, herdeiros diretos da Casa Torre, requeriam sesmarias que iam das cabeceiras do Rio Gurgueia até o Rio Parnaíba. Então, foram esses dois, os Mafrenses e os Ávilas, os primeiros outorgados com títulos de terras no Piauí. A partir dessa conquista, essas duas famílias desenvolveram uma administração extremamente violenta e autoritária, onde eram poucos os que buscavam desafiar esse autoritarismo pela violência que era utilizada (ALVES, 2003).

De fato, dos invasores que penetraram o território piauiense, foram poucos os que ficaram com a posse de terras, pois, a partir do momento em que se instalavam, os Ávilas requeriam a posse destas. Em síntese, aqueles que, de fato, chegaram, como, por exemplo, os vaqueiros, que tomavam de conta das fazendas e do que elas possuíam, acabaram ficando na condição de arrendatários, vivendo em precárias condições, isolados nessas fazendas, e entregando o lucro da atividade criatória para os donos das terras. (ALVES, 2003).

Além disso, esses povoadores corriam riscos constantes devido aos ataques dos indígenas, considerados, segundo Ennes (1938, p. 370 apud ALVES, 2003, p. 62), “os mais bravos, valentes e guerreiros [...]”. Portanto, difíceis de dominar, esses nativos foram sendo dizimados. (ASSIS, 2015).

Esses autóctones, que são os nativos da região, eram considerados um empecilho para os colonizadores e para os fazendeiros, que objetivavam expandir suas fazendas de gado. Nesse ínterim, as missões jesuíticas foram cruciais para a ‘catequização’ dos indígenas. Oliveira (1998, p. 57) constata:

“Pelo primeiro movimento, famílias de nativos de diferentes línguas e culturas foram atraídas para os aldeamentos missionários, sendo sedentarizadas e catequizadas”.

Oliveira (1998, p. 57) esclarece o caráter político das missões religiosas, sendo importante instrumento para os “empreendimentos de expansão territorial e das finanças da Coroa. Para isso, incorporavam ao Estado colonial português um contingente de ‘índios mansos’ e que já era produto de uma primeira ‘mistura’”.

O autor ainda observa que os governos das províncias foram, gradativamente, declarando extintos aldeamentos indígenas, e se apropriando dos terrenos para integrarem áreas de municípios em formação, ou pequenos agricultores e fazendeiros foram estabelecendo controle sobre esses terrenos. (OLIVEIRA, 1998, p.57).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a discriminação contra os indígenas se deve ao fato de terem sido um empecilho no processo de instalação das fazendas de gado, criando, assim, essa narrativa do massacre que os dizimou por completo, e os poucos que restaram, misturaram-se ao restante da população, formando os caboclos. Isso causou esse silenciamento da história e identidade dos povos indígenas do estado do Piauí.

A partir desse contexto, é compreensível que essa narrativa de total dizimação mostre-se frágil ou se inviabilize. A dizimação é um processo de controle social e necessário tanto ao Estado quanto à Coroa Portuguesa. Esse fato ocorreu não só aqui no Piauí, mas em outros estados, como no Rio Grande do Norte. Pelo fato de serem nômades, os colonizadores não nomeavam os coletivos, os grupos de nativos. Porém, de acordo com o que se tem de entendimento no decorrer do tempo, havia, inicialmente, seis etnias no território piauiense: Acroás, Gueguês, Jaicós, Pimenteiras, Tremembés, Tabajaras (KÓS,2014).

Segundo Nunes (2009), os mais antigos documentos que se referem ao

Piauí colocam os Tremembés, Aruás, Cumpinharões, Tabajaras e Amoipiras, como grupos da bacia do Parnaíba. Do ponto de vista dos colonizadores da época, os portugueses, só existiam dois grupos, Tupis e Tapuias. Dessa forma, há escassez de dados em relação aos grupos que habitaram a zona costeira, e esses relatos de povos que se tem eram dados mais pelos que viviam no sertão. Os indígenas viventes no interior, que eram perseguidos pelos colonos, foram retirados pelos bandeirantes de suas terras para iniciarem a criação de gado.

Então, o que se diz é que muitos indígenas teriam se refugiado primeiro nas montanhas, chãs, nas cabeceiras ou nascentes dos rios, para fugirem dos inimigos. Por exemplo, os Cariris, que povoavam a Serra da Borborema, fugiram para o Ceará, região montanhosa e fértil, e lá deram-se o nome de Cariris Novos, sendo terras estas ocupadas pelos colonos somente no século XIX.

Essa dispersão dos povos indígenas que viviam no interior do sertão, resultante da perversa forma de invasão pelos portugueses, dificulta, inclusive, a demarcação de seus territórios. Como pontua Malvezzi (2007, p. 59): “Até hoje a luta pela terra de várias comunidades tradicionais, como as do fundo de pasto, esbarra em documentos cartoriais que consideram que muitas dessas terras pertencem à família dos Garcia d’Ávila”. Portanto, na luta pelo resgate da história e da cultura dos povos indígenas piauienses, é fundamental a garantia de seus territórios para o fortalecimento da sua identidade como povo.

A cientista social Carmen Lima (2015), na pesquisa intitulada “Emergência étnica indígena no Piauí”, mapeou as comunidades indígenas existentes, atualmente, no estado. Segundo tal pesquisa, a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) estima que há, aproximadamente, 6.000 indígenas no Piauí, vivendo em dez cidades e 27 comunidades nas regiões norte, centro-norte, sudoeste e sudeste, as quais pertencem a oito etnias.

Os Tabajaras estão em Piripiri, nas comunidades Oiticica II, Itaquiara,

São João, Tucuns, Colher de Pau, Fonte dos Matos, Jenipapeiro e Canto da Várzea. Os Tabajaras Tapuios habitam a comunidade Nazaré, localizada no município de Lagoa de São Francisco. Os Guajajaras, em Teresina. Em Currais, os Acroás Gamelas residem nas comunidades Pirajá e Laranjeiras. No município de Bom Jesus, os Acroás Gamelas estão nas comunidades Rio Preto e Correntinho. Em Baixa Grande do Ribeiro, há os Gamelas da Prata, na comunidade Gamela da Prata; os Caboclos Gamelas, nas comunidades Riacho dos Paulos e Almescas; e os Acroás Gamelas, na comunidade Morro D'água. O povo Kariri está no município de Queimada Nova, na comunidade Serra Grande; e o povo Paulistana, na comunidade Baté-Mare. Em Santa Filomena, residem os Acroás Gamelas, na comunidade Vão do Vico. Já em Uruçuí, os Guêguês do Sangue habitam a comunidade Gêguê do Sangue; os Caboclos Gamelas, nas comunidades Baixa Funda, Assentamento Santa Teresa, Assentamento das Flores, Bananeira e na sede. Além desses, os Waraos, que vieram da Venezuela, estão, atualmente, em Teresina. Na Figura 1, está reproduzido o mapa dos povos indígenas do Piauí.

**Figura 1** – Mapa dos povos indígenas no Piauí e localizações de seus territórios



Portanto, é possível afirmar que esses povos originários resistiram ao processo de invasão portuguesa, ficando divididos por todas as regiões do estado, passando por um período de silenciamento de suas identidades como forma de sobrevivência. Hoje, esses povos estão em emergência étnica, reconhecendo-se como indígenas, conectando-se às suas origens, fortalecendo traços de suas culturas e identidades, na busca pelo reconhecimento do Estado e da sociedade (LIMA, 2015), na luta pelo direito à terra e ao território, à saúde e à educação, na busca por respeito às suas especificidades e histórias.

### **Dos fragmentos da memória à História refeita**

Até meados do século XIX, o local onde, hoje, é a comunidade Oiticica, era totalmente desabitado. Os primeiros a chegarem a essas terras foram os

irmãos Irineu Alves de Almeida e Vicente Alves, que vieram da cidade de Pedra Branca, no estado do Ceará. Aguiar e Melo (2017, p. 91) esclarecem que muitas comunidades do Piauí iniciaram seus processos de povoamento a partir de famílias que vieram de outros estados brasileiros, “tendo como motivação principal a busca por terras mais férteis para produzir”.

Irineu e Vicente tinham a pele clara, no entanto, eram descendentes de indígenas misturados, Tabajaras da Serra, no estado do Ceará. Ao chegarem em Oiticica, adquiriram o território. Concomitantemente, outra pessoa, cujos entrevistados não lembram o nome, também adquiriu uma gleba de terras na comunidade Pé do Morro, próxima à Oiticica. A partir de então, foram constituindo suas famílias.

Irineu casou-se com Jesuína, conhecida como Madrinha Zizuína, que veio de uma comunidade chamada Cacimbas, próxima à região do Rio Longá, em Batalha-PI. Segundo os mais antigos da comunidade, Zizuína, índia da região das Cacimbas, ao chegar em Oiticica, já possuía contato com outros povos (que não eram indígenas), e acabou casando com Irineu. Desse casamento, nasceu Geraldo Almeida, Gerônimo, Raimundo, Antônio Brasileiro, Custódia, Marcolina e Maria Antônia, que formaram a primeira geração nascida na comunidade, com descendência dos Tabajaras do estado do Ceará e dos indígenas da região das Cacimbas, em Batalha-PI.

O irmão de Irineu, Vicente Alves, também se casou e, da união, nasceram Raimunda, Horácio e Alexandre, dos quais, na comunidade, ficaram os descendentes de Raimunda e de Alexandre. Este, casou-se com sua prima Marcolina, e, das suas filhas, duas casaram com José Teixeira da Silva e duas com Raimundo Teixeira da Silva, que eram irmãos, filhos de Maria Teixeira da Silva e Pedro Luciano<sup>4</sup>. Pelos relatos dos anciões, Maria era indígena vinda da região do Nazaré, antigamente município de Pedro II, e, atualmente, pertencente

---

<sup>4</sup> Ambos os irmãos ficaram viúvos das primeiras esposas e, em seguida, desposaram-se com irmãs delas.

à Lagoa de São Francisco.

João Brasileiro, filho de Antônio Brasileiro e neto de Irineu Alves e Zizuina, assim como seu avô e seu pai, também se casou com uma indígena das Cacimbas. No entanto, João Brasileiro passou uma temporada na comunidade Oiticica, e, logo depois, mudou-se para o quilombo Sussuarana, onde construiu a maior parte de sua família e permaneceu até os 104 anos de idade, ao falecer.

Já Custódia, filha de Irineu, casou-se com Antônio Rufino, conhecido como Pai Rufino, que era vaqueiro do proprietário das terras da região conhecida como Pé da Serra, que faz parte da história da comunidade Oiticica, por ser rica em matas de babaçuais e por ser onde passa o Rio Angico Branco, utilizado para pesca dos mais antigos. De acordo com Abaeté, Antônio Rufino veio da região da Palmeira dos Urquizas, e sua família também veio do Ceará, descendo da serra do Tianguá, adentrando a região do sertão.

Essa história de como começou o povoamento da Comunidade Oiticica é contada pelo Jaguatê, que dá detalhes de como aconteceu.

“Essa Oiticica era uma terra desabitada, não tinha morador. Chegaram essas duas pessoas do Ceará, de um lugar chamado Pedra Branca, que era o Irineu, meu avô, e o Vicente Alves. Eles eram irmãos, que era avô do finado Vicente Alexandre, por isso ele recebeu esse nome. Aí meu avô Ireu arrumou uma noiva, que se chamava Zizuina, que nós chamávamos madrinha Zizuina, esposa do meu avô. Eles arrumaram essas mulheres no povoado Cacimbas. Essa Zizuina veio das Cacimbas, depois veio mais gente das Cacimbas para cá, que esse povo era do sangue de índio, tem até o cabelo estirado e duro e a pele mais escura. Desse casal de gente, nasceu o papai Geraldo, o Antônio Brasileiro, que era pai do Antônio Brasileiro, avô da minha esposa. Agora eu não sei de onde veio essa história de Brasileiro, porque todos eram Alves de Almeida esse povo. [...] E aqui só quem dá essas informações sou eu, sobre a origem do povoado, das terras, sei onde são os marcos. Isso que estou lhe contando é que o povo mais velho me contava desde criança, e eu ia botando na minha cabeça. Isso tudo é verdade, não tem nada inventado”.

É possível identificar que a comunidade Oiticica possui três troncos familiares indígenas: 1) dos Tabajaras do Ceará; 2) da bacia do Rio Longá, região das Cacimbas; 3) da região da Lagoa de São Francisco, no Nazaré, que, hoje, é uma comunidade indígena reconhecida e organizada. Aguiar e Melo (2017, p. 91) constataram, em seu estudo sobre comunidades rurais piauienses, esse entrelaçamento de famílias na constituição de algumas delas: “Eram grandes famílias cujos filhos iam casando e construindo casas próximas à residência dos pais, crescendo, assim, gradualmente, a comunidade”.

Assim, a comunidade Oiticica está há quase 200 anos nesses troncos familiares, que a partir dos sete filhos de Irineu Alves de Almeida e dos outros três filhos de Vicente Alves, casaram entre si (primos com primos), povoando a comunidade. O Antônio Brasileiro, filho de Irineu, casou-se com uma indígena chamada Zifirina, da mesma região de sua mãe, fortalecendo ainda mais o tronco familiar e enriquecendo a formação da comunidade. O Jaguatê continua sua narrativa:

“Na Oiticica de riba, conheci a casa do Antônio Doutor, Antônio Brasileiro e Velha Zifirina, que era mãe da turma dos Brasileiros. Lá perto da escola, só tinha a casa do Raimundo Rufino, o pai dele, do Vicente Rufino e do Antônio Rufino Filho. O velho Antônio Rufino morava nos pés de manga, por trás da casa do Luís do Dete, ali a 200 metros de onde hoje é a rodovia. Nesse tempo, água para beber no verão tinha nos olhos d’água, perto do Vicente Alexandre, Pé da Ladeira, Olho D’água da Rita, que afundou. Nós carregávamos água na cabeça, em cabaças. Tinha a Oiticica de cima e a de baixo. A casa do Jerônimo era dentro do cercado do Celso, próximo à minha casa. Ele tinha muitos filhos, e faziam umas roças grandes que davam muito legume, fazia farinhada. Ao lado da casa, tinha um armazém de palha para guardar legume. O milho botava dentro da casa, estaqueando a espiga no paiol, tinha farinha, feijão. Nessa época, nem se falava em arroz, era difícil, esses eram os principais alimentos da roça. Um filho dele, uma época, chamado Domingo, foi visitar uma parente no Maranhão, chamada Luiza Basílio, na cidade de Chapadinha, e passou uns meses por lá, pois, nesse tempo,

uma viagem dessas durava pelo menos um mês. Quando ele chegou de lá, achando que a viagem foi muito boa, resolveu soltar um foguete, daí caiu uma faísca no armazém, queimou tudo. Isso era por volta do meio dia, ainda correram para apagar, mas casa de palha pra fogo já viu, é ligeiro.”

É importante analisar que as grotas, nascentes e rios são elementos essenciais nas vivências deste povo, como afirmam Chiapetti (2011, p.76), citados por Santos e Schwamborn (2015, p. 22): “Os rios matam a sede e a fome, lavam o corpo, lavam a roupa, levam as pessoas para muitos lugares[...] rio acima, rio abaixo[...] Essa relação[...] é o resultado do longo processo histórico e cultural das relações entre as pessoas e o meio em que vivem”.

Portanto, até início do século XXI, o território da comunidade Oiticica era rico em caça e os rios tinham uma imensa disponibilidade de peixes. Eram épocas em que os rios eram mais largos e profundos, por isso, sustentavam as águas por maiores períodos. Sendo os principais e maiores, o Rio dos Matos e o Rio Angico Branco, mas também havia pesca no riacho que nasce na comunidade chamada Jabutis, e corta a comunidade Oiticica, além de pescarem na grota da Tiririca, que também passa pela comunidade.

Nessa época, os materiais utilizados para a pesca era o anzol e o chamado fachimento, que é a pesca em períodos noturnos utilizando facões. Os peixes concentravam-se, nesse período noturno, nas bordas dos rios, riachos e lagoas, assim, os indígenas iam com os facões abatendo esses peixes. Além dessas formas, havia a famosa e corajosa pega de peixe na loca, que são buracos em que os peixes se refugiam nas paredes dos rios, principalmente, as traíras, que são predadoras.

Por ser uma região de muitas serras e pedras, era propícia à caça de determinados roedores, como o mocó, rabudo, preá, além de outras espécies, como mambira (tamanduá), tatu, peba, gato maracajá, cutia, veado, que eram encontradas em grandes quantidades nessa região. As famílias iam com seus filhos, desde o início da adolescência, às vezes, com cachorros, em busca desses

animais, muito apreciados na culinária local.

Também caçavam aves, como o jacu, nambu, juriti, avoante, dentre outras, que existiam em abundância na comunidade, principalmente, na região do Pé da Serra e na Serra das Cutias (recebe esse nome pela grande quantidade de cutias que vive nela), por terem matas altas, tornando-se lugares propícios à caça. Assim, essas eram as principais maneiras de sustento das famílias naquela época, pois, muitas vezes, não tinham produção suficiente de grãos, como feijão e milho. Sobre essa abundância de peixes e caças, Jaguatêrememora:

“Nesse tempo, tinha muito era peixe, no Angico Branco e no Rio dos Matos, que eram peixeiros. Nessas grotas daqui mesmo dava tanto peixe no inverno. Peguei muita piaba, jundiá, cará, traíra, pegava era cofada, dava um assado mais brabo do mundo, era bom. Hoje acabou-se, quase não se acha. Rapaz, mocó, preá, rabudo, nambu, siricora, tinha demais. Eles eram os refigelos da época. Nesse tempo, esse negócio de outras carnes para se comer era muito difícil, criava-se pouco, porque faziam as roças e as cercas eram fracas, aí se um bicho entrasse nas roças tinha que matar. O que se tinha mais aqui era criação [caprinos], cada uma mais grande que a outra, mas também tinham pessoas que criavam gado solto mesmo na mata. Tinha gente aqui que não tinha criação no mundo que não fosse pego, saía correndo atrás aí, passava por cima de pau e pedra, espinho, mas pegava. O Vicente Alexandre mesmo era um. Agente fazia assim: um ficava correndo por trás delas, que se espantavam e corriam, e a outra pessoa ataiava lá na frente e pegava. Nós íamos caçar de cachorro na Serra das Cutias, botava os cachorros, que acuavam os rabudos nas pedras, aí um metia uma vara nos buracos. Quando o rabudo saltava, minha irmã Luzia pegava no ar, tinha de ser ligeiro. As caças, nesse tempo, tudo era fácil, de tudo tinha”.

Como pode ser constatado pelo relato, mesmo as mulheres ajudavam na pega dos animais. Tinha-se sempre montada uma estratégia de caça, contando-se, muitas vezes, com o auxílio de cachorros. Oliveira (2016) destaca essa companhia dos cães nas práticas de caça pelos indígenas, descrevendo, inclusive, a comunicação entre caçador e cachorro, o que favorece

significativamente a captura da presa. Salgado (2007, p. 145) esclarece que “as estratégias de agrupamento indígena levam sempre em consideração, prioritariamente, a segurança física e o abastecimento alimentar, que se refere aos recursos extrativistas, à água e à terra adequada ao plantio de seus legumes”.

Outra fonte de alimentação da comunidade Oiticica era o tucum, consumido ainda verde, em uma das fases de desenvolvimento do fruto, quando ele desgruda da casca, tornando-se mais mole. É muito apreciado, principalmente, por jovens e crianças. Do tucum, ainda se tiravam os gongos, larvas que crescem dentro e consomem os frutos, e seu gosto se assemelha ao leite de tucum. Essas larvas eram consumidas *in natura* ou torradas feito paçoca. Outros frutos que davam nas matas também eram consumidos, como a guabiraba, pitomba, pitomba de leite, muta, trovão, murici, cajá, jenipapo, buriti, cajuí, criolí, maracujá do mato, o coco de macaco (babaçu). Muitas vezes, eram comidos nas matas, quebrados com pedras, ou nas casas, quebrados com machado ou coqueira, para retirada e consumo das amêndoas. Em relação à apreciação desses frutos, Jaguatê relata:

*“Nas matas, havia muita procura por coco de macaco ou coco babaçu. As mulheres traziam muito do Pé da Serra, muitas vezes, escondidas dos donos, que botavam uns rezeiros dos cocos. Nesse tempo, tanto o coco quanto o tucum eram vigiados, acontecia muito de a pessoa estar com o cofo de coco no ponto, o rezeiro chegava a cavalo, e tinha que botar abaixo tudo que tinha juntado. Mas, com o tempo, deixaram de mão e foram afrouxando e deixando o povo pegar.[...] a dificuldade era muita, pois nem sempre tinha o porco para tirar a banha para fazer gordura, aí a alternativa que tinha era quebrar o coco e tirar o azeite, e também o leite do coco para temperar o feijão ou uma caça que arrumava pelo mato. [...] O tucum, a gente ia buscar no mato, aqui pela Oiticica sempre teve muito, chegava, quebrava, tirava aquele leite para tomar com farinha, era uma beleza, melhor que o leite de coco, docinho que só. Agente pisava no pilão, duro que só a vista, aí tinha delas que tirava o azeite do tucum, um azeite bom, melhor que o do coco. Só que tem uma coisa, dava mais trabalho para tirar. É, meu filho, dava trabalho, pense. Otucum servia demais, aí por esses matos só*

*via era nego atrás”.*

Outro hábito característico dos povos antigos da comunidade era o de buscar pequi nas chapadas, muitas vezes, utilizando-se de animais para transporte do fruto; outros usavam os cofos para fazerem esse transporte. Após a coleta, muitas pessoas comiam alguns frutos ali mesmo no local, depois iam beber água e tomar banho nos riachos, descansar e, em seguida, continuavam o percurso de retorno para casa, com a finalidade de descascar os pequis para consumir *in natura*, cozinhado com galinha ou feijão, pois é altamente nutritivo. Outra forma de aproveitamento do pequiera a retirada do azeite, para uso medicinal, tanto para as pessoas como para cura de alguns animais.

Um fato curioso é que os entrevistados relataram que não havia qualquer forma de preconceito ao uso do pequi, seu cheiro era característico, mas não incomodava de forma alguma quem o consumia.

Analisando a narrativa de Jaguatê sobre as formas de sobrevivência dos seus antepassados, corroboramos com a constatação feita por Souza *et al* (2015, p. 88) de que, “para essas populações indígenas, as atividades produtivas são basicamente para subsistência. Assim, apresentam forte dependência em relação à natureza e aos recursos naturais renováveis, os quais são os mantenedores de seu modo particular de vida”.

Conforme outro relato de Jaguatê, as roças constituíam-se, também, como fonte de sobrevivência. Esse entrevistado conta sobre os tempos das roças no início da formação da comunidade e como faziam para armazenar os legumes.

*“Desde muito tempo, há alguns plantios de manga na Oiticica. Nesse tempo, dava muito, os invernos eram rigorosos, os plantios aqui não davam conta de alimentar o povo, aí a gente corria atrás de manga no Vuête, Engenho, Pé da Serra, Tanques e Bacaba. Eu trouxe muita manga na cabeça lá da Bacaba. O pequi, carreguei muito na cabeça lá das chapadas no rumo do Recanto [...] Nesses tempo, tudo era aberto, tocava aí e atravessava e saía lá na chamada Passagem das Galinhas, subia a ladeira e saía bem onde*

*o João Alves mora, saía bem ali pertinho e o pau comia, para apanhar pequi. Na volta, vínhamos para morrer de sede, porque nós saíamos 3 a 4 da madrugada. Fui muito mais a Luzia, minha irmã, o Marcelo, Antônio Teixeira, e a gente vinha beber cá no Angico Branco, já depois que saía das chapadas e entrava muito já nos cocais. Aí levava uma faca, farinha, arroxava o nó roendo pequi, ruía de 15 a 20 pequis ali pá pufo, comia muito, mas a pouco tava com sede. Aí nós descíamos para o rio, e pequi é bicho que pesa e a sede em cima, e era longe, pés descalços. Rapaz, quando a gente chegava, jogava o cofo ali no chão e bebia que ficava com o bucho cheio, tomava banho naquela água fria, que era uma beleza, descansava um pouco e aí depois que ia embora”.*

A narrativa de Jaguatê revela a insuficiência de alimentos cultivados nas roças para alimentar as famílias. Embora os cultivos e roçados fossem bem maiores, pois, por mais que a quantidade de pessoas da comunidade fosse menor que hoje, as famílias possuíam membros para o trabalho na roça, e a sobrevivência era conseguida a partir do que cultivavam, extraíam, pescavam. Assim, eram necessárias áreas grandes para plantio de feijão, fava, milho, mandioca (uma das culturas predominantes na região há tempos atrás), abóbora, melancia, melão e quiabo, de forma que suprissem as necessidades dessas famílias.

Mesmo que fossem apenas para garantir o sustento das famílias, eram cultivadas muitas roças, principalmente nas décadas de 1940 e 1950, intensificando-se no final do século XX. Essas roças atingiam áreas cada vez maiores e, como eram feitas de maneira tradicional, a derrubada e a queima de árvores eram práticas corriqueiras. Situação agravada pelo fato de essas áreas não serem utilizadas depois como capoeiras, que era o segundo plantio, assim, novas áreas eram preparadas a cada ano, fazendo com que muitas matas nativas presentes na comunidade fossem derrubadas.

Carneiro (2015) relata as etapas para o feitiço dos roçados no modo tradicional de produção, que inicia com a escolha do terreno de onde se retira espécies vegetais menores. A seguir, define-se o tamanho do roçado para que as árvores maiores sejam derrubadas e haja a secagem deste material vegetal

derrubado para posterior queima. E, enfim, plantio das culturas da roça, capina e colheita.

No entanto, muitas dessas áreas que se transformaram em roçados na comunidade possuíam quantidades significativas de babaçuais e tucunzeiros, que foram afetadas por conta do fogo, influenciando na diminuição, a cada ano, da produtividade dessas palmeiras, tornando muitas delas improdutivas. Além disso, essa problemática contribuiu para a redução da caça, pois sem as matas e com o fogo, muitos animais migraram dessa região, não tendo como retornar por conta da falta de alimentos, pois alguns solos, principalmente os arenosos, requererem um tempo maior de recuperação.

Jaguatê observa a ocorrência desse problema de impacto ambiental: *“Na verdade, com o tempo, as matas iam diminuindo porque tinha muita roça e eram umas roças grandes.[...] o povo era mais pouco, mas tinha mais roça, nem capoeira não fazia, era roça nova mesmo. Nisso aí foi que foi queimado muito cocal, tucunzal”*.

Além disso, com o passar do tempo e a chegada da rodovia, as secas começaram a se prolongar, uma vez que muitos olhos d'água foram afetados com as roças. Os riachos perenes passaram a ser ocupados em suas margens por residências, não sendo preservada a mata ciliar e, com o passar do tempo, foram assoreando, e até secando nos períodos de estiagem. Hoje, vivenciamos isso por conta de todo esse processo de décadas de retirada de matas das margens dos riachos e olhos d'água, além de queimadas recorrentes. Dessa forma, muitos cursos d'água acabaram secando e não se recuperando, outros ainda se sustentam, pois mudaram seu caminho.

Outro aspecto ressaltado pelos entrevistados é que a comunidade usufruía de dois engenhos. Um deles, localizado em um lugar chamado Oid'aguinha, que fica na divisa da região do Cangati, que dá acesso à comunidade Barreirinha, na serra que desce para o Rio dos Matos. Uma área bem molhada, com olhos d'água perenesque, de acordo com os mais velhos, nunca secaram, mesmo com a ação das secas. Esse Oid'aguinhaera de

propriedade do senhor Zé Polino, neto de Irineu Alves e dona Rita Doutor, que possuía grande plantação de cana-de-açúcar.

Era costume de muitas pessoas da comunidade ir para os engenhos de madrugada para beber a garapa, muito consumida na época. Além da garapa, era produzida a rapadura, utilizada quando os homens iam para os roçados, caçar e, até mesmo, em casa, como fonte energética de alimentação. O outro engenho utilizado pela comunidade era o do velho Marcos dos Cágados, este mais próximo da comunidade Pé do Morro, que também possuía muitos olhos d'água, riachos, que, até o final da década de 1990, eram perenes, com áreas molhadas. Ambos os engenhos pertenciam ao território da Oiticica.

O velho Marcos fazia as chamadas moagens. Esse período em que os engenhos produziam, de acordo com Santos (2021, p. 22), “simbolizava fartura, alegria e compartilhamento. Não só para os senhores e os trabalhadores, mas também para os moradores próximos, que tinham ali a certeza de momentos de prazer ao se deliciarem com um copo de garapa [...]”.

Esses engenhos eram feitos de madeira, puxados a boi, e, além da garapa e rapadura, faziam o mel de cana. Posteriormente, ainda dentro do território da Oiticica, mas de pertencimento do pessoal da comunidade Saco dos Tranqueiras, havia um engenho construído por Joaquim Vicente, que possuía a maior quantidade de cana plantada. Importante destacar que boa parte da água que passa pela Oiticica cai primeiro dentro desse terreno e, posteriormente, desce para o Rio Angico Branco. Desse modo, pela grande quantidade de plantação de cana-de-açúcar, Joaquim Vicente contratava o pessoal da Oiticica para trabalhar. Sobre isso, Jaguatê esclarece:

*“As casas aqui eram poucas, tinha um engenho nos Cágados, na casa do Velho Marco. Bebi muita garapa lá. O Zé Polino, bisavô teu, Sávio, tinha uns engenhos de cana, feitos de madeira, puxados a boi. Bebi muita garapa lá também. Eles faziam rapadura e mel nesse tempo. Aí, ali para aquelas baixas onde tem muito babaçu, pertencia ao velho Vicente do Saco, mas depois que o filho dele,*

*Joaquim Vicente, casou, veio morar para ali, botou lá umas pingas, agente ia lá beber. Depois plantou cana e fez um engenho também”.*

Outra cultura existente no território da Oiticica era a mandioca, cultivada, principalmente, nos troncos das serras, onde a produção era bastante intensa. Depois da colheita, a mandioca era levada para casas de farinha, puxada a rodas de madeira, que tracionava o caititu, um equipamento utilizado para triturar o produto. Essas rodas eram puxadas por duas pessoas, cada uma de um lado, que iam puxando a roda, fazendo ela girar e, conforme giravam, moviam o caititu e, assim, triturava a mandioca. Jaguatêd escreve esse processo.

*“As farinhadas eram puxadas na roda com caititu por dois homens, um de cada lado. Eu tinha 14 anos de idade quando puxei roda a primeira vez, e foi logo 36 arrancas no puçá, de segunda a sexta. Eu só tinha duas roupinhas, uma toda rasgada de trabalhar e a outra para quando terminasse o trabalho tomar banho e vestir, e só lavava no fim de semana a de trabalhar porque era muito pesada. Se lavasse no meio da semana não enxugava. Eram feitas de saco que vinha com açúcar, e quando suava, a gente ficava todo assado a pele”.*

Uma arranca de mandioca corresponde a 12 cargas, que equivalem a 24 jacás de mandioca. Era um trabalho considerado árduo, pois requeria muito esforço físico. As pessoas que puxavam rodas eram bastante reconhecidas dentro da comunidade, pois desenvolviam uma atividade bastante difícil e relevante. Ao manusear as rodas, era necessário haver harmonia entre ambos os puxadores, para o trabalho não ficar pesado apenas para um. Ubiratã conta que:

*“De primeiro, tinha muita casa de farinha aqui na Oiticica. Fazíamos muita farinhada, colhíamos muita mandioca desses troncos de serra. [...] Olhe, Sávio, na casa do Velho Doutor tinha casa de farinha. Na casa do padrinho, que é meu avô, tinha outra. Na casa do Zé Teixeira, tinha outra. Na casa do Tio Pedro Jerônimo, tinha outra. No Raimundo Rufino, tinha outra. Na casa do Lite, tinha outra. Aí mais pra cá, o Dílson, fez uma, e a que tem ainda hoje é do João Pedro, somente. Na Serra das Cutias dava muita mandioca, carregamos muita mandioca de lá.[...] As mandiocas eram a Tapiranga, a brancona, que dava melhor, as*

*raízes grandonas; tinha a Arrebenta Burro, essa é vermelha e grande; tinha outros tipos, mas não me lembro mais. Antigamente, passava era mês de farinhada, as casas eram tudo ocupadas, e farinhada dá muita fartura, tanto para a gente quanto para os bichos. Se aproveita tudo”.*

Embora tivesse essa considerável quantidade de casas de farinha na comunidade, nos períodos de colheita e farinhadas, todas ficavam sempre lotadas. Porém, com o passar dos anos, a cultura da mandioca foi deixada de lado, principalmente, pela desvalorização dos produtos derivados dela, pois havia muita produção e os preços eram baixos.

A mandioca era, portanto, uma cultura muito utilizada e valorizada pelo povo da época, pois os períodos de farinhadas eram tempos de muita fartura, uma vez que, da mandioca, eram obtidos goma, farinha, puba, massa, além dos beijus secos que, colocados na farinha, duravam de um ano para o outro. Sobre a cultura da mandioca, Salgado (2007, p. 164) explica que a mandioca “é transformada em farinha puba ou farinha seca, ou ainda em polvilho ou mesmo massa de mandioca. No processo de preparação desses ingredientes, é produzida uma água, utilizada por alguns para preparo de comidas, molhos ou mesmo bebidas”.

As casas de farinha, quando do seu funcionamento, assim como os engenhos, eram também espaços de encontro entre as pessoas, que, conforme iam trabalhando, iam conversando, aprendendo, sorrindo, fortalecendo os laços de amizade. Muitas famílias apenas colhiam a mandioca, ralavam e faziam beiju para comer com feijão. As manivas e as cascas eram utilizadas na alimentação de animais.

Outro produto cultivado na comunidade era o arroz, que, apesar do seu aparecimento tardio como fonte de alimentação da população da comunidade, era muito apreciado e sua produção abundante, como destaca Jaguatê no excerto a seguir.

*“Quando veio aparecer arroz por aqui, era pisado no pilão, não tinha esse negócio de máquina não, eu mesmo pisei muito arroz. [...] Quando era de manhã, os homens nas roças e as mulheres com as crianças iam moer o milho em uns moinhos feitos de madeira.[...] Quando pegou a aparecer o arroz, a gente fazia até em riba das serras que dava, apanhava no cacho fazendo os molhos. Uma vez, descemos 60 quartas de arroz da Serra das Cutias, daquele arroz caroço só, um arroz graúdo. Eu mais ele plantamos esse arroz no olho de enxada, depois passava semeando. Apanhamos esse arroz lá, eu mais ele, fizemos um caminho arrodilhando a serra, trazia na cabeça”.*

No que tange às festas tradicionais, como reisados, eram bem participativas. Algumas festas não contavam com pessoa de fora para animar, apenas um sanfoneiro. Em outras, tinha o pife, zabumba, surdo, triângulo, a casca de coco, que eram os instrumentos da época. Muitos desses instrumentos eram feitos manualmente. Jaguatê recorda esses momentos festivos: *“Naquele tempo, o velho Agostinho fazia umas festas que duravam três dias. O povo dançando, chamavam um tocador e dava a bebida. Tocavam com a rabeca, casca de coco era instrumento, violão, surdo, que era um tambor de pau coberto com couro, e o pife”.*

Em todas as famílias, existiam pessoas que tocavam e faziam a animação das festas. Nessa época, não existia energia elétrica, as festas eram iluminadas por candieiros nos barracões de palha e a bebida utilizada era a cachaça (pinga), produzida nos engenhos da região. Havia festas no Pé da Serra que duravam três dias (dia e noite), como apontou Jaguatê em seu relato.

Já a igreja mais próxima de Oiticica era no Quilombo Sussuarana, onde muitas pessoas iam para as novenas a pé, percorrendo uma distância de, mais ou menos, 15 km. Saíam à tardinha para chegar a tempo de assistirem as novenas, como conta Jaguatê:

*“A igreja mais perto por aqui era no Quilombo Sussuarana. Nós íamos à novena a pé à tardinha, o magote de gente, conversando, brincando, sorrindo, e quando terminava a celebração, a gente vinha embora e, no outro dia, ainda ia trabalhar. Só dormíamos no final de semana, na casa do João Brasileiro, que era daqui da*

*Oiticica, que foi buscar uma mulher nas Cacimbas também, e depois foi morar na Sussuarana. Aí, a gente dormia lá pendurado, no chão, de qualquer jeito, porque era muita gente, mas era uma folia, não tinha frescura, tudo era bom. Aí, a gente esperava pela missa, o senhor João dava almoço pra todo mundo daqui. Ele tinha muito legume, juntamente com os filhos, trabalhavam muito, criavam muitos animais. Ele era assim uma pessoa farta, e não faltava, a cada ano, ele produzia mais, ajudava muito o povo. À tarde, agente voltava, achávamos bom, era medonho para arrumar umas namoradas pra aqui pra acolá.[...]Mas todo mundo era amigo. As pessoas eram mais humildes, a gente precisava um do outro, se ajudava.[...] Nesse tempo, não tinha esse negócio de roubo, desonestidade, era tudo sossegado. Cansei de ir festejo na rua, passava de duas noites pra lá. Uma vez eu estava lá, bebi umas pingas, acabou o dinheiro, fiquei liso, e pensei comigo mesmo, como eu ia embora. Aí, tudo fechando, imaginei: vou embora! Tirei a chinela dos pés e vim embora. Quando cheguei no morro da olaria, o sono bateu. Eu entrei um pouco no mato, não entrei muito, porque se não, quando acordasse, não ia saber onde estava. Aí, aferrei no sono. Quando fui me espertar, o sol estava saindo. Eu disse: “- Vixemaria, tá na hora de pegar o beco!”. Aí, eu arrotei correndo toc, toc, toc, quando cheguei na entrada do Rio dos Matos, estava o Chico Raimundo, meu amigo, aí eu pedi a ele umas mangas, porque vinha da rua lascado de fome. Aí, ele tirou umas oito manguritas e me deu, e eu matei a fome. Quando o carro chegou, ajudei ele a botar o jacá de manga no carro e vim embora”.*

Carneiro (2015, p.111) confirma essa estadia prolongada nos eventos, afirmando que “a permanência era programada para o final de semana principal da festa da padroeira: viagem no sábado e retorno na segunda feira. Na chegada, buscavam-se casas de parentes e de conhecidos”. Assim, as pessoas que saíam da comunidade, quando não iam para as novenas para voltar no mesmo dia, iam e se hospedavam na casa do parente que morava no quilombo, como citado na fala de Jaguatê.

De acordo com o entrevistado, essa é uma das suas melhores lembranças desde sua adolescência. Lembrar permite, de certa forma, reviver o passado. Barros (1997, p. 34) ajuda-nos a compreender esse exercício do pensamento: “A lembrança é a sobrevivência do passado[...] São acontecimentos isolados, que promovem a ‘ressurreição’ do passado, do acontecido, caracterizando-se pela

sua singularidade evocativa”.

Voltando aos fragmentos da memória evocados pelos interlocutores do estudo, constatamos que, nessa época, era muito utilizado o algodão, cultivado pelas famílias, que, após sua colheita, era descaroçado, batido, e, posteriormente, fiado, com auxílio de aparelhos feitos de madeira, de maneira manual. Após fiar, o algodão era tecido e utilizado na fabricação de rede e de algumas roupas. Quem fazia esse tipo de arte eram pessoas conhecidas e consideradas na região, os chamados alfaiates.

Ainda assim, a quantidade de roupas usadas pelas famílias eram poucas, muitas tinham apenas duas mudas de roupas (como relatou Jaguatê quando falou sobre seu trabalho nas farinhadas), e outras, eram compartilhadas entre os irmãos da casa. Jaguatê reporta-se ao trabalho com o algodão na comunidade.

*“Roupa nesse tempo, a gente plantava o algodão. Depois que colhia, fiava, aí mandava tecer lá na Serra dos Venturas, uma mulher tecia lá num tear, fazia um novelo de fio. Eu ia com minha mãe lá deixar. Os fios tecidos eram para fazer as redes e fazer bermudas para a gente vestir, e eram poucas. Quando chegava gente em nossa casa, agente estava era nu, e assim, era quase todo mundo, andava a cavalo mesmo era nu, menino não usava roupa por aqui não. Chinelo não se tinha, agente andava era descalço, passava em pau, pedra, toco, espinho, nada furava, pois nossos pés eram grossos, encalçados. Areia no pingo do meio dia, a gente nem sentia quentura”.*

Santos (2018, p.20) analisa que “os indígenas já cultivavam o algodão e convertiam-no em fios e tecidos”. No entanto, mesmo o povo da comunidade tendo acesso à tecelã, é possível identificar a dificuldade em ter muitas roupas, pois a prioridade era fazer redes e cobertas. Como se pode verificar pelo excerto acima, havia uma precariedade de acesso a muitos bens, como roupas, calçados, importantes, inclusive, para assegurar saúde à população. Portanto, eram pessoas praticamente abandonadas pelo poder público.

Pelos relatos produzidos, a única iniciativa governamental empregada na

comunidade, por mais de 100 anos, foi a rodovia que liga Piripiri ao município vizinho Pedro II, que foi construída sem o consentimento das famílias. Nem mesmo os proprietários das terras por onde essa rodovia passou receberam indenização. A obra passou por cima de alguns rios, palmeiras, tucunzeiros e madeiras de lei, e acabou fazendo com que alguns olhos d'água fossem extintos no percurso onde a rodovia passou. De acordo com o Jaguatê:

*“Nas eras de 50, passava um carro aqui, acolá, ainda muito difícil. A estrada era uma rodagem velha que passava lá nos Cágados, descendo aqui por onde tem as pinturas nas pedras, José Rufino, cemitério dos anjos, daí descia para o Araçá. Eu conheci aqui sem a rodovia que tem hoje. Essa rodagem atual foi construída em 1958, lembro demais. Ela passou por cima de uns riachos, onde tinha um buritizal, babaçual, tinha muitos olhos d'água ali no Vicente Alexandre. A gente se fornecia de água lá. Aí, a rodagem passou numa parte deles, isso tinha um cocal antigo, alto, muito coco, muita água, era mais frio, ali emendava com a passagem, onde mora a Maria Zifirina. Eram uns cocais fechados, umas grotas que corria muita água, tinha o peixe, as mulheres lavavam roupa lá, todas da comunidade. Até tem um lajedo encostado do Rufino que parece assim uma piscina, toda lajeada, a água limpa, fria, [...] No tempo que fizeram essa BR, os materiais para construção da estrada eram carregados nos lombos de jumento, aí foi serviço grande. Tinha umas coisas difíceis, não havia ajuda de governo de nada, o aposento era com 65 anos, meio salário, isso de uns tempos pra cá. Lembro do tempo que mulher não votava, só votava homem e que sabia ler. A gente não sabia nem o que era governo. O povo conhecia mais era dos perto, multidão de gente nem se via, os lugares tinham pouca gente, as casas longe umas das outras. Os transportes de pobre era a pé, deles que tinha um burro, jumento, cavalo. As cidades que eu conhecia brochote era Pedro II e Piripiri, porque meu avô Lixandre tinha umas viagens pra lá.*”

Conforme o que é contado por Jaguatê, a construção da rodovia que margeia a comunidade trouxe um enorme impacto ambiental, que foi o corte de três riachos que passam dentro da comunidade, além de nascentes de água. Foram derrubadas muitas matas de babaçuais e carnaubais. Outro aspecto ressaltado, era a distância do poder público do dia a dia das pessoas.

Quanto à questão de doenças, naquela época, eram poucas as que

existiam, e ainda eram tratadas com remédios tirados das matas. A doença fatal predominante era a tuberculose, pois não tinha tratamento e o acesso à saúde era muito difícil. Jaguatê enfatiza sobre a saúde da população da comunidade.

*“Era um tempo bom por um lado, quase não se adoecia. Os remédios eram do mato. Dor de dente, aí curava no cigarro de fumo, chá, era danado para inchar. O povo mais velho tinha parte dos queixos furados, porque vinha a furo, e também tinha as rezas que curavam. Tinha dia que eu puxava roda doendo o dente. Só que quando adoecia, era fácil de morrer. A doença que mais matava por aqui era a tuberculose, não tinha tratamento. Minha sogra mesmo morreu nova”.*

A tuberculose era conhecida como enfraquecido. As pessoas que adoeciam, independentemente da idade, eram isoladas da casa da família, por ser contagiosa. Era construída uma casa de palha no quintal, e o enfermo recebia alimento, porém, acabava falecendo. No entanto, Iara relata que: *“Ouvia dizer que um dos remédios para tuberculose era o mijo da girita. Dizia a medicina popular que a retirada da urina deste animal era a cura para a tuberculose”.*

*“A raridade de tais eventos no presente não elimina o peso exercido pelas doenças infecciosas no cotidiano da grande maioria dos povos indígenas. Infelizmente, a inexistência de um sistema de informação impede uma análise minimamente detalhada acerca da epidemiologia das doenças infecciosas e parasitárias nas populações indígenas, como também limita tentativas de avaliação de programas de controle das principais endemias. Até mesmo os dados de cobertura vacinal são de difícil obtenção. A tuberculose destaca-se como uma das principais endemias que acomete os povos indígenas.” (COIMBRA JR; SANTOS,ESCOBAR, 2005, p. 24)*

Portanto, era muito grande e rico o conhecimento popular da época. Praticamente todas as famílias, se não todas as pessoas, tinham conhecimento sobre as ervas das matas e sua serventia para medicina popular, em suas mais variadas formas e para diversas enfermidades que apareciam

tanto nas pessoas quanto nos animais.

Nessa época, as pessoas e os animais eram tratados com remédios das matas, e até com animais, como a girita, o mambira, o preá, a cobra cascavel, otejo. As plantas utilizadas para a cura de doenças eram chapada, sabiá, mororó, babaçu, aroeira, pau-d'arco, angico preto, umburana, gameleira, mufumbo, jurema, mussambê. Quando as pessoas iam campear nas matas distantes, principalmente no verão, período mais escasso de água, usavam a casca do sabiá, colocavam-na em cofos para se hidratarem durante o percurso.

Esse resgate evidencia os elementos que nos fazem compreender que somos parte de um grande organismo (a terra, a biodiversidade), e, por isso, a nossa estadia no planeta depende das relações que estabelecemos com esse todo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada conseguiu alcançar o objetivo de conhecer e registrar aspectos da história da comunidade indígena Oiticica, sistematizando informações produzidas a partir dos relatos de anciões da comunidade. Essas histórias são conhecidas, também, pelos demais viventes da comunidade, porém, não de maneira organizada, desde a chegada dos primeiros habitantes, até a descendência de hoje, a formação de suas famílias com traços indígenas, de quais locais e como vieram. A pesquisa contribuiu para essa sistematização.

Além de servir como base para os indígenas da comunidade da geração atual e das futuras conhecerem e reconhecerem sua história, serve também como um meio para os órgãos governamentais e a sociedade civil reconhecerem e respeitarem a autoafirmação indígena, uma vez que tínhamos uma história contada apenas internamente, e que, agora, vimos a necessidade de expô-la externamente, para que nos ajude a firmar nossa luta por nossos direitos e, acima de tudo, pelo respeito que nos cabe enquanto povos indígenas Tabajaras.

Concluimosque precisamos, cada vez mais, continuar a resistência diante do que a sociedade impõe, e para que seja construída, a cada dia mais, uma identidade coletiva, de forma a reaproximar as novas gerações dos costumes, tanto daqueles que a comunidade tem e mantém, como os que foram perdidos, reavivando-os e fortalecendo a conexão com a ancestralidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. W. S. de; MELO, K. R. A. **Perfil de comunidades camponesas atendidas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Campus Teresina**. In: MELO, K. R. A.; MELO, R. A.; CATAPRETA, J. C. A. (Orgs.). Saberes e fazeres da Educação do Campo: reflexões sobre a formação de professores e a prática educativa. Teresina: Edufpi, 2017.

ALVES, V. E. L. **As bases históricas da formação territorial piauiense**. Geosul, Florianópolis, v.18, n. 36, p.55-76, Jul-dez, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3yPb9vs>. Acesso em: 05 jan 2022.

ASSIS, R. da S. **Os índios do território da serra da capivara: história, memória e ensino**. XXVIII Simpósio Nacional de História/ Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. **Anais...** Florianópolis, 2015.

BARROS, M. J. **Cultura, memória e identidade: contribuição ao debate**. Cadernos de História, v. 4, n. 5, p. 31-36, 18 nov. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3RPqg1N>. Acesso em: 03 out. 2021.

CARNEIRO, D. B. **“Como eu vivo, me sustento”**: formas indígenas de usos de recursos naturais. Pará, 2015.

CASSAB, L. A. A; RUSCHEINSKY, A. **Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da História Oral**. Rio Grande: Biblos, 16. 7-24, 2004. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/125/115>. Acesso em: 15 out. 2021.

COIMBRA JR., C.E. A; SANTOS, R. V.; ESCOBAR, A. L. (Orgs.) **Epidemiologia e saúde dos povos indígenas no Brasil [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; ABRASCO, 2005.

DUARTE, J. **Entrevista e profundidade: métodos e técnicas de pesquisa e comunicação**. São Paulo, 2005.

FONSECA, B. C. R. V. **A sobreposição de unidades de conservação em terras indígenas e comunidades tradicionais.** ESMPU, 2016.

KÓS, C. V. N. M. **Etnias, Fluxos e Fronteiras: processo de Emergência Étnica dos índios Cariri em Queimada Nova – PI.** 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Anais... Natal/RN. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3yEanl6>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LIMA, C. L. S. L. **Projeto de Pesquisa Emergência Étnica Indígena no Piauí.** Teresina: UFPI, 2015

MALVEZZI, R. **Semi-árido: uma visão holística.** Brasília: Confea, 2007.

NUNES, A. d'A. **Educação indígena antes da chegada dos europeus.** Colóquio do Museu Pedagógico, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3RP447W>. Acesso em: 12 out. 2021.

OLIVEIRA, J. P. de. **Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais.** Mana. Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 47-77, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3sFgG3W>. Acesso em: 05 dez. 2021.

OLIVEIRA, T. L.da C. **Interfaces Híbridas: armas e armadilhas de caça e pesca no alto Rio Negro. Iluminuras, Porto Alegre, v.17, n. 42, p. 214-247, ago-dez/ 2016.**

SALGADO, C. A. B. **Segurança alimentar e nutricional em terras indígenas.** Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.4, n.1, p.131-186, jul. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3yVH0uI>. Acesso em: 17 maio 2022.

SANTOS, A. C. dos. **Entre fios e tramas: mulheres e tecelagem na Chapada dos Veadeiros.** Monografia (Especialização em socio biodiversidade e sustentabilidade no cerrado). Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3RIRuHg>. Acesso em: 17 maio 2022.

SANTOS, J. V. de M. **O adoçar dos engenhos: narrativas e vivências em torno da moagem de cana-de-açúcar no cariri cearense.** Mestrado em Ciências Gastronômicas, Universidade Nova de Lisboa, novembro, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3F5SE8f>. Acesso em: 17 maio 2022.

SILVA, M.; MACHADO, A. **Sonhos e reconstrução de uma identidade.** Igarapé: Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade, [S.

l.], v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/48MnWyG>. Acesso em: 05 dez. 2022.

.  
SOUZA, A. H. C. de; LIMA, A. M. de A.; MELLO, M. A. A.; OLIVEIRA, E. R. de. **A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura.** Revista Destaques Acadêmicos, vol. 7, N. 2, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3LTd8F0>. Acesso em: 17 maio 2022.

## **O Núcleo de Documentação e Laboratório de Pesquisa Histórica e a sua relação com os acervos indígenas como suporte à formação acadêmica e profissional**

**The Documentation Core and Research Laboratory  
History and its relationship with indigenous collections as a  
support for academic and professional training**

*Arilson dos Santos Gomes*<sup>1</sup>

*Regina Célia de Camargo Campos*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), lotado no Instituto de Humanidades no Ceará, cursos de Antropologia e Humanidades. Professor permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará (PPGH/UFC). E-mail: arilsondsg@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Políticas Públicas da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Signorelli, Arquivista formada pela Universidade de Brasília - UnB e Servidora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro convidada da Comissão Permanente de Avaliação de Documentos do Departamento de Trânsito do Estado do Rio Grande do Norte (DETRAN/RN). E-mail: reginaceliacamargo@gmail.com

## **RESUMO:**

O trabalho tem como objetivo demonstrar experiências para a formação acadêmica e profissional advindas das atividades de Licença Capacitação realizadas no Núcleo de Documentação e Laboratório de Pesquisa Histórica (Nudoc), órgão vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Além disso, ao longo do processo, os estudantes do Curso de Licenciatura em História da UFC foram integrados aos trabalhos como bolsistas voluntários e voluntárias. O artigo, por meio do uso de imagens, fontes localizadas no Fundo Associação Missão Tremembé (Amit) e bibliografia pertinente, problematiza as atividades de Licença Capacitação e de bolsistas voluntários, desenvolvidas durante os meses de fevereiro a maio de 2023, nas dependências do Nudoc, no acervo de assistência à saúde da Amit. A partir desses questionamentos, busca-se saber como essas atividades potencializaram o desenvolvimento acadêmico e profissional dos sujeitos envolvidos ao agregar o conhecimento dos arquivos à elaboração de fontes para o ensino da história e da cultura dos povos indígenas no Ceará.

**PALAVRAS-CHAVE:** licença capacitação; formação acadêmica; Nudoc; arquivos; Associação Missão Tremembé.

## **ABSTRACT:**

The work aims to demonstrate experiences for academic and professional training arising from the activities of Training Professional carried out at the Documentation Center and Historical Research Laboratory (Nudoc), an agency linked to the Department of History of the Federal University of Ceará (UFC). In addition, throughout the process, students from the UFC History Degree Course were integrated into the work, as volunteer scholar ship holders. The article, with the use of images, sources located at Fundo Associação Missão Tremembé (Amit) and pertinent bibliography, problematizes: how the activities developed by the Training License and volunteer scholar ship holders, during the months of February to May 2023 on the premises of Nudoc in the Ami the healthcare collection, enhanced the academic and professional development of the subjects involved by adding know ledge from the archives to the elaboration of sources for teaching the history and culture of indigenous peoples in Ceará.

**KEYWORDS:** training license; academic education; NUDOC; files; Tremembé Mission Association.

## Considerações iniciais

O trabalho tem como objetivo demonstrar experiências para a formação acadêmica e profissional advindas das atividades de Licença Capacitação realizadas no Núcleo de Documentação e Laboratório de Pesquisa Histórica (Nudoc), órgão vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC).<sup>3</sup>

A escolha de realizar as atividades no Nudoc advém das experiências profissionais desenvolvidas desde o início dos anos 2000, como Assistente Cultural, professor do Ensino Básico e da trajetória de docência e de pesquisas desenvolvidas no Ensino Superior, desde 2013 e, a partir de 2017, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) do Ceará, somada à atuação como membro do Nudoc criado na própria Unilab.<sup>4</sup> Situações que permitiriam as trocas e os aprendizados interessantes

---

<sup>3</sup> A Licença Capacitação, de acordo com a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, trata do regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Seu Art. 87 diz que “Após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá, no interesse da Administração, afastar-se do exercício do cargo efetivo, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de curso de capacitação profissional”. O Nudoc da UFC foi criado pela Resolução Consuni nº 4, de 9 de março de 1983, é órgão vinculado ao Departamento de História, conforme Resolução Consuni nº 2, de 5 de abril de 1993. O núcleo comemora os seus 40 anos de fundação em 2023. Por ocasião desta efeméride, o Núcleo organizou o Seminário “NUDOC 40 anos: Direito à Memória, à História e ao Patrimônio Cultural”. As atividades, se deram por meio de um Ciclo Comemorativo dos 40 anos de fundação do NUDOC, no qual foram realizadas atividades de oficinas e palestras, de março a outubro de 2023, com o apoio do Memorial da UFC, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Patrimônio e Memória (GEPPM – Cnpq), o Museu da Arte da UFC, a ADUFC – Sindicato e o PET de História da UFC.

<sup>4</sup> Os primeiros contatos com o núcleo da UFC iniciaram com o Coordenador Prof. Dr. Leandro dos Santos Bulhões de Jesus, ainda no ano de 2022. Inclusive, sendo ele o responsável pela assinatura da Carta de Anuência para a realização da Licença Capacitação no espaço. Porém, o Prof. Leandro, ciente do final de sua Gestão, então consultou o futuro Coordenador do Nudoc/UFC, Prof. Dr. Antônio Gilberto Ramos Nogueira, sobre a manutenção da disponibilidade com início em fevereiro de 2023. A partir do contato com o Prof. Antônio Gilberto, ficou definida a atuação na organização do Fundo Documental da Associação Missão Tremembé (Amit).

junto ao Nudoc da UFCe, conseqüentemente, as futuras práticas arquivísticas para aprimoramento da nossa atuação também em sala de aula.<sup>5</sup>

As atividades, contribuíram para o aprimoramento docente em atividades científicas e culturais relacionadas a acervos. Além disso, ao longo do processo, foram integrados aos trabalhos os estudantes do Curso de Licenciatura em História da UFC, como bolsistas voluntários e voluntárias.

A Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2, de 20 de dezembro de 2019, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em seu Art. 4º, traz o seguinte texto: “As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 2019).

Para o acadêmico da área de história e os alunos da Educação Básica, o trabalho em arquivo é fundamental. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009):

O trabalho realizado com arquivos destaca-se pela ideia norteadora de demonstrar que parte do passado é guardada em um lugar para virar história por meio das fontes [...]. No arquivo, os alunos são instigados a pensar sobre o passado, estabelecendo inferências sobre os objetos e fontes que poderiam indicar como viviam as pessoas, como as mudanças ao longo do tempo transformaram a forma como se escreve a história, o modo como vivem as pessoas, a tecnologia (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.152).

---

<sup>5</sup> O NUDOC da Unilab, espaço criado no final de 2018, atualizado com a Resolução específica datada de janeiro de 2022, que “tem como missão fomentar e fornecer serviços de apoio à investigação e promoção da memória e da cultura, por meio da guarda e conservação de fontes documentais e do suporte a boas práticas de pesquisa e de extensão no âmbito do IH/UNILAB”. (RESOLUÇÃO CONSUNI/UNILAB nº 8, de 16 de dezembro de 2021).

Por meio da observação participante e sob o prisma da teoria, da metodologia e da prática arquivística e suas relações com a história indígena, a partir da organização de parte do fundo documental da Amit, também se busca neste trabalho evidenciar a importância da participação dos discentes do Curso de História na sistematização dos trabalhos relacionados à presença indígena no Ceará.

O artigo, com a utilização de imagens, fontes localizadas no Fundo Amit e bibliografia pertinente problematiza: como as atividades de Licença Capacitação e de bolsistas voluntários, desenvolvidas durante os meses de fevereiro a maio de 2023, nas dependências do Nudoc do Curso de História, da UFC,<sup>6</sup> potencializaram o desenvolvimento acadêmico e profissional dos sujeitos envolvidos.

Este artigo apresentará os documentos relacionados à assistência à saúde indígena, sem desconsiderar o conhecimento dos demais acervos doados pela Amit, dos quais destacam-se os documentos administrativos, os processos criminais, os materiais de publicidade e propaganda, o material de educação e pesquisa indígena, as fitas cassetes, as fitas de vídeo e cds. Como o observado, o Fundo Documental da Amit é amplo.

Diante disso, inicialmente apresentar-se-á a Amit e os acervos indígenas presentes no Nudoc da UFC; em um segundo momento, as bases arquivísticas, sua teoria e método; posteriormente, os desdobramentos da assistência à saúde indígena e a sistematização do Fundo Documental da Amit; em seguida, a presença dos estudantes de história nas atividades desenvolvidas e as considerações finais.

---

<sup>6</sup> A organização administrativa do Nudoc/UFC conta com (04) quatro servidores públicos, o Coordenador, Prof. Dr. Antonio Gilberto Ramos Nogueira, a Arquivista Regina Célia de Camargo Campos, a Bibliotecária Tereza Cristina Ferreira Mota e o Vestiarista Cláudio Leandro Amorim.

## **Associação Missão Tremembé e os acervos indígenas no Núcleo de Documentação e Laboratório de Pesquisa Histórica da Universidade Federal do Ceará**

Conforme ata de fundação, a Amit, com a sigla original AMT, foi fundada em 9 de março de 1995, na cidade de Fortaleza, CE. Para os membros e as membras presentes na assembleia: “[...] seria muito importante a estruturação formal do trabalho desenvolvido há quase dez anos”. Maria Amélia Leite, missionária e liderança da entidade, disse:

[...] o valor histórico e cultural dos povos indígenas ainda sobrevivem no estado após séculos de massacre e que essa entidade devidamente legalizada vai fortalecer ainda mais a resistência desses povos no Ceará, articulando-se com órgãos públicos e entidades não governamentais *quando ainda se diz que no Ceará não tem indígenas*. (ATA DE FUNDAÇÃO DA AMIT, 9 de março de 1995, p.1). (Grifo nosso).

Essa menção, no discurso da missionária, tem estreita relação com o Decreto da Assembleia Provincial que, em 1863, deliberou “[...] já não existem aqui (Ceará) índios aldeados ou bravios”. O que, mais do que realidade, compreende-se como uma meta às suas extinções. Situações tensionadas a partir da emergência étnica desses povos a partir da década de 1990, como aponta Alex Ratts (1998).

Além dos povos Tremembés, os povos reconhecidos são; Kanindé, Karão-Jaguaribaras, Pitaguary, Tapeba, Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tubiba-Tapuia e Tupinambá.

Maria Amélia, indigenista e ecologista, também teve importante papel na luta pela preservação dos ecossistemas, especialmente junto ao povo Tremembé, nas áreas de matas e manguezais, onde esse povo realizava o sustento de suas famílias e tiravam os materiais para produção de sua arte, artesanatos e pinturas (LEITE et. al., 2020). A indigenista “[...] contribuiu para a

Educação Escolar Indígena Diferenciada, em que são os próprios indígenas os responsáveis pela formação escolar, tudo de acordo com os seus costumes e tradições.” (LEITE et. al., 2020, p.29).<sup>7</sup>

Quem são os povos Tremembé, aos quais a associação intitula o seu nome? Os Tremembé não são originários dessas terras. Originalmente, “[...] sua área de dispersão se estendia do litoral do Pará até o Rio Grande do Norte, ocupavam toda a região” e de lá um grupo caminhou para Itarema e Acaraú, onde hoje estão com terras demarcadas, assim como em Itapipoca (LEITE et al 2020, p.130).

No Estatuto da Amit, em seu artigo 2º, consta que os principais objetivos da entidade são:

a) ser presença missionária junto aos povos indígenas, respeitando as suas particularidades étnicas, b) assessorar os Povos Indígenas no campo político-jurídico-econômico-educacional, tendo presentes as suas culturas como povos diferenciados, c) *contribuir para a articulação e o fortalecimento das populações indígenas entre si e das relações com entidades populares nacionais e internacionais [...].* (ESTATUTO DA AMIT, 31 de outubro de 1995) (Grifo nosso).

De acordo com o seu Estatuto, a associação estava “a serviço de missionários que, com fundamento no evangelho, queiram se unir no apoio à causa das populações indígenas, numa perspectiva ecumênica [...]” (ESTATUTO DA AMIT, Art. 1º). Nesse sentido, as lideranças e participantes da Amit “tinham a compreensão de que a luta em defesa as terra e do território é precedida pela afirmação da identidade cultural” indígena (MELO et al 2020, p.29).

---

<sup>7</sup> Maria Amélia, começou a atuar como professora voluntária do método Paulo Freire, na década de 1960, nas favelas de Fortaleza. Perseguida pela ditadura civil militar, foi forçada a se aposentar no ano de 1977. No início de 1986, “a partir de uma viagem a Almofala, em Itarema, no estado do Ceará, que Maria Amélia trava conhecimento com os indígenas Tremembé, cuja causa passa a se confundir com sua própria vida” (MELO et al 2020, p.26).

Oficialmente, a AMIT, entidade indigenista, como Organização Não Governamental (ONG) sem fins lucrativos, foi criada em 1995. Porém, a sua atuação junto aos povos indígenas no Ceará ocorre desde 1989.

O acervo documental da Amit foi doado para o Nudoc/UFC pela missionária Maria Amélia no ano de 2019. Por ocasião da disponibilidade dessa documentação e da inauguração de novos espaços físicos, em especial a hemeroteca, o Nudoc realizou uma atividade de reinauguração.<sup>8</sup>

Na imagem (01) é possível observar a atuação da equipe que recebeu os documentos da Amit, em 2019, pouco antes do cancelamento das atividades presenciais. Entre a equipe, de gorro verde, encontra-se o Prof. Dr. Leandro, ex-coordenador do Nudoc, de avental branco, a Arquivista Regina Célia.



Imagem 01.

Fonte: Nudoc, 17 de outubro de 2019.

Portanto, embora os documentos do Fundo Amit estivessem acondicionados nas prateleiras e resguardados em caixas de arquivos, eles ainda não estavam com a catalogação técnica plenamente efetivada.

Além do acervo da Amit, o Nudoc dispõe dos documentos presentes no

---

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2019/13607-nudoc-e-reinaugurado-e-conta-agora-com-grande-acervo-de-registros-indigenas>. Acesso 07 set. 2023. Em virtude da disseminação da Pandemia da covid-19, embora os documentos tivessem passado por seleção e acondicionados em caixas de arquivo, o trabalho ficou suspenso até os avanços científicos que possibilitassem a produção e as campanhas vacinais e o consequente arrefecimento do coronavírus.

“Fundo Acervo Povos indígenas do Ceará da Pastoral Indigenista do Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos (CDPDH) da Arquidiocese de Fortaleza”.<sup>9</sup>

### **As bases arquivísticas: teoria e método**

Garantir originalidade, fidedignidade, autenticidade e permitir a confiabilidade de informações seguras têm sido um grande desafio, o que faz com que essa tarefa não seja fácil. É necessário criar mecanismos de segurança a começar pela transparência das ações internas das organizações.

Para criar um elo entre as informações produzidas e recebidas no presente e aquelas que estão presas ao passado, mas que podem fomentar a tomada de decisões e subsidiar trabalhos futuros, o arquivista tem o desafio de transformar informações inacessíveis em acessíveis, revelando, a partir da organização do acervo de uma instituição, toda a trajetória construída ao longo de sua atuação.

São os documentos que testemunham ações e tomadas de decisão de uma instituição que vão representar a sua identidade. Por isso, o gerenciamento eficaz das informações gera um fluxo contínuo entre os acervos e os usuários, de modo que o conhecimento não se torne estático e possa ser disseminado. Transformar a informação em conhecimento é bastante complexo. É preciso conhecer a instituição e os seus usuários, saber o que é relevante para ela e para o público externo.

Os avanços nos procedimentos metodológicos de tratamento das informações não acompanharam as mudanças tecnológicas com a mesma

---

<sup>9</sup> Destaca-se que o Fundo já está bem organizado e pode ser acessado na página da internet do NUDOC. O trabalho de catalogação e digitalização do acervo foi realizado pelo Núcleo de Estudos sobre Memória e Conflitos Territoriais (COMTER), coordenado pelo Professor Mário Martins Viana Júnior. Disponível em <https://nudoehistoria.ufc.br/pt/arquivos/fundo-acervo-cdpdh-povos-indigenas-do-ceara/>. Acesso 20 mai. 2023.

velocidade, o que gera um conjunto cada vez maior de informações acumuladas em diversos suportes (textual, bibliográfico, audiovisual, nato digital etc.) sem nenhum tratamento específico, cujo acesso e disseminação ficam impossibilitados.

Todas as informações produzidas e recebidas por uma instituição e que têm uma relação direta com suas funções e atividades são chamadas de “orgânicas”. Carvalho e Longo (2002, p. 115) as definem como “[...] um conjunto de informações sobre um determinado assunto, materializada em documentos arquivísticos que, por sua vez, mantêm relações orgânicas entre si e foram produzidos no cumprimento das atividades e funções da organização”. Assim, se essas informações se acumularem sem tratamento específico e deixarem de ser consultadas, dificilmente serão lembradas.

Relembrar o passado, ou seja, trazer ao presente informações guardadas na memória revela a identidade de quem as produziu. Segundo Delmas (2010 p. 26-27), “[...] lembrar é uma necessidade prática da vida cotidiana de qualquer pessoa ou instituição, é o resultado da necessária continuidade da vida dos indivíduos como organismos, isto é, a continuidade de cada uma de suas ações.”

Nora (1993, p. 9) relata que “[...] a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no próprio presente”. A função do arquivista, portanto, reside também em trazer a memória para o presente e não apenas salvaguardá-la, mantendo-a no anonimato.

O termo “arquivo”, no senso comum, remete-nos a um conjunto de documentos que foram guardados por diversos motivos, mas especialmente porque, para alguém, eles “ainda” continham informações úteis que poderiam ser necessárias a qualquer momento. Assim, cabe indagar: quais informações são essas? Por que foram guardadas? Quem as selecionou? Com base em que foram preservadas? São perguntas normalmente feitas aos arquivistas, e eles

precisam saber respondê-las!

O documento de arquivo serve ao produtor, àquele que o criou por uma finalidade específica que não é, necessariamente, a mesma pela qual foi preservado. Ele é o reflexo das funções e atividades exercidas pelo organismo para a consecução do objetivo para o qual foi criado e não pode ser analisado e interpretado se isolado desse contexto.

Para compreender o contexto da produção documental de uma instituição, é necessário conhecê-la estrutural e funcionalmente, compondo os vínculos dos documentos produzidos em unidades diferentes, mas que executam uma mesma função. Sendo assim, é necessário identificar os tipos documentais produzidos e os seus processos de trabalho, desde sua produção até o cumprimento da finalidade para a qual foram criados.

Para Camargo e Bellotto (1996), a Tipologia Documental pode ser entendida como o “[...] estudo dos tipos documentais”, cuja preocupação está centrada na produção de documentos que enfocam a atividade que os gerou. O arquivista deve considerar essa ação essencial para o desenvolvimento de seu trabalho, visto que é no reconhecimento dos tipos documentais que se inicia a elaboração dos instrumentos arquivísticos que, por sua vez, serão decisivos para a efetividade de seus serviços.

Nesse sentido, Lopez (1999, p. 78) afirma que

[...] os arquivos devem ser reveladores das atividades efetivamente desenvolvidas pelas instituições (ou pessoas) ao longo da sua existência, revalorizando, desse modo, os elementos informais (ao lado dos normativos) como único meio de inserir corretamente os documentos em seu contexto de produção, permitindo assim uma interpretação histórica nos moldes propostos pelo perspectivismo histórico. O estabelecimento de tipologias documentais é fundamental para que esse processo possa ocorrer, representando os primeiros passos em um vasto caminho.

A memória organizacional de uma instituição reflete todo o

conhecimento orgânico gerado durante seu funcionamento. Nela, as práticas adotadas, as informações trocadas para a execução das atividades, as decisões tomadas e a cultura intelectual estão refletidas de forma que, quando estudadas, permitem o conhecimento da função e a visão geral daquela instituição. O papel da memória não é apenas fazer lembrar. Para essa memória cumprir a sua função de dar novo sentido às informações contidas nos documentos, ela deve ser transformada em objeto que traduza a informação antiga em potencial para a construção de um novo conhecimento.

A Amit tinha como endereço oficial a casa da sua administradora, Maria Amélia Leite. Ali, era gerida a parte administrativa da associação; também era o local onde eram guardados os documentos produzidos e recebidos ao longo de toda a sua trajetória.

Em visita ao local para avaliar o acervo após as primeiras tratativas para o recolhimento do material — com vistas ao encaminhamento para o Nudoc — foram verificadas a forma de organização/acumulação dos documentos, a quantidade de material a ser recolhido, o estado de conservação do material e as espécies documentais do acervo (documento textual, CDs, DVDs, fitas cassete, jornais, revistas, livros, cartazes, objetos tridimensionais entre outros).

O acervo encontrava-se empilhado em estantes na sala de estar e em outros dois cômodos da residência. Como não havia mobiliário adequado, foi possível encontrar documentos em armários, no guarda-roupas e, até mesmo, dentro de gavetas. Dessa forma, uma identificação do conteúdo só seria possível após uma análise mais apurada, documento a documento, na ocasião do seu recolhimento.

O método adotado para a identificação do material a ser recolhido foi sendo construído no momento da análise dos documentos: para aqueles relacionados às atividades da Amit (administração, jurídico, pessoal, financeiro, material, patrimônio e publicidade e propaganda), escolhemos juntar em um

grande grupo que denominamos Documentos Administrativos da Amit. Os demais foram agrupados de acordo com o que era coletado, inicialmente sendo agrupados da seguinte forma: Ensino, Educação e Pesquisa; Saúde Indígena; Missões e Religiosidade e Reforma Agrária. Importante salientar que somente os documentos textuais puderam ser agrupados dessa forma; os demais gêneros foram reunidos por categoria: jornais, livros, audiovisuais, museológicos e cartográficos.

A formação destes grandes grupos nos permitiu ter uma noção da abrangência da atuação da Amit e do tamanho do desafio que seria a organização, identificação e disponibilização daquele acervo.

O trabalho foi realizado durante uma semana por Regina Célia, pela bibliotecária Cristina Mota e pelo coordenador do Nudoc (à época Leandro Bulhões), com o auxílio de um estudioso da área, João Paulo Vieira Neto e de Florêncio Braga de Sales, um dos fundadores da associação.<sup>10</sup>

Importante salientar que recolhemos documentos de uma associação que tinha os seus objetivos bem definidos (atividades finalísticas) mas que, para mantê-los, era necessário um suporte pessoal, material, financeiro, administrativo etc. (atividades-meio).

O acervo chegou ao Nudoc no momento da sua reinauguração, em setembro de 2019. Era preciso conhecer a associação — sua função, missão e competência — e isso só seria possível a partir da análise dos documentos da sua constituição. Dessa forma, optamos por iniciar os trabalhos de identificação do acervo pelos documentos administrativos, e uma primeira tentativa foi iniciada. Logo veio a pandemia da covid-19 e o acervo permaneceu fechado por dois anos.

---

<sup>10</sup> Em abril de 2019, foi assinado o Termo de Doação Provisório da Amit, “[...] através da Secretária geral, Maria Amélia Leite, identificada como doadora ao Nudoc/UFC identificado como receptor [...] ao todo foram 30 caixas.”; posteriormente à identificação, seria “[...] elaborado o termo de doação definitivo” — o Termo de doação do acervo da Amit. (NUDOC, 2 de abril 2019).

Após a volta aos trabalhos presenciais, em 2022, o Nudoc tem remetido todos os seus esforços para permitir o acesso a esse acervo. A ausência do curso de Arquivologia na UFC é um fator preponderante para a escassez de profissionais de arquivo no Estado e, conseqüentemente, para o acúmulo de trabalho aos poucos profissionais existentes. O trabalho de descrição do acervo é lento e exige perícia e preparo na sua execução.

Com a chegada do Professor Arilson dos Santos Gomes ao Nudoc com o intuito de exercer a sua Licença Capacitação, sugeriu-se que ele trabalhasse com um novo assunto já que a identificação da documentação administrativa já estava em andamento. O tema selecionado por ele foi Saúde Indígena. A forma como o trabalho foi sistematizado e realizado será detalhado na próxima seção.

O instrumento utilizado para descrição de arquivos foi a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (Nobrade), uma adaptação à realidade brasileira das normas internacionais existentes. Criada em 2006, ela é elemento fundamental para a difusão dos documentos permanentes e o acesso a eles.

Atualmente, após os esforços para a separação e identificação da documentação da Saúde indígena, os documentos estão agrupados da seguinte forma: na seção *saúde indígena*, os documentos estão agrupados em quatro subseções: na subseção 1: *administração da saúde indígena*, foi agrupada a série de documentos administrativos, contratação de agentes de saúde, doenças, atendimento de pacientes e deslocamento de pacientes para as unidades de saúde. Na subseção 2: *política de saúde indígena*, foi agrupada a série “eventos em saúde”. Na subseção 3: *comunicação social*, foi acrescentada a série “reportagens, noticiários e apresentações sobre saúde indígena”. Na subseção 4: *pesquisa em saúde indígena*, foram reunidas as séries “pareceres técnicos e estudos indígenas”.

Cada uma das séries abarca dossiês contendo os documentos relacionados aos temas, à seção e às subseções, respectivamente. Também pode ser verificado as datas-limite e a localização.

Importante deixar aqui registrado que este é um trabalho incipiente feito a partir de documentos selecionados anteriormente — do particular para o geral — de forma provisória. Como relatado anteriormente, a separação dessa documentação foi feita de forma empírica somente para fins de organização, empacotamento e traslado. Provavelmente, de acordo com o andamento dos trabalhos no restante do acervo, será possível identificar novos documentos relacionados à Saúde Indígena que podem ou não modificar o arranjo ora em construção.

### **Assistência à saúde indígena: triagem e seleção dos documentos do Fundo Associação Missão Tremembé**

O Fundo Amit se estruturou como uma organização de articulação com os órgãos públicos. Dentre suas ações, constatou-se que a “assistência à saúde indígena” se constituiu com destaque praticamente desde o início da associação, em um contexto em que a política de saúde diferenciada, em relação aos povos indígenas, foi regulamentada pela União.

Em 1986 e 1993, a I Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio e a II Conferência Nacional de Saúde para os Povos Indígenas, respectivamente, por indicação da VIII e IX Conferências Nacionais de Saúde, propuseram a estruturação de um modelo de atenção diferenciada no Brasil, baseado na estratégia de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), como forma de garantir a esses povos o direito ao acesso universal e integral à saúde, respeitando suas especificidades. Apenas em 1999 o Governo Federal regulamentou o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (Brasil, 1999a), como parte integrante do Sistema Único de Saúde (SUS), definiu as diretrizes básicas para a implantação dos DSEIs e designou a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) como gestora das questões relacionadas à saúde indígena. No final de 1999, foram implantados 34 DSEIs, abrangendo a maioria das terras indígenas do território nacional, com cerca de 351 mil índios (FUNASA, 2000)

(DIEHL *et al.*, 2005, p.217).<sup>11</sup>

Sobre a saúde indígena no Ceará, Eveline Barbosa Carvalho, do Departamento de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), explica:

Desde agosto de 1999, o Ministério da Saúde, por intermédio da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), assumiu a responsabilidade de estruturar o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, articulado com o Sistema Único de Saúde-SUS. A inexistência, até então, de uma Política Setorial no SUS que atendesse a diversidade dos povos indígenas comprometia acesso adequado às ações de saúde, impossibilitando o exercício da cidadania e a garantia das diretrizes estabelecidas na Constituição, no que diz respeito ao atendimento diferenciado de saúde aos índios (CARVALHO, 2007, p.14).

A proposta formulada pelo Ministério da Saúde/Fundação Nacional de Saúde foi debatida com os atores envolvidos (Organizações e Lideranças Indígenas, Universidades, ONGs, Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde etc.) (CARVALHO, 2007, p.14). Entre esses atores, no Ceará, estava a Amit.

Segundo Eliane Diehl e demais membros da equipe que pesquisou o financiamento e atenção à saúde no Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) interior sul, existem três principais formas do financiamento suplementar da saúde indígena, que são:

(1) convênios celebrados por estados, municípios e/ou ONGs com a FUNASA para o financiamento da atenção básica; (2) transferências fundo a fundo da Secretaria de Políticas de Saúde do Ministério da Saúde (SPS/MS) aos fundos municipais e estaduais de saúde, autorizadas pela FUNASA, recursos conhecidos como Fator de Incentivo de Atenção

---

<sup>11</sup> Destaca-se que a FUNASA atualmente foi extinta pela Medida Provisória 1.156/2023 que transferiu as suas atividades, entre elas a responsabilidade sobre o saneamento básico, para outros órgãos de governo, como o próprio Ministério da Saúde e o Ministério das Cidades. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/02/publicada-mp-que-extingue-a-funasa>. Acesso 07 set.2023.

Básica aos Povos Indígenas e destinados ao pagamento de pessoal das Equipes Multiprofissionais de Saúde Indígena (EMSI) [...] e (3) transferências da SPS/MS aos hospitais de referência, denominadas Incentivo para Assistência Ambulatorial, Hospitalar e de Apoio Diagnóstico à População Indígena (Brasil, 1999b), também conhecido como Apoio de Média e Alta Complexidade (MAC) à População Indígena. (DIEHL *et al*, 2005, p.218).

Nessas condições, em 1999, a Amit, no Ceará, entra como uma associação que concretiza a primeira forma de financiamento suplementar ao firmar “[...] convênios celebrados por estados, municípios e/ou ONGs com a FUNASA para o financiamento da atenção básica” (DIEHL *et al* 2005).

Conforme correspondência da Amit ao Diretor do Departamento de Saúde Indígena (Desai) da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) do Ministério de Saúde, Sr. Alexandre Padilha, a partir de 1999 a entidade firmou convênio com a Desai. O convênio tinha como objetivos: “[...] garantir o atendimento às populações indígenas no Ceará já reconhecidas oficialmente pela Funai, nos seus deslocamentos para atendimento das necessidades de saúde referência do SUS, como também no favorecimento do controle social.” (CORRESPONDÊNCIA, 13/7/2004).

Em maio de 2003, os povos indígenas criaram “[...] uma ONG – Coordenação das Organizações e Povos Indígenas no Ceará (COPICE)”, que, naquele momento, assumiu as responsabilidades da assistência à saúde indígena no Estado, “[...] mantendo o convênio com a Desai/Funasa em continuidade ao trabalho realizado” pela Amit (CORRESPONDÊNCIA, 13/07/2004). Todavia, a quantidade de documentos produzidos pela atuação da Amit, constituíram um importante acervo.

Os documentos do Fundo Amit doados para o Nudoc/UFC continham uma variedade de documentos como o evidenciado nas imagens 02 e 03.



Imagem 02.

O acervo da AMIT. Fonte: dos autores, 28 de fevereiro de 2023.



Imagem 03.

Documentos físicos, de atividades administrativas, financeiras e relacionados à publicidade e propaganda, administrativos, educação e pesquisas, missionários e assistência à saúde do Fundo AMIT. Fonte: dos autores, 28 de fevereiro de 2023.

O trabalho no Fundo Documental da AMIT, sob orientação da arquivista Regina, efetivamente iniciou no dia 14 de março do ano de 2023. Todavia, o contato com o *Fundo Acervo CDPDH: Povos indígenas do Ceará da Pastoral Indigenista do CDPDH da Arquidiocese de Fortaleza* foi fundamental para acessar as fontes relacionadas à mobilização política indígena em torno das políticas públicas relacionadas à saúde, cuja temática, sob a minha organização, iria constituir-se como foco principal do trabalho.

Na próxima imagem (04), é possível visualizar as primeiras caixas que tratam dos documentos da “assistência à saúde indígena” do Fundo Documental da Amit, doadas ao Nudoc.



Imagem 04.

Caixas com os documentos de “assistência à saúde indígena”.

Fonte: dos autores. 08 de março de 2023.

Embora os documentos estivessem reunidos em caixas identificadas, como “Assistência à Saúde Indígena”, grosso modo, eles estavam sem um critério pormenorizado de separação por temas, tipos ou itens temáticos, assim como inexistia uma ordem cronológica ou datação referencial organizada. Isso dificultaria uma liberação à consulta pública para estudos e pesquisas.

Para uso e contato com a documentação, o Nudoc/UFC forneceu luvas cirúrgicas, máscaras e avental, assim como álcool gel e líquido, sacos plásticos, máscaras e espanadores para higienização de documentos, o que possibilitou um trabalho com a estrutura operacional adequada.

Os documentos foram reunidos por seção; os procedimentos consistiram em acondicioná-los em sacos plásticos ou em envelopes maiores dependendo do volume de cada seção. Ao final, os documentos foram colocados em sacos plásticos, que estavam etiquetados e identificados por “dossiê” em ordem cronológica.

No trato documental, iniciou-se um conhecimento acerca das ações de saúde realizadas pela Amit em convênios estabelecidos com a Funasa.

No Estado do Ceará, assim como em todos os outros estados do país, a atenção básica à saúde dos povos indígenas é de responsabilidade da FUNASA que é órgão do Governo Federal. Contudo, *as atenções secundárias e terciárias são exercidas pelo estado através da Secretaria de Saúde do Estado. A FUNASA-CE, mantém programa de atenção à saúde dos*

povos indígenas no Estado do Ceará que implantou distritos sanitários especiais indígenas (CARVALHO, 2007, p.15). (Grifo nosso).

Portanto, por intermédio da Amit, em articulação com a Funasa-CE e a Secretaria de Saúde do Estado, ocorreu a execução das ações no DSEI no Ceará.

O Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) é a unidade gestora descentralizada do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS). Trata-se de um modelo de organização de serviços – orientado para um espaço etnocultural dinâmico, geográfico, populacional e administrativo bem delimitado – que contempla um conjunto de atividades técnicas, visando medidas racionalizadas e qualificadas de atenção à saúde. Promove a reordenação da rede de saúde e das práticas sanitárias e desenvolve atividades administrativo-gerenciais necessárias à prestação da assistência, com o Controle Social. [...] *Não obedece aos limites dos estados. Sua estrutura de atendimento conta com unidades básicas de saúde indígenas, polos base e as Casas de Saúde Indígena (CASAI) (2021, sp).* (Grifo nosso).<sup>12</sup>

Na consulta dos documentos, constatou-se que os convênios de saúde foram firmados entre os anos de 1999 e 2004 (FUNDO AMIT, Arranjo, 2023). Porém, a associação, na prática, desde a década de 1980 atuava no Ceará (embora em sentido formal tenha sido criada posteriormente). Assim, o resultado de seu trabalho gerou um grande volume de documentos. Situação que explica, em certa medida, a quantidade de documentos relacionados à saúde reunidos em seu acervo, além dos convênios com a Funasa.

Os documentos, sobretudo os de volume menor, foram separados a partir dos seguintes “dossiês”: Cartas indígenas e boletins de ocorrência (2006); Caderno com anotações (1981-2006); Agravos de saúde das populações indígenas (1994-2001); DST/Aids (1997); Planejamentos e Ações de Saúde (1999-2002); Organizações indígenas e saúde (2000-2005); Constituição Federal,

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai/estrutura/dsei>. Acesso 9 jun. 2023.

Projetos de Lei e Portarias (1988-2005); Rede de Serviços Hospitalares (2000-2009); Receitas de medicina tradicional (sem data); Matérias jornalísticas e da internet (2000-2006); Boletins, informes e matérias sobre a saúde indígena, declarações diversas (2002-2004); Notificações e petições (2000-2004); Regimentos e conselhos de saúde indígena (1993-2001); Ofícios à Amit (1999-2016); Conferências de Saúde Indígena municipal, estadual e nacional (1999-2005); Pareceres técnicos e antropológicos (2000-2005); Relatórios de Saúde, Programas e Ações (1998-2005), entre outros, conforme será possível observar na organização do Fundo Amit elaborada.

Como eram documentos de variados tipos, os espaços utilizados ficaram sobrecarregados, sendo necessária a utilização de duas salas do Nudoc/UFC. Além da pia e das mesas do espaço de pesquisa e higienização, as mesas do Laboratório de Estudos do Nudoc foram utilizadas, como é possível observar na imagem a seguir.

Devido à quantidade de documentos, utilizaram-se as pias do Laboratório de Pesquisas como suporte.



Imagem 05.

Documentos separados por “itens”. Fonte dos autores. 09 de março de 2023.

Foram realizadas a triagem, a seleção e a separação dos documentos por dossiês temáticos. Além da separação individual por “dossiês”, iniciou-se o processo de distribuição, por ordem cronológica, dos documentos.

No mês de março, após triagem, separação, seleção e distribuição dos

documentos por ordem cronológica, chegou-se à conclusão de que os “dossiês” (documentos de menores volumes) já poderiam ser registrados para posterior arquivamento nas caixas.

Por conta do convênio com a Funasa, documentos como “Planos Distritais de Saúde”, “Reuniões com os povos indígenas para tratar de saúde”, “Conferências” e “Formações para agentes de saúde indígenas” eram itens constantes.

#### O DSEI do Ceará:

[...] dispunha de atenção integral em apenas 06 (seis) destes municípios, que são: Acaraú, Aquiraz, Caucaia, Itarema, Maracanaú e Pacatuba, neles os Pólos-Base se constituem na primeira referência para os Agentes Indígenas de Saúde que atuam nas aldeias. A maior parte da sede dos polos-base (totalizando 05) se localiza na terra indígena e somente o polo-base de Acaraú localiza-se na sede do município. Cada aldeia/comunidade conta com a atuação do Agente Indígena de Saúde - AIS com atividades vinculadas a um Posto de Saúde. Nesse fluxo de organização dos serviços de saúde, as comunidades também contam com outra instância de atendimento, que são os Polos-Base (RODRIGUES, 2013, p. 2).

Porém, os documentos de maior volume foram os que comprovavam o deslocamento dos pacientes indígenas das aldeias para os hospitais de atendimento de baixa, média e alta complexidade.

Nos problemas de saúde de mais alta complexidade as comunidades indígenas são atendidas em hospitais de referência de municípios próximos ou em Fortaleza e para tanto contam com sistema de remoção terrestre através de veículo disponibilizado pelo programa Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DSEI. (CARVALHO, 2007, p.16).

Devido a esses deslocamentos, os documentos (dossiês) denominados “Formulário de Referência e Contrarreferência de Saúde” — registrado por Agente Indígena de Saúde (AIS) e com dados sobre “paciente, aldeia, polo de saúde, identificação do problema do paciente e deslocamento” — somavam

mais de 5 mil itens ao todo. Situação que necessitaria de um esforço coletivo concentrado para que fosse atingido o objetivo das atividades relacionadas à catalogação do material de “assistência à saúde indígena”. Ou seja, para que o acervo fosse disponibilizado ao público em condições adequadas para consulta.

No dia 21 de março de 2023, visando agilizar os trabalhos, o Nudoc abriu seleção para atuação de voluntários no Fundo da Amit equivalente a horas complementares.<sup>13</sup>Essa situação evidencia a complexidade do acervo da associação, principalmente em relação ao seu volume; em tal situação, como já abordado, seriam necessários mais sujeitos participando dos trabalhos para dar conta da demanda.

Em virtude das demandas dos outros acervos que compõem a documentação do espaço, todos/as os/as voluntários/as inscritos, total de 13 pessoas, foram selecionados/as para integrar a equipe do Nudoc/UFC. Além do Acervo da Amit e do *Fundo Acervo CDPDH: Povos indígenas do Ceará da Pastoral Indigenista*, o local dispõe do Laboratório de História Oral e do Arquivo Cláudio Pereira,<sup>14</sup>evidenciando a necessidade de bolsistas voluntários e/ou remunerados para a execução das atividades.

### **A presença dos estudantes nas atividades desenvolvidas**

No final do mês de março de 2023, foram escolhidos os voluntários que participariam das atividades da Amit sob nossa orientação. Como informado, são inúmeras as demandas do Nudoc, para além das experiências de capacitação. Em virtude disso, de todos os 13 voluntários que fizeram a

---

<sup>13</sup> Disponível em <https://nudochistoria.ufc.br/pt/noticias/selecao-para-voluntarios-as-do-nudoc-2023/>. Acesso 20 mai. 2023.

<sup>14</sup> Cláudio Roberto de Abreu Pereira, falecido em 2010, era tido como um grande agitador cultural. A partir de 1985, na gestão da prefeita Maria Luíza Fontenele, a frente do Departamento de Turismo, iniciou a estruturação e implantação da Fundação Cultural de Fortaleza, órgão que dirigiu por mais de uma década. Disponível em <https://nudochistoria.ufc.br/pt/arquivos/arquivo-claudio-pereira/>. Acesso 29 mai. 2023.

inscrição, 10 se fizeram presentes nas entrevistas. Desses, todos foram selecionados para participar das atribuições estabelecidas como “atividades complementares”.<sup>15</sup>

Ao todo, seis voluntários ficaram sob a nossa orientação na “assistência à saúde” sendo os demais distribuídos da seguinte forma: dois para a atividade administrativa financeira da Amit e dois para o *Fundo Acervo CDPDH: Povos indígenas do Ceará da Pastoral Indigenista*.

No dia 4 de abril de 2023, teve início a maior demanda de nossas atividades, a organização dos Formulários de Referência e Contrarreferência da Saúde Indígena (FRCSI), totalizando mais de 5 mil documentos. Trabalho que necessitou do auxílio dos/as voluntários e voluntárias.



Imagem 06.

Voluntários e voluntárias responsáveis pela separação dos FRCSI.

Fonte: dos autores. 05 de abril de 2023.

Os FRCSI constituíam-se como comprovantes dos atendimentos de saúde

---

<sup>15</sup> As atividades complementares têm a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional. O que caracteriza este conjunto de atividades é a flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante durante o semestre ou ano letivo, de acordo com o Parecer do CNE/CES nº 492/2001. São exemplos de atividades complementares: participação em eventos internos e externos à instituição de educação superior, tais como: [...] cursos de extensão e/ou atualização acadêmica e profissional; atividades de iniciação científica, assim como de monitoria. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes>. Acesso 14 ago. 2023.

dispensados às populações indígenas via convênio com o Ministério da Saúde e a Funasa por conta da criação dos DSEIs.

Nos FRCSI, continuam as informações sobre o Polo de Saúde responsável pelo atendimento do paciente, a sua aldeia, o nome do paciente, o agente de saúde indígena (ASI) responsável, a causa do problema de saúde, a unidade de saúde a que o paciente foi encaminhado (hospital de baixa, média e alta complexidade). Informações, inclusive, privadas que prescindem da ética e do cuidado de quem manuseia documentos com essas características. Orientações de que todos os envolvidos na atividade tinham consciência.

Pensando em como o acervo poderia ser disponibilizado para consulta pública, no primeiro momento, iniciou-se o trabalho com o seguinte procedimento de seleção: separar os documentos por destino dos deslocamentos. Contudo, a situação se mostrou inviável visto que os deslocamentos chegaram a cerca de 90 destinos.

Após algumas reflexões e consultas aos/as voluntários/as, chegou-se à conclusão de que a melhor maneira de os FRCSI serem organizados seria o agrupamento por polo base de saúde, aldeia e cronologia. Com essa definição, durante o mês de abril, seguiram-se a separação e a seleção dos FRCSI. Destacamos que esses documentos se constituíram os maiores volumes do Fundo Amit de “assistência à saúde”.



Imagem 07.

Voluntários trabalhando no NUDOC. Ao fundo é possível visualizar uma estante com objetos arqueológicos e artesanatos doados pela AMIT. Fonte: dos autores. 12 de abril de 2023.

Na separação dos FRCSI do Fundo da Amit, na próxima imagem, é possível observar que o trabalho coletivo, com a participação dos voluntários sob a nossa orientação direta, estava dando resultados; as prateleiras já continham, por indicação da arquivista responsável, as etiquetas relacionadas aos polos de saúde e às aldeias, o que facilitou a atividade futura relacionada ao acondicionamento do material no arranjo documental e, posteriormente, sua guarda nas caixas.<sup>16</sup>

A seguir, observam-se as prateleiras com os FRCSI organizados.



Imagem 08.

Fonte: dos autores. 19 de abril de 2023.

No mês de abril, já com algumas definições em relação à salvaguarda do material mais volumoso com que se estava trabalhando, foram realizadas as triagens e as seleções dos documentos de menores volumes anteriormente separados. Posteriormente, os documentos, devidamente separados e etiquetados, eram colocados nas novas caixas.

No final do mês de abril, a arquivista do Nudoc ministrou aos integrantes da equipe uma formação sobre a Nobrade.

A partir dos aprendizados realizados na formação ministrada por Regina Célia, iniciou-se o trabalho de descrição arquivística do Fundo Amit, com

---

<sup>16</sup> Um arranjo é uma posição dos documentos em uma estrutura hierarquizada de organização de um acervo (NOBRADE, 2006, p.16).

delimitação na “assistência à saúde” como o descrito. Os documentos foram registrados no Fundo Amit, com seção e subseções, séries e dossiês.

Após a separação de dossiês, foram guardadas e arquivadas as caixas de arranjos vinculadas à “assistência à saúde”, conforme as normas estabelecidas pela Nobrade, com as impressões dos sujeitos envolvidos, especialmente as da Arquivista Regina e as minhas, profissionais envolvidos diretamente com a organização do material. Essa organização finalizou, no dia 30 de abril de 2023, com os materiais novamente acondicionados em caixas; porém, agora as caixas eram de papelão por orientação técnica. Isso porque as caixas antigas de plástico teriam um alto potencial de deteriorar a documentação, já que podem abafar o documento e possibilitar o suor dos papeis e a consequente umidade, de acordo com as explicações arquivísticas.

No início de maio, ocorreu a finalização da separação e seleção dos FRCSI e, assim, deu-se início à descrição do acervo, conforme as normas da Nobrade. Primeiramente, na seleção dos “dossiês” de menores volumes.

Após o término da documentação com menor volume, o trabalho se concentrou na guarda dos itens de maiores volumes, identificados como os FRCSI.

Na próxima imagem (09), é possível observar o resultado do trabalho com os documentos identificados como “assistência à saúde indígena da Amit”, organizados, arquivados e colocados nas prateleiras para consulta aberta ao público.



Imagem 09.  
Fonte: dos autores: 18 de maio de 2023.

Destaca-se que os documentos financeiros da saúde que não foram incluídos na organização do arquivo, nesse momento, futuramente poderão fazer parte da composição.

### **Considerações finais**

Durante os meses de fevereiro a maio de 2023 foram realizadas atividades de Licença Capacitação no Nudoc, órgão vinculado ao Departamento de História da UFC.

Durante esse período, foram desenvolvidas atividades relacionadas à salvaguarda de arquivos, acervos e coleções públicas e à sua valorização, sob o enfoque da produção e socialização do conhecimento, o que permitiu um aprimoramento fundamental para as lidas da docência no serviço público federal.

De maneira específica, atuou-se no Fundo documental acervo da Amit com a parceria de bolsistas voluntários comprometidos; assim, conseguiu-se obter como resultado a organização preliminar do catálogo “Seção Saúde Indígena”. Esse documento está organizado nas subseções: “Administração Indígena de Saúde”, “Assistência à Saúde”, “Políticas de Saúde Indígena”, “Comunicação Social” e “Pesquisa em Saúde Indígena”, com base na Nobrade, com suas séries e itens documentais prontos para o acesso do público interessado.

Para os discentes que participaram da atividade, além da possibilidade de interpretar as fontes históricas relacionadas à história indígena no Ceará, o acervo permitirá em suas formações um ensino mais condizente com o que apregoa a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena”, permitindo que as(os) licenciandas(os), no futuro, aprimorem os repertórios de suas futuras práticas de aula no ensino básico.

Inclusive, a partir da atuação da Copice, que desde 2003 agrega os povos indígenas do Ceará (atualmente, conta com as representações dos povos Tremembés, Kanindé, Karão-Jaguaribaras, Pitaguary, Tapeba, Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tubiba-Tapuia e Tupinambá), têm-se possibilidades de conhecer as dinâmicas, as culturas e os protagonismos dos grupos indígenas cearenses.

O trabalho no Fundo da Amit existente no Nudoc/ UFC ainda seguirá, já que muitos documentos ainda necessitam ser organizados. Porém, as atividades realizadas entre os meses de fevereiro e maio de 2023, somadas às atividades da efeméride dos 40 anos de fundação daquele espaço, constituíram-se como momentos de trocas e de aprendizados que efetivamente possibilitam por meio das experiências acadêmicas e profissionais dos sujeitos envolvidos — à luz da prática arquivística e do trato interdisciplinar e intercultural — a capacitação profissional e a formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ATA DE FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO MISSÃO TREMEMBÉ, Fortaleza – CE, 1995.

BRASIL. **Lei 11.645, de 11 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”.

BRASIL. **Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**, aprovado em 3 de abril de 2001, Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

CAMARGO, A. M. de A.; BELLOTTO, H. L. (coord.). **Dicionário de terminologia arquivística**. São Paulo: AAB-SP/Secretaria de Estado de Cultura, 1996.

CARVALHO, Eveline Barbosa. **Marco Referencial dos Povos Indígenas do Ceará**. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará-IPECE, 2007. Disponível em <https://adelco.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Marco-Referencial-dos-Povos-Ind%C3%ADgenas-do-estado-do-cear%C3%A1.-IPECE.pdf>. Acesso 17 mai. 2023.

CARVALHO, Elizabeth Leão de; LONGO, Rose Mary Juliano. **Informação orgânica: recurso estratégico para a tomada de decisão**. Informação & Informação, Londrina, v. 7, n. 2, p. 113-133, jul./dez. 2002.

CORRESPONDÊNCIA ASSOCIAÇÃO MISSÃO TREMEMBÉ A DESAI/FUNASA, na pessoa do Diretor Alexandre Padilha. Fortaleza: 13/07/2004.

DELMAS, Bruno. **Arquivos para quê?** São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2010.

DIEHL, Maria de Lourdes et al. **Financiamento e atenção à saúde no distrito sanitário especial indígena interior sul**. p. 217-234. In. COIMBRA JR., CEA., SANTOS, RV and ESCOBAR, AL., orgs. Epidemiologia e saúde dos povos indígenas no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. file:///C:/Users/Positivo/Downloads/coimbra-9788575412619-12.pdf. Acesso 31 mai. 2023.

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO MISSÃO TREMEMBÉ, Fortaleza – CE, 1995.

LEITE, Maria Amélia. **Os Tremembé no Ceará: tradição e resistência**. Fortaleza: SECULT- CE, 2020.

LOPEZ, André Porto Ancona. **Tipologia documental de partidos e associações políticas brasileiras**. São Paulo: Loyola, 1999.

MELO, João Alfredo Telles; LIMA, Rosana Marques; PAIVA, Olga Gomes de; MELO, Francisca Janete Lira; NETO, João Paulo Vieira. **“Tudo que eu sei, aprendi com os índios”** – Maria Amélia Leite In. LEITE, Maria Amélia. Os Tremembé no Ceará: tradição e resistência. Fortaleza: SECULT- CE, 2020.

NOBRADE: **Norma Brasileira de Descrição Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

RATTS, Alex. **Os Povos Invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará**. Cadernos CERU, [S. l.], v. 9, p. 109-127, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/74991>. Acesso 12 ago. 2023.

RESOLUÇÃO CONSUNI/ UFC nº 04/CONSUNI, de 09 de março de 1983.

RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR CONSUNI/UNILAB nº 8, de 16 de dezembro de 2021.

RODRIGUES, Henrique Rosa. **Dsei-Distrito Sanitário Especial Indígena do Ceará**. Projeto de Apoio, Terceiro Movimento Mapa Provisório, Cartografia, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: SCIPIONE, 2009.

TERMO DE DOAÇÃO PROVISÓRIO da Amit, Fortaleza, Ceará, 02 de abril de 2019.

**Os indígenas no Ensino de História:  
Análise dos trabalhos publicados na  
Revista do IHGB (1839-1875)**

**Indigenous in History Teaching:  
Analysis of works published in the  
IHGB Magazine (1839-1875)**

*Aline de Souza Dias*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Licenciada em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História pela UFG (PPGH). E-mail: [aline\\_dias@discente.ufg.br](mailto:aline_dias@discente.ufg.br)

## RESUMO

O presente artigo tem como proposta compreender como que os trabalhos publicados pela Revista do IHGB durante o século XIX, referentes as populações indígenas, contribui para a construção do pensamento histórico, tendo como eixo principal os conceitos de natureza histórica, como Educação Histórica e suas reflexões acerca da Literacia Histórica. Ambos os conceitos permeiam nas teorias de Jörn Rüsen sobre a construção da consciência histórica no ambiente escolar. Sendo assim, a utilização dos trabalhos publicados pela Revista do IHGB, no ambiente escolar auxilia na compreensão da mentalidade do século XIX, tendo em vista a construção da nova nação, o indígena como símbolo nacional e a elaboração de políticas indigenistas visando a homogeneização dos povos originários na sociedade brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Império; Indígenas.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to understand how the works published by Revista IHGB during the century, referring to indigenous populations, contribute to the construction of historical thinking, having as its main axis the concepts of historical nature, such as Historical Education and its reflections on the Historical Literacy. Both concepts permeate Jörn Rusen's theories about the construction of historical consciousness in the school environment. Therefore, the use of works published by Revista IHGB in the classroom helps to understand the mentality of the 19th century, with a view to building the new nation, the indigenous as a national symbol and the elaboration of indigenous policies aimed at the homogenization of the original peoples in Brazilian society.

**KEYWORDS:** History Teaching; Empire; Indigenous.

## **A compreensão da sociedade brasileira no Oitocentos através das publicações da Revista do IHGB**

As fontes documentais oferecem subsídios para o entendimento dos eventos históricos dentro do ambiente escolar. A análise dos documentos históricos possibilita que o indivíduo tenha contato com uma parte da história escrita, revelando informações relevantes para o período. O oitocentos, por exemplo, é composto por vários tipos de documentos que possibilitam o entendimento da sociedade naquela época.

No caso brasileiro, as documentações acerca das populações indígenas podem ser analisadas a partir da Revista do IHGB, na qual possui diversas narrativas em torno dos indígenas através da perspectiva dos intelectuais. A sociedade brasileira daquele período estava voltada para o conhecimento dos indígenas, enquanto símbolo nacional, idealizado pelos intelectuais brasileiros como pertencentes ao passado colonial. No entanto, as narrativas em torno das populações indígenas possuem diversas conotações e podem ser analisadas através de perspectivas distintas em torno dos trabalhos publicados no periódico.

Desta forma, as publicações presentes na Revista do IBGB podem ser utilizadas como fontes para o entendimento de como as populações indígenas foram sendo referenciadas pelos letrados brasileiros durante o século XIX. Os conceitos em torno da Educação Histórica e Literacia Histórica contribuem para a forma como as fontes históricas podem ser trabalhadas dentro de sala de aula, tendo em vista os métodos necessários para problematizar os documentos.

Nesse sentido, o trabalho com as fontes documentais no ambiente escolar contribui para ampliar o diálogo entre o presente e o passado, a partir do contato com o documento histórico, tendo como base a formação e construção da consciência histórica do indivíduo. Portanto, a proposta do artigo segue em direção a análise de algumas publicações da Revista do IHGB, entre os anos

1839 a 1852 e na década de 1870, referentes às populações indígenas, buscando compreender como as narrativas encontradas no periódico podem ser utilizadas pelo Ensino de História para a compreensão da realidade no século XIX.

### **A Educação Histórica e as reflexões acerca da Literacia Histórica**

Desde a década de 1970 o campo de investigação denominado de Educação Histórica tem-se desenvolvido em vários países, como na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Espanha. Nessa última década o Brasil também vem se destacando neste campo investigativo. De acordo com Ramos e Cainelli (2015), a Educação Histórica tem como princípio abordar a questão epistemológica situada na construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos de natureza histórica. Essa construção cria um caminho em busca de um novo paradigma para o Ensino de História e para as formas de se lidar com o passado.

“A Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, que é a formação da consciência histórica” (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 13). Portanto, esse campo investigativo tem suas matrizes epistemológicas voltadas as teorias de Jörn Rüsen. O historiador defende que “os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem” (RÜSEN, 2006 apud SILVA, 2011, p. 197).

Jörn Rüsen tem como proposta articular pesquisa e ensino, considerando que “a ciência da história não tem como dispersar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história” (RÜSEN, 2007, p. 91 apud RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 17). Nesse sentido, Ramos e Cainelli (2015) afirmam que os pesquisadores dessa área começaram a utilizar de tais teorias tendo em vista a necessidade do historiador em articular a Teoria da História ao Ensino de História à “vida prática” (RÜSEN, 2007, p. 93 apud

RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 18).

O conhecimento histórico, seja aquele produzido por historiadores ou ligado ao aprendizado histórico, deve ser uma ferramenta intelectual propiciadora da análise do julgamento no tratamento dos problemas do presente. (RÜSEN, 2010, p. 45 apud RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 18) Portanto, a Educação Histórica propõe a investigação da consciência histórica, do conhecimento, do pensamento ou ainda da cultura relacionada à história no ambiente escolar. Os resultados dessa investigação possuem o caráter político e servem para aperfeiçoar o conhecimento histórico da (o) aluna (o) ou do professor.

Ramos e Cainelli (2015) destacam que diversos conceitos, como significância, mudança, evidência, consciência histórica e narrativa histórica têm sido alvos na pesquisa da Educação Histórica. Essas pesquisas têm como intuito investigar os processos que ocorrem na aprendizagem através da utilização das fontes em sala de aula e do uso do livro didático. Portanto, o foco dessas investigações é responder como ocorre o processo de produção das narrativas históricas pelos alunos, tendo em vista o significado do ensino de história na formação do pensamento histórico.

A Educação Histórica se distingue de outras linhas de pesquisa sobre o ensino e aprendizado histórico. A sua fundamentação está marcada no campo da história, apesar de haver a interdisciplinaridade com outras áreas do saber como, pedagogia ou psicologia. Nesse sentido, o foco no conhecimento histórico permite a valorização dos indivíduos no ambiente escolar, através da utilização de protonarrativas ou protoconhecimento dos sujeitos escolares. Ou seja, a formação do conhecimento histórico valoriza o conhecimento que os alunos adquirem antes ou depois do contato com o ensino formal.

De acordo com Isabel Barca (2008) a Educação Histórica tem como proposta, a “observação sistemática do real” se concentrando nas “ideias históricas de quem aprende e ensina”. O que se busca a partir disso é a

qualidade do ensino através da investigação de como os alunos e/ou professores pensam, agem, e vivenciam seu cotidiano escolar, destacando o ensino e a aprendizagem de história.

Portanto, as investigações sobre a Educação Histórica partem do princípio de que o aprendizado histórico precisa ter significado para a vida do sujeito. Segundo Ramos e Cainelli (2015), “o uso escolar da fonte histórica implica a compreensão de que a escrita da história se faz por intermédio da interpretação dos vestígios deixados pelos sujeitos” (RAMOS; CAINELLI, 2015, p. 22). Trazer fontes diversificadas quer em mensagens, objetos, espaços patrimoniais ou imagens no ambiente escolar fornece condições para que se construa entre os (as) alunos (as) a Literacia Histórica.

### **Sobre o conceito de Literacia Histórica**

A definição do conceito de Literacia Histórica se integra ao conjunto de investigações acerca da Educação Histórica, tendo como princípio os estudos em torno das fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História. A Literacia Histórica pode ser definida como as estratégias que se dão em torno da formação histórica, possibilitando a construção de uma forma específica de pensar a realidade baseada na História. O conceito remete a uma espécie de “letramento”, ou seja, o resultado da ação de ler e escrever, entendendo esse tipo de linguagem como prática social. A Literacia Histórica também está relacionada à ideia de “cognição histórica”, no qual se insere a uma lógica histórica.

De acordo com Peter Lee (2009), a História tem como responsabilidade formar cidadãos bons e críticos e a ideia de Literacia Histórica pode fornecer elementos diferentes para se pensar a Educação Histórica. Portanto, a principal proposição da Literacia Histórica é mostrar aos alunos que a história possui suas próprias marcas de identificação e um vocabulário de expressões próprias,

no qual possui significados especializados, como passado, acontecimento, situação, evento, causa, mudança e assim por diante(OAKSHOTT, 1983, p. 6 apud LEE, 2009, p. 136).

Nesse sentido, a Literacia Histórica tem como finalidade formar a consciência histórica, tendo como referência a construção de uma relação histórica cada vez mais complexa, na qual “a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido do voltar se para dentro (o papel das identidades) para fora (na perspectiva da alteridade)” (SCHMIDT, 2009, p. 09).

Segundo Fonseca (2003), os saberes produzidos no ambiente escolar precisam adquirir uma proposição investigativa e construtiva, que supere o reprodutivismo do livro didático. Desta maneira, os professores, pesquisadores e alunos precisam dialogar com diversas fontes, pois são tais objetos que possibilitam “reconstituir, explicar e compreender a história real” (FONSECA, 2003, p. 119). Trazer para dentro de sala de aula as experiências humanas de mulheres e homens contribui para a formação do aluno como um ser questionador e reflexivo.

Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir conhecimentos sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber. Assim, a “distância, as “divergências” e até mesmo as “discrepâncias” entre os saberes históricos “científicos e didáticos” tornam-se objeto de discussão e análises críticas no processo de ensino, evitando a simplificação e a vulgarização tão comuns nas aulas de história. (FONSECA, 2003, p. 119)

Trazer as pesquisas históricas para dentro do ambiente escolar é essencial para que o aluno possa entender que nem tudo que está no livro ou em outro material didático é verídico. A História tem suas divergências e discrepâncias e levar isso para dentro da sala de aula contribui para que o aluno possa entrar

em contato com a realidade histórica de diversas sociedades ao longo do tempo, ou diversas pessoas em uma mesma sociedade. A investigação é necessária para romper com as generalizações e anacronismos que são difundidos no ambiente escolar.

### **O uso de fontes no ambiente escolar**

De acordo com Karnal e Tasch (2011), os vestígios do passado passam a ter importância quando oferecem um diálogo entre o presente e o documento. (KARNAL; TASCH, 2011, p. 12) Por isso que sua utilização em sala de aula pode ser percebida quando os professores querem levar algum objeto que oferece uma relação entre o passado e o presente, com a finalidade de gerar um entendimento maior com a turma.

Atualmente, os professores utilizam de diversos vestígios como fonte. Essa expansão advém da Escola dos Annales, que colaborou com o alargamento da noção de fonte histórica e com o surgimento de novos campos do saber. De acordo com Paviani e Ferreira (2012) o documento passou a ser todo e qualquer vestígio deixado pelo homem (fontes iconográficas, orais, arqueológicas, escritas, música entre outros), tanto voluntariamente quanto involuntariamente.

Nesse sentido, cabe ao historiador narrar e problematizar o documento, a partir de perguntas que se faz para a fonte, sem desprezar a crítica e a preocupação em conhecer sua origem e o contexto em que foi produzido. Por isso, o trabalho com as fontes em sala de aula permite também abordar diversos campos distintos, a partir da fonte escolhida, possibilitando ao professor utilizar diversas formas de abordar fatos e temas históricos.

No entanto, para trabalhar com as fontes em um ambiente escolar é necessário utilizar de métodos específicos, pois lidar com a fonte não é simplesmente realizar uma leitura dentro de sala de aula. De acordo com Schimdt e Cainelli (2004) é necessário identificar qual o tipo de documento, pois muitos

podem ser identificados como fontes primárias e secundárias e suas tipologias.

O primeiro passo em sala de aula é fazer o aluno identificar o documento que está sendo trabalhado, se é uma fonte primária ou uma fonte secundária, e como ele se apresenta: de forma escrita, oral, iconográfica, material, arqueológica, por exemplo. Algumas fontes apresentam-se com múltiplas formas, como um mapa histórico, que é, ao mesmo tempo, registro escrito e visual. (SCHIMDT; CAINELLI, 2004, p. 96)

Posteriormente, será necessário formular questões que orientem o aluno a entender o conteúdo que contém na fonte e ajudar em conceitos ou palavras que sejam desconhecidas. Para que em seguida possa ocorrer a identificação da fonte (documentos oficiais, leis, discursos e etc.) e destacar como cada tipo de fonte produz um tipo de informação específica. E com isso, apresentar como que as fontes possuem conjuntos específicos presentes em cada temporalidade histórica, a partir da cultura, dinastias e ritmos de vida distintos.

Depois de identificar a fonte será necessário contextualizar o documento, situando no seu tempo e espaço e com isso investigar com os alunos a relação dos fatos estabelecidos por historiadores, pelo professor e outros meios, como o livro didático. Portanto, a crítica à fonte deve começar pela identificação de temas e argumentos, com a ajuda de questões problematizadoras, como: O documento corresponde ao que se procura saber sobre os fatos estudados? O documento procura expor a verdade? (SCHIMDT, CAINELLI, 2004 p. 101)

E por último, é necessário apresentar e abordar alguns comentários referentes a fonte, através de três etapas: Introdução (análise de dados); Desenvolvimento (explicação ou crítica da fonte); Conclusão (grau de interesse ou importância da fonte). (SCHIMDT, CAINELLI, 2004, p. 102) Essa última etapa pode ser considerada como a conclusão de todo o processo que se dá quando trabalhamos com fontes dentro de sala de aula. Todo esse caminho percorrido possibilita ao professor realizar um tratamento adequado da fonte e apresentar ao aluno uma forma, tanto didática quanto acadêmica, acerca do

trabalho do historiador enquanto pesquisador.

### **As populações indígenas na Revista do IHGB**

A Revista do IHGB se tornou o principal veículo de comunicação e debate para a publicação de trabalhos e notícias inéditas relevantes sobre o império. Durante os oitocentos, os exemplares da Revista eram anuais, nomeados como Tomos e divididos sempre em trimestres, no qual cada exemplar era constituído de quatro volumes enumerados em sequência, de acordo com o ano de sua publicação Segundo Guimarães (1988), “além de registrar as atividades da instituição através de seus relatórios, divulgar cerimônias e atos comemorativos diversos, as páginas da Revista se abrem à publicação de fontes primárias como forma de preservar a informação nelas contida” (p. 20).

Através da análise dos conteúdos, fontes, artigos e trabalhos publicados na Revista é possível notar uma maior incidência de três temas que chegam a absorver 73% do volume de publicações, são eles: a questão indígena, as viagens e explorações científicas e o debate sobre a história regional. As três temáticas estão relacionadas entre si e ganham destaque no momento em que a tarefa de construção da nação se colocava como prioridade, através do processo de integração física do território e a discussão sobre as origens da nação.

Segundo Guimarães (1988), a questão indígena ocupa a maior parte dos trabalhos presentes na Revista. Questões relativas aos diferentes grupos, seus usos, costumes, sua língua e as diferentes experiências de catequese e mão de obra indígena são os temas mais abordados pelos viajantes. A temática possui destaque por pensar o lugar das populações indígenas no projeto nacional em construção, definindo um saber sobre estes grupos a ser transmitido através da memória e fixando na sociedade brasileira.

Tendo em vista a visibilidade da questão indígena dentro do Instituto, foi

criada no ano de 1847 a Seção de Etnografia do IHGB, tendo como principal articulador Francisco Adolfo de Varnhagen através da publicação da Memória sobre a necessidade do estudo e ensino das línguas indígenas do Brasil, publicada na sessão de 1º de agosto de 1840. Em seu texto, Varnhagen propôs a criação de uma seção de “etnografia indígena” voltada para as pesquisas sobre “os nomes das nações indígenas, suas línguas e seus dialetos, suas emigrações, crenças, sua arqueologia, seus usos e costumes e meios de os civilizar” (MOREIRA, 2010, p 59).

Sendo assim, Varnhagen definiu o objeto da etnografia (os índios), seus objetivos (estudo das línguas, crenças e dos costumes) e sua pertinência social (orientar a política indigenista do Estado imperial), condensando algumas das orientações e aspirações do indigenismo que se fundamentava na instituição naquela época. O material “etnográfico” que foi sendo produzido e organizado pelo IHGB era bastante variado, continham cartas, memórias, relatórios, estudos de vocabulários e um vasto acervo de fontes coloniais sobre os índios.

O debate em torno da questão indígena nos oitocentos auxiliou no incentivo às expedições rumo ao interior do país em busca de material referente aos diversos grupos indígenas. As publicações das obras que continham as narrativas dos viajantes, acerca do seu contato com os indígenas na *Revista do IHGB*, contribuíram para a implementação de políticas indígenas e na investigação das experiências jesuíticas dentro das províncias do território brasileiro. De acordo com Guimarães (1988), “para a jovem monarquia que constrói sua identidade a partir da oposição às formas republicanas de governo, assegurar o controle sobre as populações indígenas fronteiriças significava garantir o poder do Estado Nacional sobre este espaço” (p. 21).

O incentivo a expedições pelo interior do Brasil possui suas raízes vinculadas nas obras de naturalistas estrangeiros que desbravaram o território no início do século XIX. Von Martius, era parte integrante desses viajantes, que percorreram diversas “regiões do mundo até então inexploradas, influenciados

pelo impacto da política externa das nações europeias, pelo entusiasmo missionário, pela curiosidade científica ou, ainda, pela iniciativa jornalística” (ARRAIS; BOAVENTURA, 2019, p. 112). Esse tipo de narrativa se tornou muito comum e recorrente nos oitocentos, desde a vinda da corte portuguesa para a antiga colônia brasileira. Os viajantes percorreram o território a fim de registrar a fauna, a flora e o cotidiano da população interiorana em busca de dados para o entendimento, do próprio do viajante e de seus leitores europeus, de como era a paisagem e a civilização em uma região distinta da Europa.

Juntamente com Von Martius, Saint Hilaire se tornou um dos principais naturalistas a percorrer o território brasileiro e a produzir diversas obras com enfoque especial em seus relatos. De acordo com Arrais e Boaventura (2011) “a identidade de Saint-Hilaire como naturalista e botânico foi tomada por muitos autores como critério básico de interpretação para o tipo de descrição que faz da paisagem, como se intencionalmente o viajante se anulasse frente ao relato” (2019, p. 112). Sendo assim, o projeto de escrita de Saint Hilaire “evoca além dos seres, contextos e ambientes narrados, a dimensão da introspecção, autoral do narrador bem como o leitor projetado, interessado instruir-se, entreter-se, mas também em apreender a diferença” (ARRAIS; BOAVENTURA, 2019, p. 115).

O projeto de escrita elaborado por Saint Hilaire, em suas produções, e posteriormente proposto por Martius para o projeto de escrita nacional do IHGB influenciou a forma como outros viajantes iriam relatar suas experiências pelo interior do território brasileiro. De acordo com Teixeira (2022), os trabalhos produzidos pelos letrados do IHGB procuravam “indicar os procedimentos a serem postos em marcha para a construção de uma narrativa do passado que deveria ser lembrada quando o que está em questão é o relato das origens da nação” (p. 15).

E além de abordar questões relativas as origens da nação, o projeto de escrita desenvolvido pelo IHGB estabelece outras questões a serem abordadas em diversas produções ao longo dos oitocentos e que contribuiriam para a

difusão de propostas voltadas para as populações indígenas. De acordo com Almeida (2010), a história construída pelo IHGB nos oitocentos era uma história de elites para elites e nela não havia lugar para os homens comuns, muito menos para os indígenas “vivos” para qual se propunha a assimilação.

A história estava fundamentada nos ideais de civilização e progresso. “Buscava-se realizar uma história universalista, na qual os chamados ‘povos primitivos’ eram vistos como antepassados da humanidade correspondendo aos ancestrais da raça humana. O lugar dos índios nessa história só poderia estar no passado” (ALMEIDA; 2010, p. 138). Sendo assim, a imagem do indígena idealizada adquire significado quando a elite passa a vincular a sua figura ao passado colonial, sendo valorizada por autores e letrados acadêmicos, a partir da criação da seção de etnografia e arqueologia no instituto, tendo em vista a busca pelas origens do homem americano. O intuito desses estudos era enaltecê-los, de forma a construir uma imagem positiva dos antepassados.

### **A utilização das publicações da Revista do IHGB como fonte histórica**

Nos primeiros anos de publicação, a Revista do IHGB estava voltada para a publicação de trabalhos com caráter introdutório sobre as populações indígenas. Nesse período diversos trabalhos apresentaram estudos sobre o passado americano, como um todo, desde pesquisas que abordaram a América do Norte até os povos originários da América do Sul. Várias obras foram direcionadas para teorias e ideais em voga naquela época acerca da origem do homem americano.

Alguns trabalhos apresentam uma abordagem geográfica vinculada ao período das navegações que ocorreram antes das viagens de Cristóvão Colombo e Pedro Álvares Cabral pelo continente americano. O C. C. Rafn, secretário real dos antiquários do Norte, é responsável pelo estudo em questão, o qual foi publicado no ano de 1840. Na obra o autor relata como se deu as

navegações pela América no século X, oferecendo ao público um esboço do sumário da História Antiga da América, e as notícias sobre a geografia, hidrografia e história natural.

O trabalho de Warden publicado na Revista no ano de 1843 apresenta um aspecto distinto, direcionado ao aspecto humano decorrente da origem das sociedades primitivas nas Américas, na qual destaca teorias acerca do surgimento de algumas populações. A abordagem geográfica também é apresentada pelo autor, enfatizando que os mais esclarecidos da antiguidade acreditavam que “a zona tórrida do globo não era habitada, por causa do grande calor e as zonas glaciais, por causa do excessivo frio que sempre reina” (RIHGB, 1843, p. 217).

No entanto, algumas publicações estavam direcionadas para a História Antiga do Brasil. Uma delas foi publicada na Revista em 1849, através de uma pesquisa acerca das “tribos aborígenes” que habitavam a província da Bahia antes da chegada dos portugueses. No trabalho, o autor destaca a dificuldade de encontrar documentos para a elaboração da sua dissertação e apresenta uma questão geral sobre a primeira origem dos habitantes de um continente, enfatizando que tem sido objeto de debate entre os letrados. A reflexão em questão está vinculada a ideia de quais “foram os povos do antigo continente, que efetuaram a passagem dos primeiros povoadores da América, atenta a rusticidade dos aborígenes que nela existiam ao tempo de sua conquista e ocupação dos europeus e a falta de monumentos hieroglíficos” (RIHGB, 1849, p. 145).

Além das investigações sobre o passado dos povos originários, diversas publicações estavam voltadas para as origens da colonização brasileira durante os quinhentos, como é o caso da pesquisa realizada por Gabriel Soares sobre o recôncavo baiano através do *Tratado descritivo sobre o Brasil em 1587*<sup>2</sup>, publicado

---

<sup>2</sup>O Tratado Descritivo do Brasil foi redigido por um colono que se estabeleceu na Bahia, onde desenvolveu seus negócios: dois engenhos, sendo também proprietário de grandes

pela Revista do IHGB em 1851. A obra abrange a totalidade do Brasil, enquanto colônia, apresentando um roteiro geral sobre a costa brasileira e sobre as grandezas da Bahia, desde a chegada dos portugueses no território, perpassando pelo processo de colonização da Bahia.

Sendo assim, os trabalhos publicados pelo periódico podem ser abordados dentro de sala de aula como fontes para o estudo da antiguidade da América, temática ainda pouco apresentada dentro do ambiente escolar. As fontes apresentadas possuem informações importantes sobre a forma como os intelectuais abordavam as suas investigações e observações. Com isso, a utilização do material didático externo é de considerável importância para contextualizar o período e questionar a falta de conteúdos e a forma como os discursos foram sendo explicitados acerca da História Antiga das Américas.

Outra pesquisa publicada em 1846, aborda os abusos e violências cometidos pelos portugueses durante o período colonial, enfatizando o predomínio nos portugueses da ideia fixa de exterminar, trucidar e desolar os povos originários da província de São Paulo, e nas demais do Brasil, buscando satisfazer a sua ambição, seu domínio sobre o território e suas ideias de exagerada crença religiosa.

Com isso, iniciou-se um projeto de extermínio e perseguição dos indígenas, que habitavam pacificamente aquele litoral e o território do interior que lhe é correspondente, através da devastação e usurpação de suas terras, e conseqüentemente a extinção do domínio que tinham sobre elas desde remotas eras, “tirando sem maior pena o seu alimento de pescaria, da caça, do fruto das matas e do pequeno cultivo da terra que entretinham” (RIHGB, 1846, p. 205).

A questão da violência é outro assunto que pode ser abordada no âmbito escolar a partir da perspectiva colonialista, que foi sendo introduzida nas

---

extensões de terra, de gado, móveis, casas na capital e de mão de obra escravizada negra e indígena. Seu êxito no empreendimento colonial foi tanto que chegou a se tornar vereador da Câmara de Salvador.

colônias portuguesas. A análise de tais documentos em sala de aula pode ser utilizada para contrapor os materiais didáticos, na qual não possuem tanta ênfase na forma pela qual os indígenas eram tratados em suas terras. Portanto, trazer a temática para o ambiente escolar é fundamental para a construção da consciência histórica, de eventos que ocorreram no passado, que ainda estão presentes no momento atual e que eventualmente possam ocorrer no futuro. São questões pertinentes para a formação do ser humano como cidadão pertencente na sociedade.

Além de delimitar o conhecimento acerca da violência acometida aos indígenas, os exploradores também percorreram os territórios em busca de vestígios acerca das diversas línguas existentes pelo país. Desta forma, o projeto apresentado<sup>3</sup> pelos intelectuais sobre a necessidade de investigação das línguas indígenas foi sendo implementado por todo o século XIX. Vários viajantes apresentaram as nações e suas respectivas línguas e suas transcrições para o português, como uma espécie de dicionário, projeto sugerido por Von Martius.

O conhecimento sobre as populações indígenas demonstrou que cada nação possuía suas crenças e idiomas distintos:

Seus costumes gerais diversificam em pouco, e de ordinário na privada linguagem, que dissemos pertencer trivial que a distância de umas a outras povoações da mesma raça lhe permite. Os Timbirás de Tocantins chamam a carne de vaca – puritinho – e os do Itapicurú chamam-lhe – puritinho –: a cabeça de um boi chamam os primeiros – purihikrans – e os segundos – puritucrá – e assim mesmo muito pouco se desviam em alguns dos outros seus vocábulos. (RIHGB, 1841, p. 186)

As informações sobre as diversas populações indígenas contribuíram

---

<sup>3</sup>Algumas publicações da Revista estavam voltadas para propostas, projetos e programas voltadas para a civilização dos indígenas, tendo em vista a sua inserção e homogeneização na sociedade. Para os intelectuais não bastava apenas introduzi-los como cidadãos no país. Ações e estratégias voltadas para os ideais europeus de progresso e civilização eram fundamentais para moldar as populações que ainda estavam imersos pelo interior do território.

para evidenciar que as nações, tribos e etnias existentes no país são distintas e possuem peculiaridades e crenças diversas. Em 1844, por exemplo, o viajante e ex-presidente da província de Mato Grosso José da Silva Guimarães apresentou observações acerca da língua dos Appiácas descrevendo-a como um idioma “esterilíssimo”, na qual possui muitos vocábulos da língua geral do Brasil, sendo alguns descendentes dos espanhóis. “E ao modo destes, é que eles fazem soar o h na pronuncia, em que o r sempre tem som brando” (RIHGB, 1844, p. 304). O explorador apresenta também alguns vocábulos com suas respectivas transcrições, enfatizando que muitas das palavras estudadas gostava de ouvir e que escrevia com grande atenção para ter conhecimento acerca da língua.

Alguns trabalhos tinham como propósito apenas o estudo das línguas indígenas, como a publicação em 1847 da notícia sobre os Botocudos, acompanhada de um vocabulário de seu idioma e algumas observações. Além de apresentar o idioma com as transcrições o viajante aborda alguns pontos importantes sobre a língua da etnia dos Botocudos:

A língua dos Botocudos não distingue os gêneros nem os tempos dos verbos, os quais falam sempre no infinito e se confundem com o substantivo: a declinação apenas tem dois casos: o número plural se manifesta pela adição do termo rouhou ou rouou, que quer dizer muito. As vogais são numerosas e as articulações difíceis de serem percebidas, o que depende sem dúvida da frequência do som nasal, mas em compensação só tem gutturaes e o E duro ou K. (RIHGB, 1847, p. 108)

Outro ponto abordado na investigação refere a forma como o viajante pode abordar a temática com a aldeia indígena. Segundo Marcus Porte, o viajante em questão, “não há talvez questões mais importantes a fazer aos indígenas relativamente à sua linguagem do que as concernentes à numeração” (RIHGB, 1847, p. 108). Nesse sentido, os viajantes devem se compenetrar bem da necessidade que há não somente de interrogá-los sobre os vocábulos, mas fazer uso da repetição para não cometer equívocos acerca da natureza da

resposta. Ou seja, basta apresentar sucessivamente uma mesma quantidade de objetos, diferentes entre si, mas com perguntas semelhantes.

Além disso, Marcus Porte admite que há confusões e dificuldades na interpretação das respostas dadas pelos indígenas, na qual ocorrem alguns pontos de dúvida acerca de muitas palavras compostas, que talvez fossem mal transcritas. Os índios confundiam muitas vezes, o dedo e a mão, o olho com suas partes, por exemplo. Portanto, para conseguir uma transcrição correta das palavras era necessário insistir bastante sobre a distinção dos elementos para obter o nome verdadeiro, recorrendo a desenhos quando fosse necessário.

A temática envolvendo o conhecimento das línguas indígenas se tornou extremamente necessária. Em vários números da *Revista do IHGB* vocabulários foram sendo publicados com idiomas de diversas etnias existentes no território. No ano de 1852, por exemplo, foi publicado o vocabulário da língua Bugre, com 15 páginas de vocábulos que foram transcritos para o português. Não há nenhuma outra informação acerca das etnias, crenças ou costumes. O autor apenas expôs os vocábulos da língua, como uma espécie de dicionário, demonstrando como que as pesquisas sobre a questão indígenas estavam sendo delineadas a partir dos programas elaborados pelos historiadores do Instituto.

O trabalho em sala de aula com os vocábulos e transcrições em torno das línguas indígenas é fundamental para que os alunos possam entender as particularidades presentes nas nações indígenas, temática bastante relevante nos dias atuais. O indígena sempre foi vislumbrado como um ser único, sem costumes ou especificidades que existem de acordo com a sua etnia. Sendo assim, o contato dos alunos com esse tipo de documento contribui para que o indivíduo possa ter o entendimento sobre os diversos idiomas existentes dentro do território brasileiro, e com isso compreender que o indígena é um ser dotado de características e costumes específicos.

E além de abordar questões relativas às origens da nação e sobre os idiomas indígenas, o projeto de escrita desenvolvido pelo IHGB estabelece

outra questão relevante a ser abordada no âmbito escolar. Durante a década de 1870, por exemplo, a Revista do IHGB apresenta investigações que estavam em consonância com as ações políticas acerca dos aldeamentos implementados a partir do *Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios*<sup>4</sup> em 1845. No tomo XXXV, do ano 1872, na primeira parte no Manuscrito existente na secretária do Governo do Maranhão, na qual foi oferecido ao IHGB pelo sócio correspondente o Dr. Cezar Augusto Marques, por exemplo, é possível encontrar o quantitativo da população de índios “selvagens” e aldeados em algumas vilas:

Da cidade para o norte vai-se a villa de Vinhaes, de índios, que consta de 944 almas. Caminho grande, pela qual se vai primeiramente à villa de índios do Paço do Lumiar de 1600 almas. Há 4 ½ léguas daqui ao chamados simplesmente lugar, também de índios, cuja a população de inclui na da villa do paço. (RIHGB, 1872, p. 386)

Em outro trecho há mais informações sobre outra vila: “Esta povoação de índios é muito antiga, constava de 22 fogos e coisa de 90 a 100 almas: tem capela, mas não sacerdote e o comandante é um sargento. Plantam só mandioca, porque para mais nada serve o terreno” (RIHGB, 1872, p. 388). E há também outras informações sobre comunidades de indígenas aldeados:

Consta de 25 fogos e 90 almas em que entram 40 índios dos civilizados, um destacamento de 29 praças... Próximas a esta vila há três aldeias de índios Gamellas domesticados, chamadas Garapiranga, Capivary e Cajary, que todas não excedem a 280 almas, com os mesmos costumes de que acima falei, e que mais incomodam os vizinhos com roubos, do que são úteis, pois quase nada plantam. A segurança da Vila deve-se ao destacamento, que conserva aos índios selvagens o medo e o respeito e já não fazem aqui seus

---

<sup>4</sup> O *Regulamento das Missões* em 1845 estabeleceu as diretrizes gerais e administrativas do Estado, tendo como foco o aldeamento dos indígenas através das missões. As missões seriam realizadas pelos padres capuchinhos em parceria com o Estado, responsável pela administração dos aldeamentos. A proposta dessas missões era levar a civilização as populações indígenas, e posteriormente a inserção dos mesmos na sociedade.

simulados e repentinos ataques. (RIHGB, 1872, p. 412)

Os dois trechos apresentados são algumas das informações que são explicitadas pelos viajantes em suas obras. O quantitativo de populações indígenas em aldeamentos é uma questão bastante recorrente nesse tipo de produção, sendo abordada em todas as narrativas de viagem, tendo em vista a necessidade de se contabilizar e mencionar como os aldeamentos estão em amplo desenvolvimento no território brasileiro.

No tomo XXXVII, do ano de 1874, na primeira parte no capítulo: *Chorographia histórica da província de Goyaz*, de autoria do brigadeiro Raymundo José da Cunha Mattos aborda suas experiências com as populações indígenas da província através de descrições inferiorizando os indivíduos:

A invencível inconstância e preguiça dos índios, junta ao nenhum zelo e ao exaltado egoísmo dos diretores, conduziram esta colônia à miserável decadência em que se acha, mas apesar disso ainda aqui se conserva um desnecessário diretor e um pároco missionário, que muito bem se podiam dispensar. Vistos os diminutos recursos que o governo tem para o aumento e civilização da colônia, a cujos primeiros povoadores se acham incorporados os índios Cayapós que da aldeia Maria foram para ali mudados. (RIHGB, 1874, p. 243)

No trecho acima o autor destaca a condição moral das comunidades indígenas enfatizando os mesmos como “seres preguiçosos e incivilizados” e culpabilizando-os pela decadência, falta de industrialização e progresso na região.

O contato dos alunos com esse tipo de documento é importante para a compreensão de como se desenvolveu os aldeamentos, a partir da promulgação das políticas indigenistas. As medidas contribuíram para a mudança de perspectiva em relação aos indígenas, tendo em vista, anteriormente, a imagem do indígena sendo enaltecida, tendo como ponto de apoio o índio do passado colonial. Porém, as medidas adotadas pelo Estado, posteriormente, revelaram

seu caráter agressor, destinando os indígenas aos aldeamentos e a catequização, como forma de assimilação e homogeneização, enquanto na prática arrebatavam as terras indígenas.

\*\*\*

A partir da análise dos trabalhos publicados pela Revista do IHGB é possível compreender como que as observações feitas pelos intelectuais brasileiros são de fundamental importância para entender a sociedade brasileira do século XIX e dos séculos posteriores. Os trabalhos contribuem para inserir dentro do ambiente escolar questões pouco abordadas em sala de aula e que auxiliam nas investigações acerca dos povos originários, desde a chegada dos portugueses no território brasileiro.

As reflexões acerca da História Antiga da América refletem na importância de entender o passado do continente americano, evidenciando sua história antes do período das grandes navegações. Os conhecimentos acerca das populações indígenas, desde o período colonial, também se inserem nas temáticas necessárias para entender todo o contexto do território brasileiro. Diversas questões precisam ser abordadas, como os casos de violência cometidos pelos portugueses aos indígenas, tendo em vista os projetos de extermínio e perseguição dos indígenas que estavam inseridos nos planos para colonizar o território brasileiro.

Além disso, durante o período do governo imperial outros projetos estiveram em destaque, como os estudos acerca das populações indígenas, temática fundamental para entender as particularidades presentes das diversas nações, e como a política do império lidou com a figura do indígena como símbolo nacional, através das ações indigenistas. Tais questões não possuem tanta ênfase em pesquisas acadêmicas, por isso é tão importante ter trabalhos voltados para a temática, buscando compreender como as populações indígenas estão inseridas na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARRAIS, Cristiano Alencar; BOAVENTURA, Deusa Maria. **Modelo narrativo e composição da paisagem em Voyage à l'intérieur du Brésil**. v. 24, n. 41, jul./dez. João Pessoa: SÆCULUM - Revista de História, 2019, p. 111-123.

FONSECA, Selva Guimarães. **A pesquisa e a produção de conhecimento em sala de aula. In: Didática e Prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papirus Editora, 2003, p. 117-134.

GUIMARÃES, Manoel. **Nação e Civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional**. n. 1. Rio de Janeiro: Revista Estudos Históricos, p. 5-27.

KARNAL, Leandro; TASCH, Flávia Galli. **A Memória Evanescente**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). **O Historiador E Suas Fontes**. São Paulo: Contexto, 2011, P. 9-27.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 131-150.

MOREIRA, Vânia. **O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no império**. v. 30, n. 59. São Paulo: Revista Brasileira de História, 2010, p. 53-72.

RAMOS, Márcia Elisa; CAINELLI, Marlene. **A Educação Histórica como campo investigativo**. v. 19, n.1. Paraná: Diálogos (Maringá. Online), 2015, p. 11-27.

RIHGB. **Revista Trimensal de História e Geographia**. Tomo III. Rio de Janeiro: Typographia de D. L. Dos Santos, Reimpressa em 1860, 1841.

RIHGB. **Revista Trimensal de História e Geographia**. Tomo V. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert & C., Reimpressa em 1885, 1843.

RIHGB. **Revista Trimensal de História e Geographia**. Tomo VI. Rio de Janeiro: Kraus Reprint, Reimpressa em 1973, 1844.

RIHGB. **Revista Trimensal de História e Geographia**. Tomo VIII. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio da Silva, Reimpressa em 1867, 1846.

RIHGB. **Revista Trimensal de História e Geographia**. Tomo IX. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio da Silva, Reimpressa em 1869, 1847.

RIHGB. **Revista Trimensal de História e Geographia**. Tomo XII. Rio de Janeiro: Kraus Reprint, Reimpressa em 1973, 1849.

RIHGB. **Revista do Instituto Histórico e Geographico do Brazil**. Tomo XIV. Rio de Janeiro: Kraus Reprint, Reimpressa em 1973, 1851.

RIHGB. **Revista do Instituto Histórico e Geographico do Brazil**. Tomo XV. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert & C., Reimpressa em 1888, 1852.

RIHGB. **Revista Trimensal do Instituto Histórico e Geographico e Ethnographico do Brasil**. Tomo XXXV. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Primeira Parte, 1872.

RIHGB. **Revista Trimensal do Instituto Histórico e Geographico e Ethnographico do Brasil**. Tomo XXXVII. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Primeira Parte, 1874.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **As fontes históricas e o Ensino de História**. In: Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89-110.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Literacia Histórica Um desafio para a educação histórica no século XXI**. v. 15. Londrina: História & Ensino, 2009, p. 09-22.

SILVA, Maria Da Conceição. **Educação Histórica: Perspectivas para o Ensino de História em Goiás**. João Pessoa: sÆculum - Revista de História, 2011.

TEIXEIRA, Cristhiano dos Santos. **A Historiografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no Segundo Reinado Em Revista (1839-1870)**. Tese para obtenção do Título de Doutor em História, PPGH – UFG, 2022, 358f.

**Entre descasos e omissões: a política indigenista na  
ditadura militar (1964-1985)**

**Between neglect and omission: the indigenous politics during the  
military dictatorship (1964-1985)**

*Beatriz Ramos*<sup>1</sup>

*Patrícia Emanuelle Nascimento*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Graduanda em História pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: beatriz.ramos@ufu.br.

<sup>2</sup> Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás. Professora do curso de História pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: patricia.nascimento@ufu.br.

**RESUMO:**

Durante a ditadura militar, os direitos dos povos indígenas sofreram constante violação. De violências físicas que vitimaram dezenas de indígenas, envenenamentos à extorsão de terras demarcadas. As políticas de Estado vigentes para essas populações eram, no mínimo, problemáticas. Esse artigo tem como objetivo analisar as questões indígenas e as políticas institucionais durante os anos centrais da ditadura militar, desde medidas adotadas pela extinta SPI, vigente na primeira metade do século XX, até as elaboradas pela FUNAI, passando pelas expedições e tomadas de terras, com as consequentes mortes, pretende-se investigar como o Estado brasileiro, sob comando militar, exerceu a tarefa de “cuidar do índio”.

**PALAVRAS-CHAVE:** indígenas; ditadura militar; direitos indígenas; violência.

**ABSTRACT:**

During the military dictatorship the rights of the Indian peoples suffered constant violations. From physical violence that victimized dozens of Indians and poisoning, to the extortion of demarcated lands. Current State politics to these populations were at least problematic. This article has as an objective to analyze the indigenous issues and the institutional politics during the main years of the military dictatorship, from the decisions taken by the extinct SPI, that acted during the first half of the 20th century, to the ones elaborated by FUNAI, going through the expeditions and the land seizures, with its consequent deaths, with the objective of investigating how the Brazilian State, under military command, exercised the task of how to “take care of the Indian”.

**KEYWORDS:** indigenous; military dictatorship; Indian rights; violence.

## Introdução

Em 1964 o Brasil se viu engolido por um golpe que derrubou o presidente João Goulart e colocou oficiais militares no poder. Esse acontecimento moldaria a sociedade e a história do país em diversas esferas, e a violação dos direitos humanos foi uma dentre tantas barbáries cometidas pelo regime militar. Sobre isso, muito se estuda acerca das violações e violências cometidas no meio urbano, no entanto, pouco é discutido sobre as questões indígenas e as violências cometidas a essas populações durante a ditadura.

Rubens Valente dirá que a estimativa, na década de 1960, era de 70 mil a 110 mil indígenas “aldeados”, ou seja, aqueles sob o controle do Estado (VALENTE, 2017)<sup>3</sup>. Ainda que ele deixe claro haver limitações em seus números de casos, dada a probabilidade de existirem aqueles desconhecidos, o material denota um grande avanço na pesquisa sobre as questões indígenas e políticas adotadas pelos militares e seus órgãos, como o extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a FUNAI. Citando ainda Valente:

As principais narrativas a respeito do golpe e do período militar não tiveram o índio como foco principal, o que poderia dar a impressão de que a política repressiva adotada em diversos momentos pelos militares passou em branco nas aldeias indígenas (VALENTE, 2017, p. 3).

O relatório desenvolvido pela Comissão Nacional da Verdade (CNV), em 2014, no governo Dilma, incluiu um capítulo de mais de 50 páginas referente às violações cometidas contra os direitos dos povos indígenas durante o regime

---

<sup>3</sup> Valente explica que 70 mil foi o número informado em ofício do diretor substituto do SPI, Luiz França Pereira de Araújo, ao diretor-geral do Ministério do Interior, Américo Santiago, em 16/08/1967, presente no Relatório Figueiredo; 100 mil consta na entrevista do diretor do SPI, major aviador Luiz Vinhas Neves, a *O Estado de S. Paulo*, em 24/12/1965.

militar, ele tem como objetivo trazer luz às atrocidades executadas aos direitos humanos e povos da sociedade brasileira durante o período. Com base no relatório da CNV, no Relatório Figueiredo desenvolvido para a Comissão de Inquérito Administrativo (CI) em 1967, de pesquisas e demais estudos acerca dos povos indígenas, pretendemos investigar as violações cometidas e as políticas públicas desenvolvimentistas adotadas pelo Estado brasileiro durante a ditadura militar. O texto visa historicizar as políticas indigenistas do século XX, dando ênfase ao período da ditadura militar (1964-1985). Para tanto, se faz necessário recuar alguns anos na história e voltar para o início do século XX, partindo desde a criação do SPI e das políticas indigenistas positivistas, para uma melhor compreensão das ações e estratégias desenvolvidas pelo Estado brasileiro e que influenciaram, ou foram aprimoradas, pelo regime militar e pela FUNAI.

As políticas indigenistas analisadas no presente texto começam pelo SPI, com a instituição da tutela, o caráter positivista do órgão e como este estava atrelado às necessidades de expansão do governo. Já no período da ditadura civil-militar, as políticas analisadas partem das questões desenvolvimentistas do governo militar, o Estatuto do Índio, as expedições, a esfera midiática e educacional, para entender como o órgão, de certo modo, prosseguiu com certas políticas indigenistas do SPI e, também, possuiu um trabalho de auxílio às políticas desenvolvimentistas da ditadura militar. Outro ponto analisado é a importância do surgimento do Movimento Indígena em 1970 para a luta e resistências dos povos indígenas.

### **As políticas indigenistas do começo do século XX**

As políticas indigenistas no Brasil existem desde o período colonial, e o

Brasil republicano trouxe consigo muitos símbolos e ideais desse passado. No início do século XX foi criado o SPI, fundado em 1910 pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon com o nome Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), após uma série de conflitos oriundos da problemática de ocupação e exploração territorial que penetravam as óticas de um Estado em expansão que perpassavam os territórios indígenas. O discurso fundador se dizia voltado para a capacidade de desenvolvimento e integração à sociedade dos povos indígenas. Em 1918 passou a se chamar apenas Serviço de Proteção aos Índios, primeiro órgão estatal dedicado aos indígenas.

Souza Lima vai falar que a formação do SPI se deu em decorrência de uma junção política com a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas (1907-1915), comandada pelo próprio marechal Rondon, e que tinha por tarefa penetrar as áreas até então desconhecidas do Brasil e ocupadas por povos indígenas<sup>4</sup>. O órgão era composto por engenheiros-militares e seguia os preceitos do positivismo, através do qual instituíram o modelo de tutela. O pensamento positivista no indigenismo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da primeira república no Brasil, onde há a articulação de um nacionalismo republicano que visa utilizar da figura indígena enquanto papel crucial para a imaginação da nação<sup>5</sup>. Sobre isso, Souza Lima vai denominar o modelo de tutela como poder tutelar para

Descrever formas de ação que, se nem sempre estatais em sua origem histórica, num dado momento se concentraram sob o comando dos especialistas em imaginação de

---

<sup>4</sup> LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Sobre Tutela e Participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI*. 2015, p. 429.

<sup>5</sup> SILVA, Cristhian Teofilo da; LORENZONI, Patricia. *A moldura positivista do indigenismo: A propósito do Estatuto do Índio para a proteção de povos indígenas no Brasil*. Brasília, 2012.

coletividades e de sua administração num centro social e geográfico de poder concebido como nacional (2015, p. 430).

Dito de outro modo, o poder tutelar visava obter monopólio de definir e controlar as coletividades.

Através do poder tutelar o SPI acreditava ser possível o desenvolvimento dos povos indígenas se lhes fossem oferecidas condições para que se tornassem “civilizados”, através do método de “atrair e pacificar os grupos indígenas para que fossem fixados em postos, onde seriam educados e preparados para o trabalho com a terra” (GUIMARÃES, 2015, p.30). Até 1926 as questões indígenas ainda estavam muito atreladas à igreja e à ação missionária (PAULETTI, 2000). Isso mudaria com o decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928, o qual colocava que “ficam emancipados da tutela orphanologica vigente todos os índios nascidos no território nacional, qualquer que seja o grão de civilização em que se encontrem.” (BRASIL, 1928), tirando o caráter missionário do trabalho com os povos indígenas, apesar de não o proibir.

Ainda na ideia de integração nacional e expansão territorial, na década de 1930 o governo de Getúlio Vargas incentivou o progresso e ocupação das regiões do centro-oeste e da Amazônia, em um movimento conhecido como “Marcha para o Oeste”, um plano para que mais pessoas migrassem para o centro do país, onde havia “muitas terras desocupadas”. Para potencializar esse projeto, o governo organizou uma expedição de desbravamento das áreas pouco conhecidas até então, chamada Roncador-Xingu. A expedição resultou na criação do primeiro Parque Nacional do Xingu, na década de 1960, projeto redigido por Darcy Ribeiro com o objetivo, em tese, de garantir aos indígenas suas terras, respeitando seu modo de vida. Entretanto, essa atitude não caracterizou um ato de benevolência por parte do Estado, mas sim uma preocupação com a opinião internacional e a imagem que estava sendo

transmitida<sup>6</sup>. As terras demarcadas pelo SPI até então tinham como objetivo concentrar os indígenas em “postos”, uma forma de vigiar e controlar. Em 1934, a Constituição reconheceu, no art. 129, o respeito à posse de terras indígenas, impedindo também a alienação de tais terras, e atrelando à União o dever de elaborar meios de incorporação dessa população à comunidade. Até esse momento, o índio era tratado como um incapaz.

### **A ditadura militar e as questões indígenas**

Já no decorrer do regime militar, em 1967, é extinto o SPI em decorrência de uma Comissão de Inquérito Administrativo (CI) que constatou má gestão, desvios e comportamentos reprováveis por parte de funcionários. Requisitada pelo então Ministro do Interior, general Afonso Augusto de Albuquerque Lima, ao procurador Jáder de Figueiredo Correia, o documento ficou conhecido como Relatório Figueiredo. Dentre um dos anexos presente no Relatório consta uma carta do coronel Hamilton Castro, principal chefe do SPI, ao ministro da Agricultura, Severo Gomes, em setembro de 1966:

Sr. Ministro, não fantasio e nem exagero os fatos. O índio brasileiro está morrendo à míngua. A fome, a doença, a falta de higiene e a ganância de maus brasileiros está dizimando tribos inteiras. É deprimente e até vexatória a situação de nossos silvícolas. Salvo pequenas exceções, os postos indígenas se encontram na mais completa miséria, onde a falta de alimentação adequada, a tuberculose, a gripe, o sarampo etc. minam a saúde dos aldeados, a bebida e a prostituição combalem a sua moral. (anexo ao Relatório Final da Comissão de Inquérito do SPI).

Alguns dos crimes cometidos e expostos no relatório são: assassinatos de

---

<sup>6</sup> LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Sobre Tutela e Participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI*. 2015, p. 437.

índios; prostituição de índias; trabalho escravo; dilapidação do patrimônio indígena; adulteração de documentos oficiais etc. Por fim, o SPI é substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em dezembro do mesmo ano.

A FUNAI, nos anos do regime militar, pouco se diferenciou do pensamento do SPI. Mantiveram o regime de tutela, de integração dos povos indígenas aos “civilizados”, os postos e delegacias regionais, assim como as expedições, explorações e transferências compulsórias de povos recém-contatados. Juliana Ventura em sua tese *A “Guerra dos 18 anos” – Repertórios para Existir e Resistir à Ditadura e a Outros Fins de Mundo: uma perspectiva do povo indígena Xakriabá e suas cosmopolíticas de memória*, diz que a FUNAI estava inserida em um imaginário desenvolvimentista do regime militar de base em programas de exploração mineral e agroindustrial, construção de rodovias de integração (Transamazônica) e expansão do agronegócio, em que os povos indígenas representariam um entrave para a efetivação desses projetos. Desse modo, a FUNAI, enquanto dispositivo estatal, assumiu a posição de “negociador” com os povos indígenas.<sup>7</sup>

Com o AI-5 as políticas indigenistas tornam-se mais agressivas, possuindo um caráter de desmoronamento das poucas políticas protetivas, como foi o caso da criação da Guarda Rural Indígena (GRIN), em 1969, o qual visava “recrutar índios [...] para atuarem como força de polícia nas áreas indígenas” (BRASIL, 2014<sup>a</sup>, p. 212). O Plano de Integração Nacional (PIN) implementado pelos militares consistia em dois objetivos básicos: a segurança de áreas consideradas fragilizadas e o desenvolvimento de áreas tidas como “vazios demográficos”. A própria Transamazônica, obra gigantesca de

---

<sup>7</sup> VENTURA, Juliana. *A “Guerra dos 18 anos” – Repertórios para Existir e Resistir à Ditadura e a Outros Fins de Mundo: uma perspectiva do povo indígena Xakriabá e suas cosmopolíticas de memória*. Belo Horizonte, 2020, p. 138.

construção de uma rodovia que ligaria a região norte ao restante do país, cortaria cerca de 29 etnias indígenas, sendo 11 grupos isolados, de acordo com o Ministro do Interior da época, militar José Costa Cavalcanti (BRASIL, 2014<sup>a</sup>). Heck diz que após o AI-5 os cargos do órgão são gradativamente destinados a militares e que a questão indígena era matéria de segurança nacional já que interferia na concretização dos projetos e objetivos militares (HECK, 1996).

Em decorrência do PIN surgiu a Lei nº 6.001/79, também conhecida como Estatuto do Índio, sendo mais uma forma de intervenção do Estado para permissão de obras públicas que fossem de interesse do desenvolvimento nacional. Convém ressaltar que a Constituição Federal de 1967, em seu artigo 198, estabeleceu que terras habitadas por silvícolas – termo usado na época para se referir aos povos indígenas – eram inalienáveis, reconheceu seu direito de posse e anula qualquer efeito jurídico que tivesse por objetivo o domínio, posse ou ocupação de terras habitadas por silvícolas, atribuindo à lei e a União a tarefa de regulamentação. O Estatuto do Índio foi também uma forma de reafirmação de práticas paternalistas por parte da ditadura militar. De acordo com Danilo Braga, o Estatuto é controverso por ser mais uma política indigenista de tutela e integração (BRAGA, 2015).

Transpassando as questões desenvolvimentistas impostas aos povos indígenas estava, também, a questão desenvolvimentista da Amazônia que, durante o regime militar, passou por um intenso projeto de Integração Nacional, principalmente no que diz respeito ao seu território. O governo tinha como objetivo determinar áreas específicas que seriam destinadas a certas atividades econômicas, criando um eixo de investimentos que seria chamado “polos de desenvolvimento”, permitindo a entrada de capital nacional e estrangeiro (MARTINS, 1984). A Amazônia Legal foi criada em 1953 com a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA),

com o propósito de desenvolver economicamente a região. Em 1966 a SPVEA é extinta, sendo substituída pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Na época a SUDAM serviu mais como um auxílio para empresários investirem na agropecuária em áreas da Amazônia Legal, disponibilizando enormes extensões de terras para o setor privado. Quando o general Bandeira de Mello passou à frente da FUNAI, esse implementou uma nova visão de condução da política indigenista:

Foi aplicada uma visão empresarial. Nesse período, vários postos indígenas foram convertidos em empresas econômicas onde os índios eram forçados a comercializar o produto do seu trabalho, e onde as terras e recursos indígenas eram arrendados a estranhos através de direitos à exploração mineral, madeireira ou pecuária (DAVIS, 1978, p. 84).

Maria Helena Moreira Alves, em sua obra *Estado e Oposição no Brasil*, diz que a partir do golpe de 1964 ocorreu a implantação do que seria a base teórica adotada pelo regime militar, a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) (ALVES, 1987). A lógica da DSN, criada nos Estados Unidos e incorporada pelas ditaduras latino-americanas, exprime sobre a presença de um inimigo interno que se fazia necessário combater. Esse inimigo não tem rosto, podendo ser qualquer um que desafie ou ameace a Segurança Nacional. Trinidad expõe que documentos do Conselho de Segurança Nacional comprovam a investigação de grupos estudantis, sindicatos, missionários e ONGs que abordavam questões indígenas (TRINIDAD, 2018). Outro desfecho da política indigenista acatado pela FUNAI durante o período militar foram as expedições a grupos indígenas que resultaram em dezenas de óbitos para as populações indígenas. Os casos eram tantos que levaram Tiuré (José Humberto do Nascimento), funcionário da FUNAI a se exilar no Canadá. Ele relata que “morriam de dez a vinte índios por

dia”, comentando sobre o povo Parkatêjé, que estava sob tutela dos militares. Lilian Milena acompanhou esse mesmo grupo oriundo do município de Bom Jesus do Tocantins, no Pará, desde 1966, e relata que estes viviam em situação de escravidão sob as autoridades da FUNAI (MILENA, 2012).

As expedições realizadas eram totalmente desorganizadas. Não havia profissionais de saúde ou vacinas, casos de gripes levadas pelos funcionários da FUNAI eram recorrentes, até mesmo no período da SPI. Ocorriam envenenamentos e remoções forçadas e há a especulação de que essas ações seriam propositais (BRASIL, 2014). A estimativa da Comissão Nacional da Verdade é de que 8.350 indígenas foram mortos em decorrência das ações governamentais. Esse número, no entanto, é uma mera estimativa com base no que foi documentado, a CNV acredita que o número seja muito maior. Caso que exemplifica ações como essa é o dos Tapayuna do Mato Grosso. Em 1969 a FUNAI realizou uma expedição para a região, entretanto, um jornalista participante da expedição pegou um resfriado e não foi isolado do contato com os demais. Consequência disso foi um contágio rápido e fatal dos indígenas. Relatos de participantes afirmam que a FUNAI não enviou suporte algum para controlar a situação, e não há número algum sobre o caso em relatórios do órgão, sendo mais um caso de omissão. A gripe quase dizimou o povo Tapayuna. A indígena Ngejwotxi relata o desespero:

O bebê chupava o peito da mãe morta, chorando, cheia de abelha no rosto, nos olhos, entrando no nariz. E esses meninos e meninas de cinco anos acima, eles seguiram, mas não chegaram na aldeia, não alcançaram o pessoal e foram morrendo no caminho. (LIMA, 2012, p. 105).

Outra ocorrência extremamente problemática realizada pela FUNAI foi a criação de uma prisão para os indígenas em Krenak, no município de Governador Valadares, Minas Gerais. Segundo o sertanista Antônio Cotrim

Soares, krenak seria “um campo de concentração” (VALENTE, 2017). Essa prisão jamais foi contestada pela FUNAI e fazia parte da GRIN, já citada aqui. Cotrim, ao se demitir da FUNAI em 1972, disse “estou cansado de ser um coveiro de índios... Não pretendo contribuir para o enriquecimento de grupos econômicos à custa da extinção de culturas primitivas” (BRASIL, 2014, p. 229). O Reformatório Krenak, como era chamado a prisão, recebia indígenas considerados resistentes ao sistema imposto, infratores, desajustados etc. Eram mantidos em condições insalubres, submetidos ao trabalho forçado, muitas vezes faltando alimentação. Ainda sobre a GRIN, em 2012 o pesquisador Marcelo Zelic encontrou nos acervos da FUNAI uma lata com o filme “Arara”, até então desconhecido por todos.

Em uma de suas primeiras visitas, assistindo a um dos filmes do acervo *Arara*, de Jescovon Puttkamer, ele se surpreende com seu conteúdo, por mostrar cenas de índios marchando em uma “formatura da Guarda Rural Indígena”. Na sequência, os índios uniformizados demonstram manobras de imobilização de judô e caminham com um indivíduo preso em um pau de arara. A partir deste filme foi realizada uma matéria de página dupla no *Jornal Folha de São Paulo* falando das técnicas de tortura ensinadas à Guarda Rural Indígena, denunciando a relação abusiva do estado na ditadura militar com os índios (GUIMARÃES, 2015).

O filme registra quando um homem é carregado por dois índios em um pau de arara, instrumento utilizado para tortura. A cena é de uma parada militar ocorrida em Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 1970. Ao longo dos anos 1970 a GRIN foi se desintegrando devido a ineficácia do programa, os problemas criados com os índios-soldados e, por fim, a falta de recursos. Convém ressaltar que alguns dos membros da instituição acabaram incorporados como servidores da própria FUNAI.



Fonte: filme *Araras*, de Jesco von Puttkamer. Museu do Índio, 2012.

Somadas a essas questões estavam as expulsões forçadas de povos indígenas. O esquema de certidões negativas fraudulentas que veio a público com a CPI de 1977 constatou a concessão de áreas destinadas e habitadas por populações indígenas, permitindo a exploração das terras tidas como desocupadas. O próprio presidente da FUNAI, general Ismarth Araújo de Oliveira, em depoimento declarou que

Em sã consciência, eu não posso afirmar que uma certidão negativa fornecida pela FUNAI corresponde à realidade. A base de apreciação é o mapa cadastral com a plotação da área fornecida pelo interessado. Se essa plotação foi errada, será dada a Certidão Negativa para uma área e na realidade a sua localização é outra. (BRASIL, 2014, p. 256 APUD APUD DCN-S1 17/6/1978, p. 332).

A FUNAI chegou a emitir 772 certidões negativas em áreas da Amazônia Legal, no período de 1970 e 1974 (VALENTE, 2017).

No que tange a esfera educacional dos povos indígenas durante o regime militar Gersem Baniwa, oriundo do povo Baniwa de São Gabriel da Cachoeira (AM), aborda, em sua tese de doutorado, sobre os métodos de escolas implantados pela FUNAI nas aldeias. Para tanto, Baniwa faz uma retrospectiva

da educação indígena nos tempos de SPI, onde o processo de escolarização era um meio utilizado de integração compulsória dos povos indígenas à sociedade nacional<sup>8</sup>. Outro ponto levantado pelo autor foi a continuidade da atuação de missões religiosas no campo educacional junto ao órgão. Já no período da ditadura e da FUNAI, Baniwa aponta as controvérsias do órgão indigenista

As escolas das aldeias foram deixando de ter importância para o governo na medida em que as comunidades indígenas foram ficando sedentárias, pacíficas e dependentes do órgão indigenista, que era o objetivo principal da educação escolar da época (2011: 93).

No entanto, ainda era usado como um meio de assimilação dos povos indígenas à sociedade.

Outro ponto a ser levantado quando se pensa nas políticas indigenistas durante o regime militar é o modo como a mídia recebia e repassava as informações sobre o que acontecia com os povos indígenas. A interferência da ditadura militar em meios de comunicação é bem sabido, as censuras e perseguições eram assíduas e severas, e os meios de comunicação precisavam se encaixar no que era de interesse do regime. Em edição da *Aconteceu Especial* de 1982 é publicado que

Tanto na imprensa de Roraima, o quinzenal 'Jornal da Boa Vista' e 'O Roraima', de periodicidade irregular, como na TV e nas rádios controladas pelo governo, é proibido falar sobre índios [...] Esta proibição é fruto de uma mentalidade difundida na sociedade envolvente roraimense segundo a qual o índio é um empecilho ao desenvolvimento deste território que, seguindo o exemplo de Rondônia, almeja

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre o papel desempenhado pela educação aos povos indígenas no período do SPI, ler: LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, 2011.

tornar-se Estado (Aconteceu Especial, 1982, p. 86).

As informações eram muitas vezes omitidas dos meios de comunicação, para que tanto a sociedade nacional, quanto a internacional, não tivessem conhecimento do que se passava.

Partindo das censuras e omissões impostas às notícias sobre povos indígenas está a criação do Serviço Nacional de Informação (SNI), supervisionando a nível nacional as atividades de informação. O SNI tinha contato direto com o presidente da república, organizando dossiês e fichas de assuntos que fossem de interesse da segurança nacional, como pessoas ligadas a movimentos sociais, partidos de esquerda, sindicatos, lideranças indígenas e até mesmo igrejas. Em 1969 é criado as Assessorias de Segurança e Informação (ASI) da FUNAI, responsável pelo monitoramento de lideranças indígenas, antropólogos e missionários. Na década de 1970 intensificou-se o caráter autoritário e centralizador, com as autoridades extremamente dispostas a sustentar os avanços do milagre econômico<sup>9</sup>. Sobre o período, a CNV diz:

Claro está que os indígenas foram vistos pelo Estado como seus opositores, pecha que se estendeu também a diversos defensores dos direitos indígenas. Documentos oficiais de diversos períodos demonstram isso: desde correspondências do SPI que testemunham a caracterização de índios enquanto “comunistas” em disputa pelo poder local nos postos até as fichas da “ASI” da FUNAI, que retratam com o mesmo epíteto uma série de lideranças indígenas e indigenistas. Não é fortuito, ainda, que tenha sido exatamente nesta época, mais especificamente no período conhecido como “milagre econômico”, que tenha se consolidado a imagem dos povos indígenas enquanto “empecilho para o desenvolvimento do país” (CNV, 2014, p. 245).

---

<sup>9</sup> O milagre econômico é como ficou conhecido o período de intenso crescimento econômico brasileiro entre os anos de 1969 e 1973. Esse episódio é bastante controverso e resultou em diversas consequências no âmbito social, levando, inclusive, ao endividamento do país.

Entretanto, os povos indígenas não foram agentes passivos das investidas das políticas indigenistas do governo militar. Muitos resistiram, ainda que isso tenha levado a consequências drásticas. É o caso do povo Waimiri-Atroariquando, em 1968, o governo militar determinou a invasão de seu território para a construção da rodovia BR-174, Manaus-Boa-Vista, claro ato de extermínio. Os Waimiri-Atroari resistiram aos avanços em suas terras e por isso foram massacrados – terras essas que, segundo a Constituição da época, lhes era de direito. Foram massacrados por não se submeterem a pacificação característica da política indigenista do militarismo. Segundo o relatório “*O Genocídio do Povo Waimiri-Atroari*” o exército brasileiro teria utilizado de conhecimentos sobre a cultura desse grupo para potencializar suas investidas no ataque, sempre quando estes estavam reunidos para rituais.

Um dos momentos mais emblemáticos da luta indígena ocorreu no ano de 1987, dois anos após o fim da ditadura militar e no processo de escrita da nova Constituição, em uma plenária na Câmara dos Deputados onde Ailton Krenak, importante líder indígena e oriundo do povo Krenak, realizou um discurso de apelo às lideranças políticas para que aprovassem uma emenda constitucional que abordasse os direitos dos povos indígenas. Enquanto discursava, Krenak aplicava em sua face uma tinta preta de jenipapo usada por seu povo em situações de luto para, assim, expressar seu protesto contra o risco de a emenda não se aprovada. Ainda sobre a Constituição de 1988, Baniwa vai reforçar em seu texto *A Conquista da Cidadania Indígena e o Fantasma da Tutela no Brasil Contemporâneo* o importante papel desempenhado pelos movimentos indígenas surgidos a partir de 1970, com a organização de assembleias indígenas, o surgimento de lideranças indígenas com projeção nacional e internacional e a criação da União das Nações Indígenas (UNI) que, apoiados

por organizações não governamentais e setores progressistas da Igreja Católica e da academia, impulsionaram a inserção na nova Constituição de um capítulo sobre a proteção dos direitos indígenas.

Cabe aqui historicizar o movimento indígena e seu importante papel na construção e concretização de políticas de fato voltadas para os povos indígenas. A violência contra os povos indígenas estabelecida pela ditadura militar comoveu diversos setores da sociedade brasileira, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, em 1972, criou um órgão específico para povos indígenas, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Nessa época o protagonismo indígena começa a ganhar maior intensidade com as já mencionadas assembleias – que eram apoiadas pelo Cimi – e que reuniam diferentes povos de todos os cantos do país. Nessas assembleias os povos indígenas colocaram em pauta a retomada e garantia de suas terras, o combate a violência por parte do Estado e visavam assegurar o seu futuro. Com o apoio de setores da sociedade brasileira e da comunidade internacional, o movimento indígena tinha por estratégia de luta e resistência exigir do Estado brasileiro o reconhecimento e garantia de seus direitos. Dessa forma, a consciência de luta inseriu os povos indígenas na opinião pública.

Conhecer e entender os meios pelos quais o Estado optou por lidar com a violação de direitos dos povos indígenas após a redemocratização é um ponto importante para fechar a discussão abordada neste artigo sobre as questões indígenas durante a ditadura militar. Convém, antes disso, entender como o Estado brasileiro lidou com as violações de direitos humanos em geral.

A Lei de Anistia sancionada pelo então presidente Figueiredo, em 1979, concedia “perdão oficial” a todos os envolvidos em conflitos durante a ditadura militar, desde os militares até os guerrilheiros, a lei também reconheceu como mortos os desaparecidos políticos. No entanto, para além de permitir o retorno

de exilados e liberação de presos políticos, a lei é controversa por possibilitar também a impunidade dos agentes da ditadura, podendo ser vista, inclusive, como uma violação à legislação internacional de direitos humanos. Teles e Safatle escrevem em sua obra *O que resta da ditadura* que “a jurisprudência do sistema interamericano e do sistema global de proteção reconhece que leis de anistia violam obrigações jurídicas internacionais no campo dos direitos humanos” (TELES; SAFATLE, 2010). Desse modo, é inadmissível que tortura seja plausível de anistia, considerado como crime político. Ainda após a ditadura veio a Lei 9.140/95, que impõe o direito à reparação e o pagamento de indenização aos familiares de desaparecidos políticos. Ademais, é necessário que a Justiça de Transição, comprometida com o direito à verdade, à justiça, às reparações e reformas institucionais, tenha consciência de que as violações cometidas contra os indígenas são inseparáveis de sua etnia.

Em setembro de 2014, o Estado brasileiro legou o primeiro pedido de desculpas formal a um povo indígena. A Comissão de Anistia, presidida por Paulo Abrão, concedeu a 14 indígenas Aikewara (também conhecidos por Suruí do Pará) a posição de anistiado político, sendo reconhecidos crimes de exceção praticados por militares e violação de direitos. O povo Aikewara foi, entre 1972 e 1973, obrigado ao trabalho forçado de militares que estavam na região da aldeia. Mulheres e crianças foram aprisionadas em suas próprias malocas e dependiam de rações disponibilizadas por oficiais. O presidente da Comissão de Anistia declarou, à época da concessão, “o conjunto de uma comunidade indígena também foi vítima da ditadura militar”. Esse ato, para além de simbólico, foi de extrema importância por afirmar que populações indígenas também sofreram violações de seus direitos no regime militar, algo até então pouco discutido. No entanto, como afirmam os próprios Aikewara e demais povos indígenas, somente a demarcação de suas terras tomadas pelo Estado

durante a ditadura seria capaz de diminuir os danos causados.

As políticas até então adotadas pelo Estado brasileiro demonstram que, ainda que sejam iniciativas fundamentais, estão longe de amparar completamente os povos indígenas afetados pelo regime militar. Muito se deve à incapacidade do Estado de reconhecer que essas populações foram alvos daqueles governos. O caso do povo Aikewara é uma exceção, infelizmente não a regra. Por fim, termino essa exposição com uma citação de Walter Benjamin (1940) que manifesta o que foi discutido: “A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade regra geral.”

### **Considerações finais**

Os documentos analisados revelam que o Estado brasileiro atuou com força, poder e arbitrariedade, contribuindo para o genocídio de populações indígenas. Pode-se dizer que os discursos de “integração nacional” não passavam de uma premissa para dar cabo de povos considerados “atrasados” e verdadeiros empecilhos para o desenvolvimento do país. A FUNAI foi dirigida por militares desde a sua criação até a redemocratização, desse modo, se faz necessário a reflexão sobre o militarismo e sua política indigenista no cotidiano dos povos originários.

A Comissão Nacional da Verdade, até o momento, foi o trabalho de maior alcance no resgate de memórias, narrativas e retratação jurídica com as vítimas da ditadura militar. Entretanto, como exposto, ainda é um pouco falha quando pensamos nos povos indígenas e as violações que estes sofreram. Se faz necessário que o Estado brasileiro reconheça os crimes cometidos contra essas populações, ainda que tardiamente, para que, assim, tenhamos um avanço político-social que contemple todas as parcelas da sociedade atingidas pelo

regime militar.

Infelizmente, com o relatório final da CNV publicado em 2014 e os desfechos políticos e de governos que tivemos após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, não somente os desdobramentos da justiça de transição foram esquecidos, como o próprio Estado passou a cometer novamente práticas recorrentes de violações dos direitos dos povos indígenas, principalmente no que diz respeito a demarcação de terras. Não há como falar em justiça aos povos indígenas sem concedê-los o direito à suas terras. Somente assim pode-se pensar em reparação histórica a essas populações.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. **As dimensões da Justiça de Transição no Brasil, a eficácia da Lei de Anistia e as alternativas para a verdade e a justiça.** In: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça; Oxford University, Latin America Centre. A anistia na era da responsabilização: o Brasil em perspectiva internacional e comparada. Brasília e Oxford, 2011, p. 18-31 Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33108.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984).** Petrópolis: Vozes, 1987.

BRAGA, Danilo. **A História dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: Do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002).** 153 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós - Graduação da História UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

CALHEIROS, Orlando. **“No tempo da guerra”: algumas notas sobre as violações dos direitos dos povos indígenas e os limites da justiça de transição no Brasil.** Re-vista Verdade, Memória e Justiça. V9. 2015.

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

EVANGELISTA, Breno Luiz Tommasi. **Ditadura brasileira e questão indígena:**

**entre as lutas por direitos civis e os debates sobre direitos humanos no mundo.** *Ars Histórica*, ISSN-e 2178-244X, Nº. 17, 2018.

FERNANDES, Juliana Ventura de Souza. **A “Guerra dos 18 anos” – Repertórios para Existir e Resistir à Ditadura e a Outros Fins de Mundo: Uma perspectiva do povo indígena Xakriabá e suas cosmopolíticas de memória.** Belo Horizonte, 2020.

GUIMARÃES, Elena. **Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias.** 204 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio, 2015, p. 36.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real: Os dilemas da educação escolas indígena no Alto Rio Negro.** Tese (doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, 2011.

HECK, Egon Dionísio. **Os Índios e a Caserna – A Política Indigenista dos Governos Militares, 1964-1985.** 1997. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **“Um grande cerco de paz: poder tutelar e indianidade no Brasil”.** 335 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1992.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Sobre Tutela e Participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI.** 2015.

LIMA, Daniela Batista de. **Vamos amansar um branco para pegar as coisas: elementos da etno-história Kajkwakratxi-jê (Tapayuna).** Brasília: Departamento de Antropologia-UNB, 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **A Conquista da Cidadania Indígena e o Fantasma da Tutela no Brasil Contemporâneo.** In: RAMOS, Alcida Rita. *Constituições Nacionais e Povos Indígenas.* Editora UFMG. Belo Horizonte, 2012.

MARTINS, José de Souza. 1997. **Fronteira, A degradação do Outro nos confins**

**do humano.** São Paulo: Hucitec.

MILENA, Lilian. 26 de julho 2012. **“O massacre de indígenas na Ditadura Militar.** *Brasiliانا.org*. Disponível em: <<http://advivo.com.br/materia-artigo/o-massacre-de-indigenas-na-ditadura-militar>>. Acesso: 19 de jan. 2023.

PAULETTI, Maucir, et. al. **Povo Guarani e Kaiowá: uma história de luta pela terra no Estado de Mato Grosso do Sul.** In: CIMI-RMS, Conselho Indigenista Missionário Regional Mato Grosso do Sul, et al. (Org.). *Conflito de Direitos sobre as Terras Guarani Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul.* São Paulo: Palas Athea, 2000.

SILVA, Cristhian Teofilo da; LORENZONI, Patricia. **A Moldura Positivista do Indigenismo: A propósito do Estatuto do Índio para a proteção de povos indígenas no Brasil.** Brasília, 2012.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura: a exceção brasileira.** São Paulo: Boitempo, 2010.

TRINIDAD, Carlos Benítez. **A questão indígena sob a ditadura militar: do imaginar ao dominar.** Anuário Antropológico [Online], v.43 n.1 | 2018, posto online no dia 26 maio 2019, consultado 19 janeiro 2023. URL: <http://journals.openedition.org/aa/2986>; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.2986>.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: a história de sangue e resistencia indígenas na ditadura.** Companhia das Letras, 2017.

## DOCUMENTAÇÃO

**Acervo Armazém da Memória.** Disponível em: <<http://armazemmemoria.com.br/>>. - ACONTECEU ESPECIAL, 1982, p. 86.

**Acervo Museu do Índio.** Disponível em: <<http://www.museudoindio.gov.br/pesquisa/acervo-online>>.

**Acervo O Estado de São Paulo.** Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/>>. - 22 de maio 1971.

- 14 de agosto 1973.

**Acervo O Globo.** Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/>>.

- 09 de abril 1983.

- 1 de julho 1973.

**COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (CNV no texto).** 2014. Relatório: textos temáticos, v. 2. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/>>.

FUNAI, **Boletim Museu do Índio**, etnohistoria n.1, maio/1979.

Ministério do Interior. **Relatório Figueiredo.** In: Brasil Doc. Belo Horizonte: UFMG, 1967.

SILVA, Luiz Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea da legislação indigenista brasileira.** – Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm).

BRASIL. Constituição (1969). Lex: **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm).

Estatuto do Índio: Lei nº 6.001/1973.

- Lei nº 5.371, 5 de dezembro 1967.

- Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928.

**Câmara dos Deputados.** *Relación de notas taquigráficas del archivo digital*, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/arquivo>>.

- 11 de março de 1965, p. 681.

## IMAGEM

INSTITUTO GOIANO DE PRÉ-HISTÓRIA E ANTROPOLOGIA – IGPA da PUC Goiás. Acervo fotográfico de Jesco von Puttkamer, 2018.

**Ensino da história indígena, metodologias  
decoloniais e cinema: uma análise do documentário  
Corumbiara (2009)**

**Teaching indigenous history, decolonial methodologies and  
cinema: na analysis of the documentary Corumbiara (2009)**

*Joyci Viegas de Freitas Silva*<sup>1</sup>

*Elias Nazareno*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-graduação em História. E-mail: viegasjoyci@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor Adjunto IV da Faculdade de História e do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade federal de Goiás (UFG). E-mail: eliasna@ufg.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9689-9721>

## RESUMO

Este artigo pretende relacionar o ensino de história indígena, com a utilização da linguagem cinematográfica através das metodologias decoloniais. Por meio de uma reflexão acerca do conceito de interculturalidade crítica e da sua relação com os temas sensíveis, visainvestigar a importância de se trabalhar história indígena a partir de um olhar decolonial, percebendo a escola básica como um espaço de construção de lugares de reconhecimento, aprendizagem e solidariedade. Propõe-se algumas análises a serem desenvolvidas pelo professor na sala de aula, a partir do documentário Corumbiara, que narra o massacre dos indígenas Kanuê na gleba Corumbiara, ao sul de Rondônia no ano de 1985. Essas análises partem de elementos estéticos por meio do olhar intercultural presente no documentário citado.

**PALAVRAS-CHAVE:** História Indígena; Metodologias Decoloniais; Cinema; Temas Sensíveis.

## ABSTRACT

This article intends to relate the teaching of indigenous history with the use of cinematographic language through decolonial methodologies. Through a reflection on the concept of critical interculturality and its relationship with sensitive themes, it aims to investigate the importance of working on indigenous history from a decolonial perspective, perceiving the basic school as a space for building places of recognition, learning and solidarity. Some analyzes are proposed to be developed by the teacher in the classroom, of the documentary Corumbiara, which narrates the massacre of the Kanuê indigenous people on the Corumbiara farm, south of Rondônia in 1985. These analyzes start from aesthetic elements through the present intercultural perspective in the documentary mentioned above.

**KEYWORDS:** Indigenous History; Decolonial Methodologies; Movie theater; Sensitive Topics.

O presente artigo apresenta algumas reflexões a respeito das possibilidades do ensino das histórias indígenas nos espaços escolares, por meio das metodologias decoloniais, através do documentário Corumbiara (2009), obra do cineasta Vicent Carelli, que levanta importantes questões acerca da história indígena e sua relação entre o passado e presente na formação da história nacional.

A discussão sobre história indígena é considerada na bibliografia como um “Tema Sensível” (GIL, MESQUITA, 2020). A abordagem decolonial é capaz de lançar um novo olhar que atravessa o cotidiano de grande parte das escolas. A partir dessa abordagem é possível problematizar em sala de aula temas como: (1) o desconhecimento dos povos não indígenas sobre os povos originários; (2) as cosmologias e os manejos de mundo dos povos indígenas, e; (3) a resistência cultural, linguística e existencial desses povos (FRESQUET, JUNIOR, 2017).

No Brasil existe um consenso mínimo de temas sensíveis: O genocídio indígena, a escravidão e a Ditadura Militar. O professor ao trabalhar esses temas em sala de aula deve: 1) Fundamentar as discussões nos saberes da disciplina. 2) Ter a controvérsia como estratégia didática. 3) Considerar as emoções que são mobilizadas a partir da abordagem desses temas e buscar estratégias para ressignificá-las. (MÉVEL; TUTIAUX-GUILLON, 2013). O estudo da história dos povos indígenas suscita, em diversos níveis, preconceitos e estereótipos elaborados por séculos de educação etnocentrista ocidental. Sendo considerado, portanto, um tema repleto de questões difíceis de serem desenvolvidas, sobretudo em ambiente escolar na última década dos anos 2010.

Nesse sentido o professor deve se apropriar de autores como Baniwa (2019), Krenak (2019), Kopenawa (2015), Smith (2008), Walsh (2017), Escobar

(2017) questão exemplos de autores que contrapõem tal visão etnocêntrica, propondo novas reflexões sobre esse assunto na perspectiva de um olhar decolonial

Os saberes dos povos não-europeus, que foram e ainda são considerados subalternos e não legítimos, trazem reflexões no processo de escolarização, já que essas identidades presentes na sociedade e sobretudo na escola são desencorajadas e deslocadas a uma condição de invisibilidade. Filmes que dão voz e visibilidade a esses grupos compõem o acervo de artefatos que podem ser utilizados na construção de uma educação decolonial.

Na perspectiva da colonialidade, no sistema de “guerra e morte” (Walsh 2017), se naturalizam as diferenças e desigualdades, a partir da modernidade europeia que inferioriza outros povos, com destaque para as populações ameríndias e africanas (MULLER, FERREIRA, 2018).

As metodologias decoloniais trazem no fazer novos diálogos, posicionamentos, espaços e possibilidades de construção de conhecimentos, que segundo Walsh (2017, p. 13) trazem sentimentos de “ESPERANÇA”, nas formas de lutar e reexistir ao sistema atual vigente de guerra e morte.

O documentário Corumbiara (2009) retrata e denuncia o massacre de povos indígenas em Rondônia no ano de 1985, por fazendeiros da região, e busca provas que comprovem esse massacre. O diretor Vicent Carelli vai a primeira vez a essa região em 1986 e anos depois retorna a gleba Corumbiara em busca novamente de provas do que aconteceu no ano anterior. No decorrer da história a equipe de filmagem e antropólogos encontram uma aldeia com apenas dois indígenas. Esse encontro interétnico gera desconforto e dificuldades de comunicação, além de vários outros desdobramentos evidenciados no documentário.

Pretende-se analisar quais imagens temos dos povos indígenas no cinema, por quem elas foram criadas e em que medida o cinema indígena pode

contribuir na descolonização desse olhar. Nesse artigo foram selecionadas duas cenas de Corumbiara: 1) O primeiro encontro entre a equipe de antropólogos da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) os dois indígenas isolados na região de Rondônia; 2) E o último encontro entre o “indígena do buraco” com o cineasta Vicent Carelli.

As dinâmicas das duas cenas serão analisadas a partir dos elementos estéticos decoloniais, na busca pelo olhar intercultural presente. Essa visão questiona a colonialidade do ver, que constitui a modernidade (BARRIENDOS, 2019) servindo também como dispositivo de dominação e subjugação dos povos originários.

Para essa discussão partimos da reflexão sobre a relevância da relação entre o ensino de história, a interculturalidade crítica e as metodologias decoloniais no estudo da história indígena. Para em seguida trazer um breve panorama do cinema indígena no Brasil e a sua importância na escola básica. Ao final trazemos algumas reflexões acerca do documentário Corumbiara (2009) e possibilidades de abordagem em sala de aula.

### **Ensino de História, interculturalidade crítica e metodologias decoloniais.**

Sendo o ponto de partida do ensino de história o cotidiano imediato do estudante, não podemos negligenciar temas que trazem as ideias de “alteridade e diversidade como fundamentais nesse ensino” (CERRI, 2011, p.121). Como afirmam, (Leite e Nazareno, 2016, p, 148). Se narrar é trocar experiências, o ensino de história deve se abrir as narrativas das crianças e, ao mesmo tempo, permitir que estas tenham acesso a diversidade de maneiras de se viver e interpretar as experiências humanas no tempo e no espaço”. A aprendizagem escolar da história é, sobretudo, aprendizagem da identidade coletiva mais ampla.

Na escola devemos problematizar questões que trazem ações que auxiliem o estudante a aprender a reconhecer os limites, problemas e avanços que a formação de uma consciência histórica nacional impacta em sua realidade social. (CERRI, 2011).

Logo, a história na escola contribui de diversas maneiras, desde a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, à compreensão da diferença, da alteridade, na elaboração de uma perspectiva do passado. Reconhecer projetos vencidos da história, das ideias do mundo, trazem ao estudante outras formas de se pensar a organização social. (CERRI, 2011).

O estudo de “Temas Sensíveis” (GIL, MESQUITA, 2020) tratam e discutem disputas de memórias, interesses econômicos e de dominação. Eles se referem também a temáticas situados no tempo presente que dialogam diretamente com a nossa atividade cotidiana (EUGENIO, 2018). São questões carregadas de emoções, são sensíveis, complexas e importantes para o presente e o futuro em comum. Nesse sentido, o pensamento decolonial que vem sendo elaborado, propicia ao professor a partir da apreensão de sua base teórica a transformação da sua própria práxis educativa relacionada aos temas sensíveis.

Sobre a produção do pensamento decolonial, observamos atualmente que a maioria das publicações que circulam no circuito universitário norte americano e da América Latina, tem no Grupo Modernidade-Colonialidade um lugar de destaque nos espaços acadêmicos (SILVA, 2018). Mas desde seu surgimento no século XVI o pensamento decolonial traz importantes contribuições a questões sensíveis.

O autor decolonial Enrique Dussel (2008), propõe rever a história filosófica da Modernidade, trazendo autores e autoras que viveram e questionaram os processos de imposição da visão de mundo hegemônico e hierarquizado dos europeus aos povos originários. Ainda afirma que a Primeira Modernidade, enquanto um movimento filosófico, surge no século XVI, no

início do processo de conquista e não no racionalismo de Descartes no século XVII. Assim como a crítica à modernidade não surge no Iluminismo, mas, também, no início do processo da conquista.

Apresentando como exemplo o autor Bartolomé de Las Casas (1514-1566) que inaugura a Primeira Modernidade a partir de um antidiscurso em que se questiona, entre outros aspectos, a pretensão europeia de deferir a sua verdade como universal em relação ao indígena. (DUSSEL, 2008).

Outro autor crítico do nascente colonialismo moderno foi Guamán Poma de Ayala (1534-1615), indígena peruano que traz em sua obra *El primer Nueva Crónica Y Buen Gobierno* (1616) uma visão localizada no tempo e no espaço, a partir de uma postura crítica, ética e política sobre o discurso da colonização dos povos indígenas. (DUSSEL, 2008).

Podemos apontar, a partir desses dois autores, que o início da conquista também significou o início da resistência, que o colonial é marcado pelo decolonial e por formas alternativas de sobreviver do povo subalternizado ao projeto colonial de poder.

Tais reflexões e obras influenciaram o que (DUSSEL, 2008) considera a Segunda Modernidade, tendo como principal representante René Descartes que, através do pensamento racionalista, elabora a separação radical entre o corpo e a mente. A Segunda Modernidade representou para a América a racialização das diferenças, e sua submissão ao projeto de poder colonial. (NAZARENO, 2017).

Portanto, a ideia da decolonialidade constitui a modernidade, sendo um projeto teórico e prático, voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar que se contrapõem às visões eurocêntricas de construção do conhecimento (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

A pedagogia decolonial retoma conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com experiências críticas de

movimentos sociais, que surgem a partir da luta do povo colonizado, de sua práxis, sendo pensado com e a partir delas (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). Essa perspectiva se contrapõe a epistemologia ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Ela se opera além dos espaços de educação institucional e se constitui enquanto um projeto político.

A interculturalidade crítica, abre caminhos para o reconhecimento dos sujeitos colonizados e silenciados arrancados de sua independência societária e cosmológica, a uma posição de diálogo, interação e convivência dialética. Sendo assim, o ensino da história indígena a partir do olhar indígena, das suas lutas, falas, re-existência, rompe com a história eurocêntrica e traz novas discussões além do conhecimento da sua “triste história” (BANIWA, 2019).

Um exemplo de diálogo entre o ensino de história e a interculturalidade é o pensamento decolonial, do pensador Quijano Aníbal (2009), que traz uma forte crítica a colonialidade e a modernidade, ao abordar o processo de colonização da América e a formação do capitalismo. Trazendo assim novas possibilidades para as aulas de história.

Arturo Escobar (2017) discute o pensamento crítico latino em *Abya Yala/ Afro/ Latino- América*, e traz inúmeros exemplos de mobilizações de jovens, mulheres, camponeses e ambientalistas como críticos da modernidade, e novas propostas de economia social e solidária, novas espiritualidades, ideia de bem viver e diferentes propostas de transformações civilizatórias.

A pedagogia da retomada (PIMENTEL DA SILVA, 2017) considera a educação indígena como uma educação de manejo do mundo, que abrange aspectos práticos de uma educação ambiental com uma abordagem sócio-histórica. Essa visão contrasta com a escola não indígena que a partir de uma sistematização do conhecimento eurocêntrico, racializado, colonial, tem a tarefa de reprodução desse tipo de conhecimento.

Porém, segundo Freire (2004) “a escola vive intensamente, através de nós

as contradições que se dão na sociedade”, a escola então entra em um jogo de contradições em que ao mesmo tempo que reproduz a ideologia dominante, ela possibilita a crítica a essa ideologia. A partir daí podemos supor que “é possível fazer algo institucional e que contradiz a ideologia “(FREIRE, 2004, p.38).

Ou ainda, segundo Walsh (2017, p. 31), a ação de transformações se encontra nas “frestas” onde aprendemos a desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar de forma decolonial, a nível individual e coletivo. Nessa discussão o professor de história precisa reconhecer os limites e os espaços de atuação de um ensino de história a partir de práticas decoloniais na escola não indígena.

Levar a instituição escolar por exemplo, ao conhecimento do movimento de escolas indígenas interculturais no Brasil, dar voz e visibilidade aos sujeitos que atuam nesses movimentos, podem gerar um movimento de rearticulação dos espaços e saberes das escolas tradicionais.

A existência e o reconhecimento de uma realidade social que traz a perspectiva de que uma sociedade é composta de relações sociais complexas, que compreendem a integração da natureza e da cultura trazem uma nova gama de efeitos e propriedades com profundas consequências que podem se transformar em novos conceitos e metodologias (ALARCÓN-CHAIRES, 2019).

Assim podemos citar em contraposição a educação eurocêntrica a educação indígena intercultural crítica, que traz na sua constituição uma “pluridiversidade epistêmica dos conhecimentos” que no seu limiar, atua para uma revisão e reconstrução de toda a história do Brasil que seja estabelecida a partir das narrativas dos povos originários relacionadas, por exemplo, ao que representou para os indígenas os primeiros contatos com o não-indígena. (NAZARENO; ARAÚJO; PEREIRA, 2019, p. 91).

A partir dos apontamentos supracitados podemos relacionar, no âmbito do estudo da história indígena, a interculturalidade crítica e o ensino de história

na escola básica. Os professores e professoras devem tomar para si esse conhecimento ensinando a história indígena a partir da perspectiva decolonial, tornando a docência na educação básica um “ato político” (FREIRE, 2004), um compromisso em defesa dos povos originários do Brasil.

### **Abordagens metodológicas decoloniais na educação**

As metodologias decoloniais se tornaram alternativas às perspectivas ocidentais hegemônicas a partir de projetos políticos e sociais que refletem sobre questões referentes ao trinômio modernidade/colonialidade/decolonialidade.

A decolonialidade também pode ser considerada sinônimo de interculturalidade crítica pois as relações, mesmo que desiguais entre colonizadores e colonizados tiveram influência mútua, mesmo que de formas diferentes. Nesse sentido, hoje:

[...] A luta contra a exploração/ dominação política implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para destruir o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. (...) Isso significa a devolução dos próprios indivíduos, de modo direto e imediato, do controle das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjetividade e autoridade (QUIJANO, 2009, p.71).

Na educação, especialmente no ensino de história dos povos indígenas na perspectiva decolonial, surgem conhecimentos que foram por muito tempo e propositalmente, esquecidos. Apesar da perspectiva decolonial na educação encontrar diversos espaços para transformação social, o impacto desses estudos ainda não influencia os estudos pedagógicos nesses países europeus, no que diz respeito a produção de teses de doutorado relacionados a esse tema na área

educacional (MENDEZ, DÍAZ, 2022).

A partir da afirmação supracitada, podemos indicar algumas limitações das perspectivas decoloniais, que podem ser aprimoradas e são apontadas pela autoras Claudia Zapata Silva (2017) e Sofia Soro (2017) tais como: (1) o discurso totalizante sobre os grupos subalternizados, e (2) o sentido do sujeito subalterno como um ser de privilégio epistêmico, por ser originário do Sul.

Um estudo, nos países que iniciaram os processos coloniais no século XV, Portugal, Espanha, por exemplo, considera a abordagem desse tema controverso e difícil, pois força o enfrentamento do passado colonial no presente desses países (MENDEZ; DÍAZ, 2022).

SMITH (2018) chama a atenção para a “descolonização das metodologias decoloniais” e esse movimento acontece a partir do momento em que pesquisadores e pesquisadoras indígenas, baseiam-se em “contextos, histórias, lutas e ideias especificamente indígenas” (SMITH, 2018, p.15).

Para os historiadores e historiadoras existe uma discussão fundamental de fontes, vestígios de pesquisa, que em relação as populações indígenas observamos uma nova abordagem. Pois os documentos históricos tradicionais indígenas possuem um forte componente mítico e de acordo com Navarrete (1999), são interpretações complementares, entre o histórico e o mítico.

As formas de transmissão oral e escrita da história indígena, devem ser consideradas como capacidades específicas e técnicas, pois são utilizadas por discursos sociais estabelecidos dentro de marcos institucionais que definem seus objetivos e funcionamentos (NAVARRETE, 1999).

Os processos metodológicos das pesquisas ligadas a perspectivas decoloniais se desdobraram em inúmeras possibilidades, se vincularam a uma postura prática, e tiveram em comum uma vinculação muito forte com os movimentos sociais, suas experiências, diferentes cosmologias e formas implícitas ou explícitas de resistências (WALSH, 2017).

Um significativo exemplo para essa discussão se refere a noção de tempo, que para o professor de história é algo central e que é abordado em suas primeiras aulas no ensino fundamental. A história e o tempo, o tempo cronológico e o tempo histórico, a linha do tempo, a noção do tempo ocidentalizado é base de todo conhecimento escolar.

Essa noção de tempo se baseia na experiência linear moderna europeia que invisibilizou os saberes do “outro”, impondo aos povos originários a diferença colonial, sendo essa um espaço de imposição, apropriação, mas também de resistência (NAZARENO, 2017).

Um estudo desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás no curso de Educação Intercultural Indígena, discutiu a noção de tempo a partir de uma experiência com 11 grupos indígenas em 2017, a partir do enfoque enactivo (NAZARENO, ARAUJO, PEREIRA, 2019). Essa perspectiva traz a noção de epistemologias ecológicas em que o conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com os outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo. Nesse processo torna-se impossível dissociar o corpo da mente, a natureza da cultura, o conhecimento da experiência (STEIL, CARVALHO, 2014, p. 164).

Percebeu-se nesse estudo que muitos povos não conhecem em sua língua materna, uma palavra que traduziria o termo tempo, pois em suas vivências cosmológicas é evidente a indissociabilidade entre o tempo, espaço, corpo e natureza.

Outro exemplo dessa pluralidade de processos metodológicos decoloniais de pesquisa é a etnografia em colaboração. Essa metodologia compreende a etnografia para além da escritura, trazendo a perspectiva de diálogo e a noção de campo de trabalho não somente como a simples coleta de dados, mas como um lugar de criação de conceitos (RAPPAPORT, 2007).

Segundo a autora, não cabem aos etnógrafos apenas descrever as

populações originárias e tradicionais, como há décadas vem se fazendo, mas praticar uma etnografia colaborativa em co-teorização entre vários sujeitos das comunidades. Sendo uma construção colaborativa entre diversos interlocutores como os indígenas, antropólogos, historiadores, cientistas sociais, quilombolas, camponeses, mulheres na produção coletiva de conceitos (RAPPAPORT, 2007).

Outra importante contribuição a essa discussão se faz na metodologia crítica e militante em que se utiliza diversos instrumentos para construção de dados qualitativos, relevantes, válidos e confiáveis. Entre eles oficinas, reuniões, entrevistas e participação em ações coletivas significativas. Que têm por finalidade a participação e o empoderamento real das comunidades populares e a transformação das estruturas acadêmicas, para que essas cheguem e produzam com e para as transformações sociais (VÈLEZ-GALEANO, 2018).

Já na proposta da Metodologia Indisciplinada, se traz uma perspectiva decolonial para a arqueologia, essa não-metodologia se baseia na tática da conversação autêntica e ampliada, em relação a situações de investigação, tanto escrita quanto nos saberes dos sujeitos, de movimentos sociais e comunidades locais subalternizadas (HABER, 2011).

Ainda temos as metodologias comunicativas críticas (GÒMEZ; GONZALES, 2009) que colocam o pesquisador em diálogo horizontal com os participantes. Por fim as Tertúlias Dialógicas que é uma metodologia que busca a partir da criação coletiva de conhecimento a participação de toda a comunidade envolvida no processo da pesquisa (AGUILETA; FLECHA, 2021). O diálogo se baseia em princípios da aprendizagem dialógica, a partir do acesso de pessoas de diferentes idades, culturas e gêneros, ao conhecimento universal artístico, literário e científico desenvolvido ao longo da história.

Os processos metodológicos decolônias vem se mostrando de grande importância no que diz respeito a assegurar que as pesquisas realizadas com os povos indígenas possam ser mais respeitadas, éticas, compreensíveis e úteis.

(SMITH, p. 21 2018). Assim, podem contribuir no processo de ensino aprendizagem contextualizado.

### **Cinema indígena no Brasil e na escola básica.**

Para compreender o atual protagonismo indígena na produção cinematográfica no Brasil se faz necessário conhecer a história desse movimento. Uma das primeiras formas de apresentação do indígena nos filmes foi através do documentário etnográfico *Rituais e Festas Bororo* (20m) de 1916-1917, com imagens feitas pelo Major Luiz Thomaz Reis (1878-1940), chefe da Seção de Cinematografia e Fotografia da Comissão Rondon. Ele registrou a festa Jurê, considerado um ritual funerário dos povos bororo.

Nas primeiras décadas do século XX temos filmes de outros gêneros que trazem o indígena representado nas telas com uma visão idealizada e romântica como *Iracema* (1919) e *O Guarani* (1916 e 1920), ou representado como elementos de um passado que não queremos que volte mais, como na obra *Ubirajara* (1919). Nas décadas de 1970 temos filmes em que os indígenas surgem como canibais ou seres naturalmente sensuais, alheios as transformações sociais, como na obra *Como era gostoso meu francês*, de 1971 (LEITE, 2022).

Em 1986 surge um projeto que ficou conhecido como *Vídeo nas Aldeias*, ele tinha o objetivo de fortalecer a luta e a identidade dos povos indígenas, a partir do trabalho colaborativo da produção audiovisual. A ideia era de que os indígenas aprendessem sobre a utilização e interpretação das mídias e comesçassem a produzir material audiovisual que funcionasse como um instrumento para preservação de sua cultura como um material mobilizador, de denúncia de invasões e outras ameaças aos seus territórios e vidas (LEITE, 2022, p. 256).

A primeira oficina de formação foi realizada na aldeia Xavante, em Sangradouro no ano de 1997, foi se criando assim uma teia de distribuição dos vídeos produzidos pelos indígenas. Já em 2000 e contando com um acervo de cerca de 70 filmes, o movimento se transformou em uma ONG independente.

Atualmente existem diversos coletivos de formação, produção e difusão de cinema indígenas: 1) Coletivo Kuikuro de Cinema, da aldeia Ipatse no Parque Nacional do Xingu; 2) projeto de formação Coisa de Índio na terra indígena Araribóia no Maranhão. Os cineastas indígenas: 1) Takumã Kuikuro diretor do filme *Hiper Mulheres* (2011); 2) as cineastas Flay Guajajara e Edivan Guajajara, que dirigiram o filme *Ka'azarukyzewà: Os donos da floresta em perigo* (2019). Também os filmes: 1) *Teko Haxy- Ser imperfeita* (2018) dirigido por Patrícia Yxapy e Sophia Pinheiro.; 2) *A última floresta* (2021) dirigido por Davi Kopenawa Yanomami e Luiz Bolognesi; 3) *O último sonho* (2019) dirigido por Alberto Alvares e tantos outros indígenas que segundo Ailton Krenak, faz com que os povos indígenas no Brasil, estejam nas últimas décadas “demarcando as telas” do cinema nacional.

Ao levar o cinema indígena para a escola básica o professor deve levar em conta as abordagens decoloniais para análise por meio da construção de atividades diferenciadas.

Do ponto de vista educacional, o pensamento decolonialista incide na produção de conhecimentos destinada a dar visibilidade a saberes encobertos pelos currículos oficiais e hegemônicos, de maneira a “dar ouvidos às vozes silenciadas que constroem seus conhecimentos à margem em movimentos de sobrevivência ou resistência” (STRECK, 2012, p. 18-19).

Temos ainda as leis que legitimam o uso dessa linguagem na escola tais como as leis 11.645/2008 3 e 13.006/2014, que torna obrigatória nas escolas públicas e privadas o estudo da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas e ainda a segunda que incentiva a exibição de filmes de produção

nacional nas escolas de ensino básico e fundamental, tornando-o obrigatória de no mínimo duas horas mensais.

A linguagem cinematográfica contribui para o ensino de história no que se refere ao estudo de temas sensíveis que se constitui como um campo de reflexão atualmente.

O potencial da inclusão do cinema nos processos educativos é plural e complexo, e vai muito além de assistir filmes. Como por exemplo, a exibição de filmes e curtas metragens fora do eixo tradicional, à formação de cine clubes ou a produção de vídeos escolares, documentários nacionais, entre outros tipos de ações ligadas às possibilidades do cinema na escola.

Levar o cinema indígena para a escola contribui em vários aspectos para a construção de uma educação decolonial. Mas não garante em si um rompimento imediato com o conhecimento eurocêntrico, que coloniza o saber. Mas o uso das metodologias são fundamentais para que o cinema indígena não seja analisado de forma equivocada, reforçando preconceitos, estereótipos e sua marginalização, através de um olhar folclórico ou exótico sobre essas comunidades.

Para além de dialogar sobre os preceitos básicos da linguagem audiovisual, o ensino de história tem o papel de problematizar a postura do sujeito consumidor/espectador, propondo atividades de elaboração, reelaboração e participação, desse objeto de análise que é o cinema em seus diversos formatos e temas.

As metodologias decoloniais, comunicativas críticas ou dialógicas, em muito contribuem para a reflexão acerca da utilização da linguagem audiovisual, cinematográfica. Principalmente no que se refere ao estimular o conhecimento do cinema indígena no espaço escolar não indígena.

Essa linguagem garante um olhar que desafia os estereótipos e problematizam os processos de construção de identidade dos estudantes a

partir das diferenças (FRESQUET; WILSON, 2017). Por isso, ao levar o cinema indígena o professor ou professora deve ter conhecimento das metodologias decoloniais e utilizá-las de acordo com seu contexto, atento ao processo de aprendizagem.

A escola se mostra como um espaço aberto e de resistência na exibição, discussão, formação, produção e divulgação do cinema, de vídeos, da linguagem audiovisual, em muitos momentos restritos a uma elite social que frequenta os cinemas, localizada em shoppings e festivais de cinema nas Universidades (PINTO, 2019).

### **A obra Corumbiara na perspectiva decolonial.**

O documentário Corumbiara compõe a trilogia do cineasta Vicente Carelli; O Martírio e Adeus Capitão. Obras nacionais que poderiam ter a sua presença obrigatória nas escolas de ensino básico do país. Essas obras têm aliado uma criação audiovisual com um ativismo indígena, em que o cineasta convida o sujeito filmado a elaborar a sua própria imagem tomando parte desse registro.

A trilogia possui registros que foram reunidos entre 1980 a 2010, sobre questões fundamentais de povos indígenas, conflitos e resistência no Brasil. O cineasta realiza as “alianças afetivas” (KRENAK, 2016) com os povos indígenas, se torna um “narrador-personagem, testemunha que rememora os episódios vividos e reencontra antigos companheiros, refletindo diante da história, dos atos e do destino dos personagens – incluindo o dele próprio” (MENEZES, 2022, p.7).

As obras abrem o horizonte de percepções do espectador sobre a história encoberta desses povos no Brasil. A partir dos seus registros, Carelli reencontra personagens ao longo de 20 anos nas comunidades visitadas, e mobiliza suas

memórias em relação a esses sujeitos, o que se refere a prática do cinema-processo. Esse cinema traz uma relação entre experiências do cinema e experiências vividas, sendo por ela transformado, potencializado e até mesmo expandidas (MESQUITA, 2011).

O primeiro filme da trilogia Corumbiara, narra o massacre dos indígenas na gleba Corumbiara, ao sul de Rondônia, que teria sido efetivado por madeireiros e fazendeiros de gado da região. Esse documentário possibilita uma diversidade de temas contemporâneos e do passado, que podem ser trabalhados em sala de aula, tais como: (1) o contato com o não indígena; (2) a questão fundiária dos povos originários; (3) preconceitos e estereótipos; (4) o papel da mídia no processo de marginalização; (5) as diversas formas de resistências; (6) os rituais, lutos, línguas e linguagens e (7) os problemas sociais advindos do conflito pelas terras e sua demarcação e manutenção nas mãos dos povos indígenas.

Temas difíceis de chegarem à escola básica, mas extremamente necessários para que rompamos a obscuridade e confusões que se perpetuam na história do nosso país. O documentário Corumbiara deve ser abordado a partir de uma perspectiva decolonial, a partir de metodologias que colaborem para a construção de um conhecimento decolonial, anti-racista e intercultural.

A perspectivas decoloniais trazem a utilização de uma diversidade de metodologias a serem trabalhadas nas comunidades locais, populações tradicionais, movimentos sociais entre outros e podem ser trabalhadas inclusive em ambiente escolar, promovendo frente a todas as contradições dessa instituição, contribuições na construção de uma educação libertadora.

Metodologias decoloniais possibilitam essa discussão em sala de aula que são frutos de experiências valiosas na educação e devem ser levadas ao conhecimento dos professores e professoras da rede básica para que sejam tratados com mais rigor e embasamento os temas de difícil tratamento da

história do Brasil.

### **Uma proposta de análise da obra Corumbiara na sala de aula e a produção de sentido sobre o contato**

Frente a inúmeras possibilidades e levando em consideração o contexto escolar atual, serão utilizados diferentes processos metodológicos.

[...]A reverberação da questão indígena na educação, ganha intensidade na interface com o cinema. Os filmes portam pedagogias no sentido aberto do termo porque cifram intervenções históricas que abrem arquivos coloniais que conformam imaginários sobre o que é ser índio no Brasil, dando conta do desconhecimento dos povos indígenas brasileiros, segundo disse o professor da UFMG, André Brasil, em comunicação na Cine OP, 2017 (FRESQUET, JUNIOR, 2017 p. 131).

Ao planejar uma aula de história indígena com o documentário Corumbiara pode-se pedir previamente aos estudantes uma pesquisa sobre a videografia do cineasta Vicente Carelli, familiarizando o estudante acerca da sua obra global e a sua importância na democratização do cinema às populações indígenas no Brasil.

O documentário é considerado extenso, tendo 1 hora, 57 minutos e 12 segundos, se comparado aos vídeos curtos que imperam na linguagem audiovisual nos smartphones dos adolescentes, então deve se considerar uma combinação acerca do tempo de exibição. Pode-se dividir o documentário em dois momentos, assegurando ao final um diálogo acerca das dúvidas, impressões, relações e interpretações a partir de uma conversa autêntica (HABER, 2011).

O trabalho de conhecer para se reconhecer propõe que ao conhecer a vida e resistência dos indígenas isolados em Rondônia, das comunidades Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul, do líder Khorokrenhum no Pará, ou

dos AváKanoeiro no Tocantins, do povo Krenak em Minas Gerais, proporcionamos aos estudantes que eles reconheçam na escola um lugar de conhecer vozes e experiências de marginalização, mas sobretudo de resistência, de existir frente a morte e de semear uma nova sociedade (WALSH, 2017).

Ao momento dessa atividade deve ser assegurado a construção de “lugares de reconhecimento, aprendizagem e solidariedade”, no sentido indisciplinado de Haber (2011, p.18). Os sujeitos devem se “deixar habitar”. Se aproximar das imagens e da narrativa, explorar os diversos elementos e se reaproximar da história indígena, aceitando que as coisas são diferentes de como acreditávamos ser.

Para a partir desse momento aprender a aprender, permitindo que narrativa de Corumbiara o interpele para uma postura de aprendizado. A partir da criação de um rede de afeto que amplia a reprodução da vida cotidiana e da subjetividade de cada um.

As cenas do primeiro contato entre os antropólogos e equipe de vídeo com dois indígenas isolados (19m:11s a 28 m 16s) e a do final do filme com o “índigena do buraco” (1h 32m 1h 39m 2s), trazem a discussão acerca dos diversos sentidos produzidos com o contato, suas divergências, negociações, possibilidades e impossibilidades, entre os povos originários e os não indígenas.

Essas situações (ilustradas nessas duas cenas) são de certa maneira reatualizadas e vividas desde a chegada dos portugueses no Brasil, até os dias de hoje, em que grupos isolados são contatados e fazem do encontro um momento de intensa produção de significado que ecoam para toda a sociedade, indígena ou não indígena (ALVARENGA, 2009). Essas duas cenas serão analisadas a seguir no âmbito do ensino decolonial da história indígena.

A cena do primeiro contato com os indígenas Kanuê (Figura 1) e sua filmagem traz diversos elementos que podem ser analisados em relação a

complexa relação interétnica estabelecida.

[...] Em sua narração em voz over, Vincent reflete sobre certa insuficiência das imagens, incapazes de mostrar mais do que seus corpos, gestos e falas inapreensíveis para os indigenistas e para o espectador: “Esperamos tantos anos por esse momento achando que tudo se explicaria naquele encontro. Mas a impossibilidade de se comunicar nos colocava de novo diante de um mistério: quem são eles?” A narração sugere como aquele encontro havia sido aguardado, esperado e como ele não traz as respostas que a equipe queria (ALVARENGA, C, 2017, p. 191).



Figura 1: Frame do filme Corumbiara. Cena do primeiro contato (21m 51s).

Fonte: Filme Corumbiara Vincent Carelli (1986 – 2009) disponível no Youtube.

Em sala de aula, faz-se necessário chamar a atenção para essa cena, seus elementos estéticos, impressões, gestos, silêncios, ambiente, vestimentas, enquadramento ou a falta dele. A impossibilidade da linguagem verbal, mas a potencialidade do gesto, do toque, do silêncio. A partir da perspectiva da interculturalidade crítica com ênfase nas questões indígenas no Brasil, “importa-nos pensar a ocupação das imagens na escola como mobilizadoras de pensamento, na crença de que possam impactar os arquivos coloniais que

possuem raízes profundas na cultura escolar” (FRESQUET; JÚNIOR, 2017, p. 130).

A segunda cena que o artigo pretende analisar (Figura 2) é aquela que apresenta o grupo encontrando o “índigena do buraco” e fazendo um registro da sua presença naquela área. Tal cena traz inúmeras reflexões possíveis. A tentativa do cineasta de estabelecer contato com esse personagem afim de provar que existiam indígenas na região, para que a área não fosse devastada pelos fazendeiros da região. Traz uma reação inesperada do indígena, que reage com uma flechada quando Vicente Carelli se aproxima um pouco mais com a câmera. Esse jogo de cena estabelece uma relação tensa entre o visível e o invisível, entre a flecha e a câmera.

[...] A câmera, no filme, busca atrair o sujeito a ser filmado para si, tateando a distância ideal para enquadrá-lo, com um objetivo claro de retratá-lo, de produzir dele uma imagem. A flecha faz um movimento distinto: ela demarca uma distância, assegura a possibilidade da não relação, do isolamento, permite resistir ao olhar do outro e instaura um espaço interno – resguardado pelo anteparo da palha –, que pode ser identificado com o espaço interior da maloca ao qual não se tem acesso enquanto ele lá está (ALVARENGA, C,2017, p.203).



Figura 2: Frame do filme Corumbiara.  
Cena do encontro com o indígena do buraco (1h35 m 37 s).

Fonte: Filme Corumbiara Vincent Carelli (1986 – 2009), disponível no Youtube.

O “indígena do buraco” gera o desconforto da incógnita ao espectador, já que ao longo de seis horas não se consegue fazer uma imagem de corpo inteiro dele. Mas ao mesmo tempo essa cena expõe um olhar descolonizado, em que as provas e respostas não interessam tanto quanto a maneira de filmar, suas escolhas e o que eles desejam saber (FRESQUET; JUNIOR, 2017).

As duas cenas e o próprio filme, trazem novas versões da história, sobre outras vidas, outras formas de habitar as terras, povoá-las. Além de abordar outras maneiras de transmitir saberes e práticas, novas vozes, outras maneiras de produzir alimentos, conhecimentos e cultura.

### **Considerações finais**

Esse artigo traz reflexões sobre a importância da história indígena na perspectiva decolonial ocupar os espaços da escola básica. No sentido de garantir nesse espaço a pluralidade de saberes, realidades sociais, trajetórias históricas e problemas na atualidade vivenciados por esses povos no Brasil.

Nas aulas de história, para além da obrigatoriedade das leis 11.645/2008 e 13.006/2014, o professor deve tratar esse tema numa postura política e, a partir do cinema indígena, convidar as (os) estudantes a conhecer o lado da história dos sobreviventes, dos povos invisibilizados e subalternos e sua linguagem que vem cheia de gestos, rituais, mitos, cosmovisões, temporalidades que devem ser reconhecidas e valorizadas por toda sociedade brasileira.

O reconhecimento dessas pluralidades epistêmicas se torna possível a partir do uso das metodologias decoloniais, em que o diálogo, a horizontalidade, a co-autoria e a indisciplina questionam a própria estrutura da

educação institucional, racionalista, hierarquizada, disciplinada, individualista e competitiva. O indigenista e diretor do documentário Corumbiara, mistura sua própria vida à história dos personagens trazendo conflitos vivos ao longo de 20 anos de arquivos.

O cinema produzido por e com indígenas não carrega nenhum essencialismo de um outro tipo de cinema que, muitas vezes, uma certa antropologia colonialista pretende encontrar. O cinema, como outras formas de expressão, cria pontes, encontros entre diversas aldeias e, inclusive, com a cultura ocidental (FRESQUET, JUNIOR. 2017, p.136).

A escola tem que atuar também nesse sentido, de abrir espaços significativos de criação e formação para seus estudantes, partindo de suas experiências e conflitos de vida, dos grupos marginalizados da nossa sociedade, como a juventude pobre desse país, sendo esse o ponto de partida de uma educação decolonial.

## REFERÊNCIAS

AGUILLETA, Garazy López, FLECHA, Ramón. **Tertulias Literárias Dialógicas: transformaciones Sociales y personales**. El Guiniguada. Las Palmas, v. 30, p. 30-39, mar. 2021. DOI: doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.401. Disponível em: <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1330>. Acesso em 10 jan. 2023.

ALARCÓN-CHÁIRES, Pablo. **Epistemologias otras. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo**. 2019. Tese (Doctorado em PensamientoComplejo) – Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, México, 2019. Disponível em: (2) Pensamientocomplejo y saberes locales (tesis de doctorado) | Pablo E. Alarcón Cháires - Academia.edu. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

ALVARENGA, Clarisse. **Da cena do contato ao inacabamento da história: Os últimos isolados (1967-1999); Corumbiara (1986-2009); Os Arara (1980-)**.

Salvador: EDUFBA, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22849>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BARRIENDOS, Joaquín. **A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico**. Revista Epistemologias do Sul. v. 3, n.1, p. 38-56, 2019. Disponível em:  
<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2434>. Acesso em 10 jan. 2023.

BANIWA, Gersen. **Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais**. In: BANIWA, Gersen (Org.). Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019. 59-101. Disponível em [http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2019/09/MN\\_EducacaoIndigena.pdf](http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2019/09/MN_EducacaoIndigena.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011.

CESARINO, Pedro. **As alianças afetivas. Entrevista com Ailton Krenak**. In: VOLZ, Jochen et al. (curadoria). Incerteza Viva: dias de estudo. 32ª Bienal de São Paulo, 7-11 dez. 2016. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 169-184

DUSSEL, Enrique. **Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad**. Tabula rasa. Bogotá, n. 9, p. 153-157, jul-dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a10.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

ESCOBAR, Arturo. **Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/ Afro/ Latino América**. In: WALSH, Catherine (Org.). Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Abya – Yala, 2017. p. 55-75. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0015>

EUGENIO, Jonas Camargo. **Travessias: Encontros com migrantes no ensino de questões sensíveis**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197846?show=full>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FRESQUET, Adriana; JUNIOR, Cardoso Wilson. **Cinema, Educação e Interculturalidade: Martírio o filme**. Revista Digital do LAV. Santa Maria, v. 10

n. 2, p. 120-139, mai-ago. 2017. DOI:<https://doi.org/10.5902/1983734828951>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/28951>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

GIL, Carmem Zeli de Vargas, MESQUITA, Ilka Miglio de. **Ensino de História com Questões sensíveis**. Pensar a Educação em revista: Ensino de História com questões sensíveis. Florianópolis/Belo Horizonte, v.6, n. 2, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216334/001119218.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GÓMEZ, González, Airton; DÍEZ- PALOMAR, Javier. **Metodologia comunicativa crítica: transformaciones y cambios enel s. XXI**. Revista Eletrtrónica Teoria de laEducacion. Salamanca, v. 10, n. 3, p 103-118, nov. 2009. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/3964>. Acesso em 10 jan. 2023.

HABER, Alejandro. **Nometodologia Payanesa: Notas de metodologia indisciplinada**. Revista Chilena de Antropología. Santiago.v. 23, 2011. Disponível em: <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>. Acesso em: 10 jan. 2023.

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.

LEITE, Carolina de Sousa Ferreira. **Do Vídeo nas Aldeias aos TikTokers indígenas: perspectivas decoloniais de produção de imagens através do vídeo e dos smartphones**. Revista Concinnitas. Rio de Janeiro, v. 23, n.44, mai. 2022.

LEITE, Luciana, NAZARENO, Elias. **Interculturalidade e ensino de história**. In. PIMENTEL DA SILVA. M. NAZÁRIO, M. de L. DUNCK, E. M. C. (orgs.)Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contextoda educação básica - Goiânia:/ Editora Espaço Acadêmico, 2016. (Série Educação; 1)

MENDES, Vitor Hugo; DÍAS, José Maria Hernández. **Educacion, teoria pós-colonial y perspectiva decolonial. Resonancias em España y Portugal**. EdicionesUniversidad de Salamanca. Aula. Salamanca, v. 28, p. 203-216, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202228203216>. Disponível em:  
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/29472/28204>.  
Acesso em: 10 jan. 2023.

MENEZES, Fábio Geovanni Gomes Teixeira. **Para que o mundo prossiga: uma análise do cinema-processo de Vincent Carelli na trilogia Corumbiara, Martírio e Adeus, Capitão**. 2022. Dissertação - (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-12042023-125837/pt-br.php>. Acesso em 10 jan. 2023.

MESQUITA, Cláudia; MIGLIORIN, Cezar. **Obra em processo ou processo como obra?** In: Mostra Cinema Brasileiro, anos 2000, 10 questões, 2011, Rio de Janeiro. Catálogo, Rio de Janeiro, 2011. p. 62-68. Disponível em: 10 questões: Obra em processo ou processo como obra? - CINEMA BRASILEIRO - anos 2000, 10 questões (revistacinetica.com.br). Acesso em: 10 jan. 2023.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Didactique et Enseignement de l'Historie-géographie au Collège et au Lycée*. Paris: Publibook, 2013. Disponível em: *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, Yannick Mével et Nicole Tutiaux-Guillon, 2013 - Persée (persee.fr) Acesso em 10 jan. 2023.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; FEERREIRA, PAULO Antônio Barbosa. **Decolonialidade como emergências epistemológicas para o ensino de história**. Arquivos analíticos de Políticas educativas. v. 26, n. 89, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584764>. Acesso em 10 jan. 2023.

NAVARRETE, Frederico. **Las fuentes indígenas más allá de la dicotomía entre historia y mito**. Estudios de Cultura Náhuatl, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Ciudad de México, v. 30, p. 231-256, 1999. Disponível em: <https://ru.historicas.unam.mx/handle/20.500.12525/763>. Acesso em 10 jan. 2023.

NAZARENO, Elias. **Revisitando o debate acerca da Modernidade a partir da Colonialidade do poder e da colonialidade**. Revista Nós. Goiânia. v. 3 p. 27-45, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistanos/issue/view/426>. Acesso em 10 jan. 2023.

NAZARENO, Elias; ARAUJO, Ordália Cristina Gonçalves; PEREIRA, Tamires Maia Gonçalves. **Tempo, lugar e interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas no curso de educação intercultural da UFG.** Espaço Ameríndio. Porto Alegre. v. 13, p. 87-113, jan-jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.79522>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/79522>. Acesso em 10 jan. 2023.

PELOSO, Franciele Clara; MOTA NETO, João Colares da; MACHADO, Érico Ribas. **Arte e estética decolonial: um diálogo a partir da colonialidade do ver.** Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12049>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12049>. Acesso em 10 jan. 2023.

PEREIRA, Nilton. Mullet; PAIM, Elison. Antônio. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial.** Educação e filosofia. Uberlândia. v. 32, n. 66, p. 1-16, set-dez, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>. Acesso em 10 jan. 2023.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **A pedagogia da retomada: descolonização de saberes.** Articulando e construindo saberes. Goiânia. v, 2, n. 1, ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49013>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49013>. Acesso em 10 jan. 2023.

PINTO, Jonas Tadeu Amaral. **A hipótese-cinema: escola, produção audiovisual e ensino de história.** 2019. Dissertação - (Mestrado em Ensino de História) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, Boaventura Sousa de; MENESES, Maria Paula. (Orgs). *Epsitemologias do Sul.* Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

RAPPAPORT, Joanne. **Más Allá de La escritura: La epistemología de la etnografía em colaboración.** Revista Colombiana de Antropología. Bogotá. v. 43, p. 197- 229, jan-dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277007.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples.** Zed Books Ltd. London e New York, 2008.

SILVA, Thiago de Faria. **Escola, História e Claquete**. 2017. Tese - (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08032017-145029/publico/2017\\_ThiagoDeFariaESilva\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08032017-145029/publico/2017_ThiagoDeFariaESilva_VCorr.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Claudia Zapata. **El Giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina**. Pléyade. Santiago, n. 21, p. 49-71, jan./jun, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100049>. Disponível em: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-36962018000100049](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-36962018000100049). Acesso em 10 jan. 2023.

SORIA, Sofia. **Crítica, política e pedagoga decolonial. Una lectura a contrapelo**. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas. Mendoza, v. 19, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/SORCPY>. Acesso em: 10 jan. 2023.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Epistemologias Ecológicas: delimitando um conceito**. Mana. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/q4j7Q5cGKvVv8cvqZrjknpf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2023.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. **Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

VÉLEZ-GALEANO, Hildebrando. **Metodologias críticas e investigación militante com comunidades afrodescendientes**. Bitâcora, septiembrediciembre, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15446/bitacora.v28n3.68226>. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0124-79132018000300143&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-79132018000300143&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 jan. 2023.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entrejeres de lo pedagógico y lo decolonial**. In: WALSH, Catherine (Org.). Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y re(vivir). Quito:Abya – Yala, 2017. p. 17-48. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**.

Arquivos Analíticos de Políticas educativas. Arizona, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.  
DOI:<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Disponível em:  
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 10 jan. 2023.

## ÁUDIO VISUAL

Corumbiara. Direção; Vicent Carelli. Produção: Vicent Carelli. Vídeo nas aldeias, 2009. Documentário (117min), indicação livre, colorido, português. Disponível em: (1) Corumbiara documentário - YouTube acessado em 10 jan. 2023.

**A educação indígena brasileira: Aspectos históricos  
do protagonismo dos povos indígenas no livro  
didático**

**Brazilian indigenous education:  
Historical aspects to the protagonism of indigenous people in the  
text book**

*Eduarda Sousa Fideles*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG). Graduada no curso de Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)- Câmpus Goiânia. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Email: eduardafideles01@gmail.com

## RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo evidenciar o lugar e os reflexos históricos da educação indígena na história brasileira. Em seguida, entender o ensino de história indígena nos livros didáticos a partir da Lei 11.645/2008, que reestruturou a aprendizagem dos povos indígenas com um discurso pautado na valorização do ensino de História Indígena nas escolas brasileiras. Logo, compreendero protagonismo dos povos indígenas no livro didático e a construção da sua identidade, cultura e resistência política partindo da análise do livro didático - *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/América: povos, territórios e dominação colonial* de Julieta Romeiro, Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani e Silas Martins Junqueira, edição de 2020. Desse modo, há o interesse de observar e investigar a apropriação e a escrita da história nesse material didático para o ambiente escolar brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Livro Didático; História Indígena; Protagonismo; Educação Indígena.

## ABSTRACT:

This article aims to high light the place and historical reflections of indigenous education in Brazilian history. Next, understand the teaching of indigenous history in text books based on Law 11,645/2008, which restructured the learning of indigenous peoples with a discourse based on valuing the teaching of Indigenous History in Brazilian schools. Therefore, understanding the protagonism of indigenous people in the text book and the construction of the iridentity, culture and political resistance based on the analysis of the text book- *Dialogue: Applied Humanand Social Sciences/America: peoples, territories and colonial domination* by Julieta Romeiro, Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melaniand Silas Martins Junqueira, 2020 edition. Therefore, there is na interest in observing and investigating the appropriation and writing of history in this teaching material for the Brazilian school environment.

**KEYWORDS:** Teaching History; Textbook; Indigenous History; Protagonism; Indigenous Education.

## O lugar da educação indígena na História do Brasil

A História Indígena é, sobretudo, abordar as agências indígenas nos processos históricos nos quais estiveram inseridos, reconhecendo sua agência, seu protagonismo e sua atuação. Desde meados do século XX, os povos indígenas têm sistematizado atuações políticas por meio de instrumentos recorrentes entre os não índios, sem abandonar suas práticas milenares. Os movimentos indígenas atuam de modo amplo, pautando demandas e alcançando conquistas. Dentre elas, a Educação é uma baliza importante.

Considerando o que aponta a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no site oficial da instituição, os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena (FUNAI, 2016). De acordo com Luis Donizete Grupioni (2016), a transferência de responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, ocorrida em 1991, permitiu a incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino do país.

Desse modo, o objetivo foi dividir esse artigo em três partes: no primeiro momento compreender aspectos da educação indígena na história do Brasil e os seus desdobramentos educacionais. No segundo momento, realiza-se uma discussão em torno do ensino de história indígena nos livros didáticos e os impactos políticos, sociais e educacionais que marcaram a promulgação da Lei 11.645/2008. Na última parte, foi desenvolvido uma análise do livro didático *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/América: povos, territórios e dominação colonial* de Julieta Romeiro, Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani e Silas Martins Junqueira, edição de 2020.

Para Rodrigo Cunha (2008), nas últimas duas décadas, a partir da mobilização dos próprios índios, a escola passou a ser vista como um espaço para o resgate da identidade étnica desses povos.

“A política educacional voltada para os índios começou a mudar no Brasil a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, na qual já ecoa, em parte, a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos sugerida um ano antes, em Recife (PE), pela Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural, uma agência da Unesco. O artigo 210 da Constituição, embora reafirme a imposição da língua portuguesa no ensino fundamental brasileiro – posta em prática, inicialmente, no século XVIII, pelo Marquês de Pombal –, assegura às comunidades indígenas a possibilidade de também utilizar nas escolas suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, uma primeira sinalização de mudança no planejamento de status de línguas minoritárias brasileiras, com a abertura para o seu uso como meio de instrução” (CUNHA, 2008, p. 149).

Com isso, de acordo com Fernando Fernandes (2018), pode-se pensar a Educação Escolar Indígena como parte de uma política de natureza indígena, por meio da interação entre atores sociais indígenas e não indígenas, em certo sentido, a formação de políticas indigenistas a partir do Estado que, em suas origens são informadas pelas políticas indígenas.

Isso ocorre do fato de a Escola Indígena, na atualidade, resultar da luta dos povos indígenas pelo direito à uma educação específica e diferenciada. Ela se constrói como um lugar a partir do qual distintos sujeitos e coletivos indígenas se articulam na construção de uma consciência do necessário posicionamento político frente à sociedade não indígena, ampliando seus espaços de liberdade e de atuação política no âmbito da sociedade brasileira. No qual,

“as nações e povos indígenas têm direito a receber educação e a negociar com os Estados nas suas próprias línguas e de

criar suas próprias instituições educativas” (ONU, Genebra, 1985 apud FERNANDES, 2018, p. 67).

De modo geral, as escolas indígenas tem a opção de serem analisadas por suas capacidades de uso, pois essas escolas se organizam dentro das aldeias, em que os indivíduos retratam a respeito dos conhecimentos sociais, políticos e educacionais dos distintos sujeitos presentes no campo histórico. Logo, “como espaço intercultural ela se apresenta como oportunidade ao diálogo entre diferentes culturas e possibilidade de construção de novos saberes” (FERNANDES, 2018, p. 67-68).

Partindo do exposto, a Escola Indígena serve para ser um lugar de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomias e alteridades. Como resultado de uma demanda desses povos, ela mesma tem forte relação com as conquistas ligadas à demarcação de terras indígenas e estas possibilitaram a certos povos o avanço em direção a questões como: saúde, educação e saneamento básico, pontos de conexão basilares das articulações que poderíamos denominar de Movimento Indígena Organizado. Assim,

“considerando a Resolução da Câmara de Educação Básica - CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou pela primeira vez as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, tais escolas podem ser definidas a partir de, pelo menos, quatro características, a saber: 1. Aquelas escolas localizadas em terras habitadas pelas comunidades indígenas; 2. Aquelas a partir das quais o atendimento educacional ocorre exclusivamente em consideração às comunidades indígenas; 3. Aquelas onde o ensino é ministrado nas línguas maternas de suas comunidades e 4. Escolas onde há uma organização administrativa própria. Considerando também o que aponta a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a organização destas escolas deve ser pautada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (FERNANDES, 2018, p. 68-69).

Destarte, algumas bases eleitas pelo Estado não resultaram em medidas benéficas para a Educação Escolar Indígena. Para Grupioni (2016), ao evidenciar o Censo Escolar constituído no ano de 2005, tendo como pauta as instituições indígenas, o INEP/MEC apresentou dados com poucas modificações e reformulações dos projetos educacionais, posteriormente, a inserção dessas escolas indígenas no âmbito escolar brasileiro.

### **O ensino de história indígena nos livros didáticos a partir da Lei 11.645/2008**

Conforme Circe Bittencourt (2011), os livros didáticos fazem parte do cotidiano da escola, no qual, entende-se que os livros didáticos de história tem uma função essencial na elaboração do saber histórico na sala de aula, não apenas nos dias atuais, mas há muitos anos atrás, trazendo uma estrutura de auxílio ao educador na sala de aula, como material de pesquisa.

Os valores atribuídos aos livros didáticos no século XXI também fazem referência a uma fonte de lucros às editoras e a todo o espaço da indústria cultural. Logo, várias são as abordagens feitas no que se refere ao livro didático, com isso, “o interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é um objeto de ‘múltiplas facetas’ e possui uma natureza complexa” (BITTENCOURT, 2011, p. 301).

De acordo com Manuela Cunha (2012), hoje, o ensino indígena apenas é possível em detrimento das lutas travadas pelos nativos visando a garantia de seus direitos, constituindo-se uma vitória no instante em que suas reivindicações foram introduzidas na Constituição Brasileira de 1988. Essa constituição garantiu em lei o acesso à terra, à educação e a própria educação indígena dentro das aldeias. Assim,

“fazendo uso de um discurso que reconhece a pluralidade do país, a Constituição reconheceu os índios o direito a uma

organização sociocultural diferenciada, bem como “seus direitos históricos à posse da terra de quem foram seus primeiros senhores”. Essas conquistas significaram um grande avanço e também servem de inspiração frente aos desafios que o movimento indígena enfrenta nos dias atuais” (CUNHA, 2012, p. 22 apud ALVES, 2021, p. 2).

Mas, no contexto político educacional, pode-se observar que a Lei nº. 11.645/2008 passa a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) da Lei nº. 9.394/1996, anteriormente modificada também pela Lei nº. 10.639/2003, “onde houve a valorização da cultura afro-brasileira. Atualmente, uma particularidade bem definida incluída no currículo oficial da rede de ensino é a obrigatoriedade das duas temáticas: “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (SOUSA, 2017, p.6).

Com os direitos conquistados na Constituição Federal os povos indígenas conseguiram mais visibilidade, mesmo assim o ensino de história indígena ainda precisa de mais avanços dentro da sociedade brasileira. Marta Alves (2021) evidencia que, a Lei 11.645, do ano de 2008, possibilitou a inclusão dos saberes e conhecimentos indígenas nos currículos escolares, mas parte dos livros didáticos apresentam um conteúdo tradicional em relação a esses povos.

O objetivo dessa lei seria contribuir com um aprendizado melhor a respeito dos grupos sociais que compõem a história do Brasil e que foram historicamente invisibilizados nos currículos escolares. Diante disso, “a lei visa, dessa maneira, o combate ao preconceito e à discriminação contra esses grupos, tornando os alunos sensíveis à diversidade mais críticos ante as análises generalizadoras e preconceituosas (SILVA, 2012 apud ALVES, 2021, p. 2).

Contudo, o ensino de História e Cultura indígena, pretende, superar a figura do indígena enquanto sujeito “primitivo e sem história”, designado ao desaparecimento e ignorado ao passado. A Lei 11.645/2008 tornou-se uma conquista para contribuir com um ensino plural e diverso, a partir da inserção de indígenas dentro de um espaço escolar antes frequentado por brancos. Logo,

a realidade mostra que eles “não foram apenas excluídos de um processo de formação, mas também das abordagens em livros didáticos de história, considerados os auxiliares da aprendizagem histórica de discentes tanto nas escolas quanto em suas moradias” (ALVES, 2021, p. 4).

Conforme Phábio Silva (2014) é necessário observar como foram cristalizadas as imagens elaboradas pelo livro didático de História do ensino médio sobre as populações indígenas, e se essas imagens propõem rupturas nas abordagens em relação às visões equivocadas sobre as populações indígenas em seu contexto cotidiano e histórico de vivências. Roger Chartier(1990) apresenta que, as representações do mundo social, embora planejam à universalidade fundada na razão, são sempre determinadas pelo interesse do grupo que as concebe.

### **O protagonismo dos povos indígenas no livro didático: identidade, cultura e resistência**

De acordo com Maria Regina Almeida (2012), no palco da história, os povos indígenas vão, lentamente, passando da invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e apresentado nos séculos XX e XXI por movimentos intelectuais e políticos nos quais eles próprios têm possuído uma intensão participativa.

Para a análise do livro didático foi selecionado apenas um livro da coleção que é composta por seis volumes, intitula-se *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/América: povos, territórios e dominação colonial*, para o 3º ano do Ensino Médio, editora moderna, edição de 2020. Sua confecção contou com o apoio de uma equipe formada por iconografia, arte, revisão, imagens e editorial entre outras.

As referidas autoras Julieta Romeiro e Maria Raquel Apolinário e os autores Ricardo Melani e Silas Martins Junqueira, sendo que a primeira autora mencionada é Doutora em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; mestre em sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora do ensino básico, técnico e tecnológico da Rede Federal de ensino. A segunda autora é bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo; professora das redes estadual e municipal de ensino durante 12 anos; coordenadora de projetos editoriais e editora.

Logo, o terceiro autor é bacharel e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; tem mais de 25 anos de experiência como educador; foi professor do ensino superior durante 18 anos e editor de inúmeras revistas científicas e informativas. O último autor é bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo; professor da rede municipal de ensino de São Paulo; formador de professores e gestores educacionais e escritor de livros didáticos e de documentos oficiais para secretarias estaduais e municipais de educação.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os livros desta coleção foram elaborados de acordo com a estrutura do Novo Ensino Médio e com os objetivos de aprendizagem definidos pela BNCC. No entanto, foi homologada em dezembro de 2018, a BNCC estabelece as habilidades e as competências que todos os estudantes do território brasileiro devem desenvolver ao decorrer da Educação Básica. Na etapa do Ensino Médio, os objetivos essenciais são aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e “contribuir para que os estudantes construam e realizem seu Projeto de Vida, com base em princípios de justiça, ética e cidadania. Nessa

etapa, as aprendizagens essenciais estão organizadas por área do conhecimento” (ROMEIRO; APOLINÁRIO; MELANI; JUNQUEIRA, 2020, p. 1).

O conteúdo desse livro didático está dividido em 16 capítulos, tendo em vista que, a abertura de cada capítulo é composta de imagem, texto citado e questões que relacionam o presente ao tema estudado no referido capítulo. Assim, o capítulo selecionado para a análise é o capítulo 8 “Povos indígenas no Brasil: passado, presente e futuro”. O começo da reflexão traz os elementos sobre um Brasil plural e os equívocos históricos, logo, evidencia a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil e, por último, explicita sobre a identidade, a resistência e a cidadania desses sujeitos. Sendo assim,

“de norte a sul, de leste a oeste, o continente americano sempre foi habitado por diferentes povos indígenas, com uma grande variedade linguística e que vivenciaram uma intensa troca cultural, que levou a várias formas de organização social e de produção de conhecimento. No entanto, ao longo do tempo, a história oficial apagou, ocultou ou distorceu muitos capítulos importantes da formação de nossa nação. Um desses capítulos diz respeito aos povos indígenas que habitavam o território antes da chegada dos colonizadores” (ROMEIRO; APOLINÁRIO; MELANI; JUNQUEIRA, 2020, p. 73).

Partindo do exposto, os autores desse livro evidenciam o posicionamento do pesquisador brasileiro José Ribamar Freire (2000), no qual, este discorre que é necessário desmistificar alguns equívocos muito recorrentes sobre os povos indígenas. O primeiro deles é o uso muitas vezes preconceituosa e pejorativo, do termo genérico “índio”, pois ao classificar povos em uma única categoria, sem caracterizar suas diferenças, não apenas restringimos nossa compreensão da dinâmica dessas populações, mas também ajudamos a apagar a identidade e a ancestralidade de milhares de pessoas. O segundo equívoco é considerar os povos indígenas como limitados e atrasados culturalmente, sendo que os conhecimentos que circulavam no território eram tão plurais e

complexos quanto os povos que o habitavam. Logo, o último equívoco é em relação à noção de que os povos indígenas estariam isolados e à mercê da própria sorte, isto é, as pesquisas “antropológicas arqueológicas revelam uma intensa circulação de muitos desses povos pelo território, o que propiciou uma vasta e rica troca cultural, ajudando-nos a compreender como as sociedades indígenas e suas culturas são dinâmicas e diversificadas” (FREIRE, 2000 apud ROMEIRO; APOLINÁRIO; MELANI; JUNQUEIRA, 2020, p. 73).

Ao revelarem as atuações dos indígenas na História do Brasil, restituindo-lhes a condição de sujeitos, as novas interpretações são importantes para desconstruir ideias preconceituosas ainda presentes na sociedade. Conforme Maria Regina Almeida (2017), para os indígenas, as novas narrativas se veem representadas como agentes de suas próprias histórias, isto é, Histórias de imensas perdas, mortes, derrotas, deslocamentos forçados e explorações, portanto histórias suas, nas quais não deixam de atuar e nem de anularem enquanto grupos diferentes.

Além do mais, a antropóloga luso-brasileira Manuela Carneiro da Cunha(1992) apresenta que, as informações a respeito da origem, o número de habitante e as etnias que habitavam o território brasileiro antes da colonização são imprecisos. Conforme dados do censo do IBGE de 2010, no Brasil são faladas 274 línguas indígenas, distribuídas em 305 etnias, “a diversidade linguística, no entanto, era muito maior antes da dominação europeia. Estudos na área de linguística apontam que antes da colonização existiam aqui aproximadamente 1.200 línguas” (ROMEIRO; APOLINÁRIO; MELANI; JUNQUEIRA, 2020, p. 74).

A diversidade de maneiras de história, vida e cultura desses povos dificulta a criação de categorias fechadas para entender suas sociedades. Para Romeiro, Apolinário, Melani e Junqueira (2020), os antropólogos costumam categorizar esses grupos em troncos linguísticos, correspondentes ao conjunto

de línguas que têm uma origem comum, no qual, esses troncos são subdivididos em famílias linguísticas, estruturadas por suas semelhanças. No Brasil,

“destacam-se dois grandes troncos linguísticos: o Tupi e o Macro-Jê, que abarcam diversas etnias hoje distribuídas por todo o território nacional. Entre os Tupi, encontramos os Sateré-Mawé, os Juruna, os Munduruku e os Tupi-Guarani, por exemplo. O tronco Macro-Jê, por sua vez, inclui os Bororo, os Kayapó, os Xavante, os Karajá, os Krenak, entre outros” (ROMEIRO; APOLINÁRIO; MELANI; JUNQUEIRA, 2020, p. 74).

Assim, muitas línguas não possuem conexão entre si e por esse motivo não estão agrupadas em troncos, mas outras, porém, dada a proximidade linguística, foram importantes aliadas no processo de contato e trocas culturais entre várias etnias. A língua “também facilitou a formação de alianças políticas dos povos indígenas, tanto na organização e na luta contra a colonização quanto na mobilização política das últimas décadas em defesa de seus direitos” (ROMEIRO; APOLINÁRIO; MELANI; JUNQUEIRA, 2020, p. 74).

Em relação a cultura e a sociedade desses povos, o antropólogo Darcy Ribeiro (1995) explicita que, as comunidades étnicas são a base para o desenvolvimento das potencialidades, da própria condição humana e da personalidade dos sujeitos. Com isso, é no convívio dentro da comunidade que as sociedades humanas se apropriam da língua de seu povo e de todos os conhecimentos, histórias e tradições que o localizam e o diferenciam dos outros. Cada comunidade étnica configura e organiza suas relações familiares e sociais, formulando possibilidades e regras de alianças entre os grupos constituídos, pois as relações de parentesco são essenciais no processo de organização social dos grupos indígenas.

Nesse livro didático a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil está relacionada ao território e aos recursos naturais, sobretudo, as sociedades

que conseguem garantir o acesso a esses recursos apresentam melhores condições de vida, maiores taxas de natalidade e menos conflitos internos. Mas, por outro lado, os grupos que vivem sob ameaça de invasão ou contam com recursos escassos lidam com sérios problemas sociais, como o aumento da mortalidade infantil, do alcoolismo, da fome, do suicídio, maior incidência de doenças e mais conflitos externos e internos. Por esse motivo “a questão territorial é tão importante para essas populações. Ela garante não apenas o acesso aos recursos naturais, mas também a sobrevivência material e simbólica de milhares de pessoas” (ROMEIRO; APOLINÁRIO; MELANI; JUNQUEIRA, 2020, p. 76).

Para os não indígenas, as novas compreensões a respeito das complexas trajetórias dos indígenas na história brasileira podem ter um duplo efeito, além de levá-los a abandonar as discriminações alimentadas por ideias equivocadas, “podem também fornecer-lhes elementos para que reconheçam os legítimos direitos dos índios, levando-os, quem sabe, a substituir discursos de oposição e violência pelo apoio às suas causas” (ALMEIDA, 2017, p. 34).

Conforme o antropólogo brasileiro Eduardo Castro (2006), pensar a identidade dos povos indígenas é compreender que “índio” é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecida por ela como tal, já a “comunidade indígena” é toda comunidade construída em articulações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que preserva laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas.

Castro (2006) aponta a importância da identidade na definição dos povos indígenas, isto é, ser indígena significa se identificar e ser reconhecido como tal pelo grupo do qual se faz parte. Além de garantir a localização dos indivíduos na vida social, a identidade transformou-se também em pauta de luta para os povos indígenas. No Brasil, “com a redemocratização e com a promulgação da Constituição de 1988, os povos indígenas passaram a reaver suas identidades

étnicas e estabelecer projetos de resgate e valorização de suas tradições e culturas” (CASTRO, 2006 apud ROMEIRO; APOLINÁRIO; MELANI; JUNQUEIRA, 2020, p. 77).

Então, é notório o interesse das novas gerações indígenas, mais do que aquele dos velhos anciões, pela recuperação do valor e do significado da identidade indígena. De acordo com GersemBaniwa (2006), muitos velhos sábios e anciões estão embarcando no caminho que está sendo construído pelas gerações mais jovens, no qual, prevalece a recuperação da autonomia, dignidade histórica e da autoestima como base a reafirmação da identidade ética e do orgulho de ser indígena.

Nos dias atuais, os povos indígenas estão, cada vez mais, conquistando novos lugares na política, na sociedade e nos espaços acadêmicos, pois entre essas conquistas inclui-se um novo espaço na história do Brasil. Ao problematizar o ensino de História Indígena a partir das imagens, do conteúdo e da escrita evidentes no livro didático, procurou-se refletir sobre o protagonismo, a identidade, a cultura e a resistência historicamente construída a respeito dos povos indígenas no território brasileiro.

Essa reflexão ganha um novo sentido, conforme o contexto das novas perspectivas de pesquisas inauguradas pela nova história indígena e da implementação da Lei 11.645/2008. Sendo assim, a proposta foi pensar como esses sujeitos históricos vem sendo abordados nos livros didáticos atuais de História com o Novo Ensino Médio, a fim de perceber se a ideia negativa alicerçada na historiografia brasileira sobre os povos indígenas prevalece presente nas abordagens didáticas mesmo após a promulgação dessa lei.

Mesmo com muitos problemas que os indígenas enfrentam ainda hoje, os desafios ligados às pautas de luta por educação específica e diferenciada têm resultado em projetos positivos para determinadas comunidades. Assim, “como parte daquele processo histórico, a consolidação de uma rede de educação

escolar indígena que considere e privilegie a *diversidade* é parte de uma luta ainda em curso no sistema educacional brasileiro” (FERNANDES, 2018, p. 78).

Percebe-se que a História indígena abordada no livro didático selecionado para a presente pesquisa, mostra a partir da identidade indígena, a diversidade cultural e linguística em relação ao protagonismo dos povos indígenas e a luta dos mesmos pelos seus ideais. É evidente como esse material didático aborda a história desses sujeitos de forma positiva, mas não deixando de explicitar a maneira como os indígenas eram reconhecidos na sociedade. Mesmo assim, muitos são os desafios “que precisam ser vencidos para que haja um ensino de história indígena que retire o índio da invisibilidade a que ele foi relegado e contribua com a construção de uma sociedade mais justa e menos intolerante à diferença” (ALVES, 2021, p. 22).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, n° 75, 2017.

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

ALVES, Marta Lima. **Livros didáticos e desafios para a história indígena**. Rev. Hist. UEG- Morrinhos, v. 10, n. 2, jul./dez. 2021.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Laced/Museu Nacional, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. Ed, São Paulo, Cortez, 2011.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. Povos indígenas no Brasil.** São Paulo: ISA, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil.** *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR.

FERNANDES, Fernando Roque. **Protagonismo indígena no tempo presente: aspectos da educação escolar indígena específica e diferenciada.** *Revista Amazônica*, v. 3, n. 1, 2018.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio.** *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano*, n. 1, 2000.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena.** Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0#>. 2016.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Da Funai para o Mec.** Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/dafunai-para-o-mec>. 2016.

ONU. **Organização das Nações Unidas. Declaração de Princípios.** Genebra, julho de 1985. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/constituente/8a%20%20SUB.%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20CULTURA%20E%20ESP.pd.pdf>. 2017.

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

ROMEIRO, Julieta; APOLINÁRIO, Maria Raquel; MELANI, Ricardo; JUNQUEIRA, Silas Martins. **Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/América: povos, territórios e dominação colonial.** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2020.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena e ensino: possibilidades, exigências e desafios com a base da lei 11.645/2008.** Revista História Hoje, v. 1, 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Phábio Rocha da. **A (In)visibilidade indígena no livro didático de história do ensino médio.** Anais do XVI Encontro Regional de história da Anpuh- Rio: Saberes e práticas científicas. 2014.

SOUSA, Joilson Silva de. **A história indígena e sua presença nos livros didáticos.** Revista de História, 6, 1-2, 2017, p. 5-19.

## **Histórias e culturas indígenas na educação básica: a literatura indígena brasileira contemporânea como fonte histórica na sala de aula**

**Indigenous histories and cultures in basic education:  
contemporary Brazilian indigenous literature  
as a historical source in the classroom**

*Amanda Maria Barbosa Siqueira*<sup>1</sup>

*Arnaldo Martin Szlachta Junior*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

<sup>2</sup> Professor de Ensino de História, vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenador do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH) da UFPE e editor chefe da Revista Clio.

## RESUMO:

O presente artigo objetiva problematizar o ensino da temática indígena na Educação Básica visando o cumprimento da Lei 11,645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país, buscando propostas pedagógicas mais críticas e que buscam valorizar as epistemologias indígenas. Dessa forma, primeiramente analisaremos a abordagem da temática indígena nas escolas de Educação Básica ao longo do tempo e o papel exercido por essa instituição na transmissão de estereótipos e preconceitos que geraram visões reducionistas a respeito dos povos originários. Como proposta de superação dessa visão, analisaremos duas obras literárias de autoria indígena que se mostraram potenciais fontes a serem utilizadas nas aulas de história. Como referencial teórico-metodológico nos basearemos nos estudos decoloniais, pois acreditamos que a perspectiva decolonial pode oferecer subsídios importantes para uma reflexão crítica acerca do ensino das histórias e culturas indígenas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Povos indígenas; decolonialidade, literatura indígena.

## ABSTRACT

This article aims to problematize the teaching of indigenous themes in Basic Education, aiming to comply with Brazilian Law 11,645/2008, which mandates the mandatory inclusion of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the country's schools, seeking more critical pedagogical proposals that value indigenous epistemologies. Thus, we will first analyze the approach to indigenous themes in Basic Education schools over time and the role played by these institutions in the transmission of stereotypes and prejudices that have generated reductionist views of indigenous peoples. As a proposal to overcome this perspective, we will analyze two literary works authored by indigenous individuals that have shown potential as source to be used in history classes. As a theoretical and methodological framework, we will rely on decolonial studies because we believe that the decolonial perspective can offer important insights for a critical reflection on the teaching of indigenous histories and cultures.

**KEYWORDS:** Indigenous peoples; decoloniality, indigenous literature.

## Repensando o ensino da temática indígena na Educação Básica

Em 10 de março de 2008 foi promulgada a Lei 11.645 que instituiu a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas públicas e privadas do país. A lei em questão, de acordo com Fanelli (2018), representa uma proposta de ruptura com o padrão eurocêntrico predominante nos currículos e nas discussões referentes à abordagem da temática indígena nas escolas de Educação Básica.

No entanto, mesmo após as significativas conquistas legislativas referentes à história indígena e o seu ensino, ao analisarmos as discussões mais recentes sobre o assunto, percebemos que ainda há insuficiência significativa nos debates promovidos nas instituições de Educação Básica, principalmente no que se refere à reprodução de estereótipos e generalizações a respeito dos povos originários, o que justifica a importância de repensar o ensino da temática indígena no contexto da Educação Básica. Para Cavalcante (2019) e Fanelli (2018), apesar da legislação 11.645/08 trazer a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas, a partir dela ficou ainda mais evidente uma série de problemáticas que se colocam como obstáculos à sua concretização, como exemplo os autores citam a falta de contato com a temática indígena durante a formação dos professores, o que dificulta a execução da lei, mesmo após 15 anos de sua implementação.

Os estereótipos, as generalizações, a folclorização das culturas e da espiritualidade dos povos indígenas são atualmente apontados pelos especialistas como os principais desafios a serem superados no que se refere ao ensino da temática indígena nas escolas da Educação Básica do país<sup>3</sup>. Essas

---

<sup>3</sup> Os trabalhos dos professores e pesquisadores Edson Kayapó (2019) e Edson Silva (2017) constituem referências importantes sobre o ensino da temática indígena na Educação Básica. Os autores abordam as principais problemáticas referentes ao ensino da temática e ressaltam questões como a reprodução de estereótipos e a folclorização das culturas

questões são originadas desde os primórdios da invasão e colonização portuguesa no início do século XVI, quando os povos nativos sofrem um processo de apagamento e hierarquização de suas múltiplas identidades étnicas e passam a ser definidos pelo olhar do colonizador europeu a partir de categorias generalizantes e reducionistas, como, por exemplo, através do termo “índio”<sup>4</sup>.

Também é igualmente importante levar em consideração que, para além do período colonial, a imagem sobre os indígenas continuou a ser forjada de acordo com os interesses dos grupos dominantes. De acordo com Silva e Costa (2018), “a caracterização das representações indígenas calcadas em imagens e adjetivos pejorativos, perpassou o período colonial, adentrou o monárquico e prevaleceu no republicano”.<sup>5</sup> (SILVA; COSTA, 2018, p. 19).

Apesar desse contexto, de acordo com dados fornecidos pelo censo do IBGE realizado em 2022, o país conta hoje com uma população de 1,69 milhão de indígenas. Dados dos censos anteriores chegaram a registrar 305 etnias e 274 línguas indígenas faladas no Brasil. Os números apresentados acima ressaltam de forma expressiva a diversidade e a pluralidade étnica e

---

indígenas, apontando caminhos para a mudança de perspectiva com relação à sua abordagem.

<sup>4</sup> A expressão “índio”, assim como outras denominações atribuídas pelos colonizadores, além de promover o apagamento da diversidade étnica dos povos indígenas é, ainda hoje, amplamente usada pela população brasileira não indígena, que apresenta um profundo desconhecimento sobre a pluralidade étnica e cultural no que se refere às sociedades indígenas, permanecendo presos à ideia do índio genérico. O professor e escritor indígena Daniel Munduruku (2017) afirma, por exemplo, que é necessário entender que não existem índios no Brasil, mas sim indígenas, ou seja, povos nativos ou originários de um lugar.

<sup>5</sup> O século XIX constitui um marco significativo na construção de representações depreciativas sobre os indígenas. Nesse período se pretendia a construção de uma identidade nacional brasileira, que reforçou o protagonismo branco e de origem europeia na escrita da história, ideias incorporadas pela escola e pela sociedade (FANELLI, 2018, p. 16). Ainda no mesmo século, a construção de uma imagem sobre os indígenas brasileiros deu-se também através da produção literária romântica, que abordava os indígenas a partir de uma realidade distante da realidade violenta em que viviam.

cultural da sociedade brasileira, muitas vezes não reconhecida pela sociedade dominante que em sua maioria, como fora mencionado, desconhece essas informações.

Acreditamos que, para mudar essa realidade, é necessário, antes de tudo, reconhecer que, historicamente, a instituição escolar desempenhou um papel relevante na construção de imagens equivocadas sobre os povos indígenas. De acordo com Brito (2019), a escola e os currículos têm sido importantes propagadores do pensamento colonial, pois promovem discussões sobre as histórias e culturas indígenas muito distantes da realidade desses povos.

Os discursos deturpados sobre as sociedades indígenas, criados pelos grupos dominantes no sentido de validar suas ideias e seu poder, foram absorvidos pelas escolas e, assim, pela sociedade. Conseqüentemente, esses discursos se perpetuam até os dias de hoje através da colonialidade do poder e do saber que se propaga através das escolas, dos currículos, dos livros didáticos e, de modo geral, no nosso cotidiano, enquanto país que ainda precisa lidar com a colonialidade em curso como consequência do colonialismo.

### **O pensamento decolonial e a descolonização do ensino da história indígena**

A forma como a história ainda é pensada nos cursos superiores de formação de professores é um importante indicativo da profundidade e da importância das discussões em questão e de como ainda pouco avançamos na busca da superação das visões eurocentradas provenientes de um discurso colonialista que ainda permanece atual e operante no modo como concebemos a História, a arte, os povos nativos e, de forma geral, o mundo em que vivemos. Superar essas concepções equivocadas, a fim de cumprir de forma significativa a Lei 11.645/2008 e trazer abordagens mais profundas e críticas a respeito das sociedades indígenas em instituições de ensino superior e, conseqüentemente,

nas escolas da Educação Básica, exige, no entanto, um esforço maior no sentido de repensar a nossa História, objetivando superar o discurso colonialista ainda amplamente difundido e vigente.

Dessa forma, destacamos os estudos decoloniais como uma perspectiva teórica que oferece críticas e questionamentos importantes para repensarmos tanto a História Indígena como também o seu ensino nas instituições de educação básica e superior. Segundo Jorge Lúzio (2020), na América Latina, o campo teórico em questão ganha impulso entre as décadas de 1990 e 2000 a partir das reflexões de diversos pensadores latino-americanos que compuseram o grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MDC), dentre os quais destacamos aqui o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que propôs importantes discussões em torno do conceito de colonialidade do poder, fundamental para repensar a História Indígena de forma crítica.

De acordo com Lúzio (2020), a perspectiva teórica dos estudos decoloniais, em sua vertente latino-americana, caracteriza-se por propor um “pensamento crítico e ativo sobre a realidade social e política da América Latina contemporânea à luz de seu passado colonial”. O autor ainda afirma que esse pensamento consiste em uma “configuração complexa, multidisciplinar e multigeracional de ruptura com o pensamento hegemônico alinhado ao imperialismo, às visões e narrativas eurocentradas na produção de conhecimento” (LÚZIO, 2020, p. 89).

Cavalcante (2019) explica que, para os autores que trabalham com a perspectiva decolonial, a colonialidade está além da dominação política de um Estado sob outro e refere-se à continuidade das relações de dominação, econômicas ou mesmo epistêmicas.

Mesmo após o fim do colonialismo, os estudos decoloniais demonstram que a colonialidade do poder e epistêmica continuam dando prosseguimento ao projeto colonialista que desde o início da invasão europeia ao continente

americano propôs a inferioridade das sociedades nativas, como também de seus saberes, fato que persiste até os dias atuais.

Nesse sentido, Quijano (2005) explica que, desde o momento do contato entre as sociedades ibéricas e os povos nativos que habitavam o Sul do continente americano, a ideia de raça foi violentamente utilizada para justificar a dominação a partir da afirmação dos não europeus como sendo povos naturalmente inferiores, contexto que também definiu a perspectiva eurocêntrica e universalizante do conhecimento e a marginalização dos povos não europeus. Tanto os indígenas como os povos afrodiáspóricos ainda são diretamente afetados pelos preconceitos contra suas características físicas, suas culturas e até mesmo com a descredibilização de suas capacidades intelectuais.

Concordamos com Cavalcante (2019) ao afirmar que a História Indígena, ao ter sua importância reduzida na historiografia ou no ensino de história, demonstra a permanência do discurso colonial e eurocêntrico a partir do apagamento dos saberes dos não europeus. Nesse sentido, a crítica decolonial – ao propor a descolonização do poder e dos saberes epistêmicos, superando as concepções eurocêntricas – auxilia na abertura de caminhos que levam à valorização da diversidade e ao reconhecimento de outras formas de organização da sociedade, bem como outras formas de produção de saberes, rompendo com o discurso eurocêntrico que permeia os currículos dos cursos superiores de formação de professores, como também os currículos escolares.

Reiteramos a concepção de Lúzio (2020) a respeito do caráter decolonial da Lei 11.645/08, visto que ela incentiva e possibilita a busca por alternativas mais críticas, fugindo do padrão eurocêntrico e se aproximando das histórias e dos saberes produzidos pelas sociedades indígenas. No entanto, alertamos para a importância de que essas novas alternativas estejam alinhadas com a descolonização das práticas educativas com relação ao ensino da temática indígena. Apesar de constituir um grande desafio, de acordo com Brighenti

(2016), a superação das barreiras colocadas pelo discurso colonial e eurocêntrico, incisivamente presentes em diversos âmbitos da sociedade atual, inclusive nos lugares formais de saber, como as escolas e universidades, perpassa pela tomada de consciência dos mecanismos de operação da dominação colonial. Nesse sentido, destacamos a reflexão do autor:

“A superação passa, primeiramente, pela consciência e compreensão da dominação colonial, de seus mecanismos de operação e do quanto nossas ações estão submersas desse mecanismo de poder. Por outro lado, as teorias do pensamento decolonial têm significado aporte para auxiliar nas reflexões de superação da dicotomia da negação dos saberes das sociedades indígenas.” (BRIGHENTI, 2016, p. 247-248)

### **Literatura Indígena Contemporânea como fonte histórica na sala de aula**

Acreditamos que a essência do debate sobre a abordagem das histórias e culturas indígenas de acordo a Lei 11.645/08, está relacionada, acima de tudo, com a inclusão e valorização dos saberes indígenas que foram e continuam sendo silenciados em detrimento da prevalência da perspectiva eurocêntrica e universalizante. Dessa maneira, o sucesso na abordagem da temática indígena está ligado, sobretudo, com o diálogo elaborado a partir das cosmovisões, saberes e tradições dos povos originários (BRIGHENTI, 2016, p. 249).

Para isso, a partir das considerações propostas pela perspectiva decolonial, visando dialogar com os saberes e cosmovisões dos povos indígenas brasileiros, estabeleceremos reflexões em torno das possibilidades e potencialidades do uso da literatura de autoria indígena como fonte histórica nas aulas de História da Educação Básica. A literatura indígena foi escolhida como fonte para o trabalho em sala de aula por oferecer possibilidades de análises sobre os povos indígenas e suas cosmovisões que fazem um contraponto às narrativas já amplamente difundidas e que são marcadas por

preconceitos e estereótipos muitas vezes trabalhados de forma acrítica, contribuindo para a perpetuação de tais narrativas.

Levamos em consideração o fato de que a literatura indígena já vem sendo utilizada enquanto ferramenta na Educação Escolar Indígena, como também vem sendo mencionada pelos historiadores do campo do ensino de história, como um recurso importante para as garantias da lei 11.645/08 (LÚZIO, 2020), (CARIE; LIMA, 2018), (SILVA; COSTA, 2018).

O trabalho com a literatura indígena foi pensado considerando as discussões no campo das metodologias do ensino de história em torno do uso de fontes em sala de aula. No Brasil, de acordo com Correia (2012), a ampliação do uso de fontes em sala de aula no contexto da educação básica está relacionada com a conjuntura de mudanças colocadas em pauta a partir dos debates realizados na década de 1970, quando se pretendia afirmar as instituições de educação básica como local de produção de conhecimento, título até então restrito às instituições de ensino superior, e não como locais apenas de reprodução de conhecimentos.

No enalço dessas discussões e a partir do impulso ocasionado pelo fim do regime militar no Brasil, o ensino de história é colocado sob questionamentos que partiam da necessidade de revalorização da história enquanto área específica do conhecimento (CORREIA, 2012). Nessa perspectiva, a década de 1980 e início dos anos 2000 representa um momento de acentuados debates que colocavam as metodologias de ensino de história no centro das discussões. De acordo com Fonseca (2003, p. 243), o período representou uma mudança historiográfica e educacional que resultou em uma nova configuração do ensino de história no país, ampliando objetos de estudo, temas e problemas, como também as fontes históricas utilizadas em salas de aula.

Além disso, o uso de fontes históricas no contexto da sala de aula também consiste em um debate presente no campo da Educação Histórica. De

acordo com Correia (2012), a intensificação dos debates relacionados a esse campo ocorre no Brasil no início do século XXI e propõe o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, ou seja, da forma como os estudantes orientam-se no tempo em que vivem de acordo com o conhecimento histórico que possuem (CAINELLI; BARCA, 2018; BONETE; FREITAS 2015). No entanto, o desenvolvimento da consciência histórica requer a apreensão de habilidades e competências que são necessárias para a interpretação e compreensão do passado, o que podemos definir, de acordo com Barca (2006) como letramento histórico.

Conforme Pereira e Seffner (2008), a utilização de fontes históricas na aula de história pode propiciar aos alunos possibilidades de interpretação e compreensão do mundo em que vivem, mas os autores também alertam que a história ensinada na escola atende a objetivos próprios desse ambiente e, conseqüentemente, o trabalho com as fontes deve ser orientado de modo a contribuir com esses objetivos específicos que visam a produção do conhecimento histórico para a formação de cidadãos capazes de ler historicamente o mundo em que vivem, tomar decisões e exercer sua cidadania.

Para isso, de acordo com Pereira e Seffner (2008), é preciso que ao optarmos pelo uso de fontes nas aulas de história da educação básica tenhamos clareza quanto à finalidade desse uso:

“A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico [...] Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. [...]o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação.” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 126,127)

A literatura como fonte é um recurso que possibilita aos historiadores e ao ensino de história analisar a história de forma crítica, entendendo para além do que está escrito, pois, como afirmam os autores supracitados, fatores variados como o contexto de produção de uma obra, os conflitos e discussões em que os autores estiveram presentes, podem fornecer indícios a respeito dos dilemas de uma sociedade. Dessa forma, a literatura é uma forma de diálogo entre o autor e as questões de seu tempo, através dela podemos tentar compreender as discussões culturais, políticas, sociais e econômicas que constituíam a sociedade no período de sua produção. De acordo com Abud; Silva e Alves (2013), estabelecer essas conexões e compreender essas discussões é a função do historiador e pode ser também um significativo material para a prática e o ensino de história.

Aqui cabe destacar as considerações de Abud; Silva e Alves (2013) para o uso da literatura na aula de história. Os autores afirmam a importância da escolha do texto a ser trabalhado, para que seja adequado e acessível à idade dos alunos; trabalhar o contexto histórico da produção do mesmo, fornecendo as condições necessárias para que compreendam e interpretem as representações presentes na obra e, por fim, procurar estabelecer relações entre a mentalidade exposta e o momento atual, destacando as mudanças e permanências nas mentalidades, fato que, direciona os alunos à efetivação do conhecimento histórico, como também à consciência histórica, ou seja, a aplicação do conhecimento adquirido no cotidiano. (ABUD; SILVA; ALVES, 2013, p.48-49).

Assim, levando em consideração a importância e os benefícios provenientes do uso fundamentado de fontes históricas em sala de aula como forma de desenvolver a consciência histórica dos alunos, desenvolveremos aspectos considerados relevantes com relação à fonte literária de autoria

indígena, tendo em vista que a grande maioria dos trabalhos que tratam do uso da literatura no ensino de história versam sobre os romances históricos que fazem parte da literatura canônica brasileira. No entanto, a literatura indígena contemporânea possui suas especificidades e se diferencia em muitos aspectos dessa literatura, sendo necessário realizarmos uma análise mais apurada dessas obras levando em consideração que, de acordo Thiél (2012), as obras literárias são construções culturais atreladas ao seu contexto de produção.

Por isso, a fim de analisarmos as possibilidades de utilização dessa expressão literária como fonte histórica na escola, realizaremos uma análise baseada em duas obras literárias de produção indígena. O primeiro livro, intitulado *O povo Pataxó e suas histórias*, é de autoria coletiva, pensado e desenvolvido por professores indígenas do povo Pataxó e publicado originalmente em 1997, e o segundo constitui um livro de autoria individual do escritor e ambientalista indígena Kaká WeraJecupé, publicado pela primeira vez em 1998.

De acordo com Ferreira (2009), na historiografia contemporânea existe uma abertura para a pesquisa sobre diversos temas e problemas a partir da literatura. Destacamos, dentre as vertentes citadas pelo autor e de acordo com os objetivos desse trabalho, a intenção de analisar a construção de representações sociais a partir do texto literário, o que exige que a análise do material selecionado seja feita a partir de uma articulação entre o conteúdo das obras e os contextos históricos e sociais que envolvem sua produção.

Nesse sentido, com base nos livros selecionados, faremos uma análise externa com o objetivo de contextualizar a produção dessas obras, a finalidade que envolve a constituição dessas produções, ou seja, a função a elas destinada no contexto social, cultural e político em que foram elaboradas, como também a circulação e recepção das obras na sociedade e os significados históricos que nelas podem ser identificados. Da mesma forma, realizaremos também uma

análise interna, levando em conta o conteúdo dessas obras e, especificamente, os temas, questões, inquietudes levantadas pelos autores como também a imagem construída pelos indígenas sobre os indígenas através da literatura nativa.

### **Um breve histórico do movimento literário de autoria indígena**

A literatura indígena brasileira contemporânea, ou literatura nativa como também é denominada, pode ser definida como uma expressão política e cultural que se desenvolve no Brasil a partir da década de 1990 (DORRICO et al, 2018). Essa literatura, que não deve ser confundida com a literatura indigenista ou indianista, é originalmente produzida por autores indígenas de diversas etnias e as obras são fortemente marcadas pela tradição oral dos povos originários, abrigando as ancestralidades, cosmovisões, tradições e epistemologias do povo ao qual pertence o autor de cada obra, podendo as publicações ser organizadas e pensadas coletivamente ou individualmente. Conforme Amanda Lima (2012), até o momento da sua pesquisa já haviam sido publicados no Brasil cerca de 538 livros de autoria indígena configurando o que autora denomina como um movimento literário indígena. Esse movimento, sobretudo a partir da década de 1990, vem formulando, através da escrita, um novo discurso e produzindo novas memórias e representações sobre os povos originários.

Os dois livros que farão parte da análise proposta fazem parte do movimento literário indígena contemporâneo mencionado por Lima (2012) e, por isso, destacamos a importância em retomarmos o contexto histórico que possibilitou o afloramento desse movimento literário, o que oportuniza investigar as pretensões dos escritores indígenas no momento histórico, político e social em que desenvolveram suas obras. Nesse sentido, de acordo com a

educadora universitária e escritora indígena do povo Potiguara Graça Graúna (2013), a literatura indígena brasileira contemporânea está diretamente ligada à história e, portanto, ao contexto social e político da sociedade envolvente, não sendo possível separarmos as duas coisas. Ao tratar da leitura das fontes, no processo de construção de saberes escolares, concordamos com Manke (2015), que estabelece que o trabalho com as fontes se faz necessário em relação aos sentidos que os estudantes atribuem à leitura, apropriando-se e reconstruindo os significados.

Destacamos, portanto, o desenvolvimento da literatura indígena contemporânea como um aspecto fortemente ligado ao contexto histórico da formação do Movimento Indígena brasileiro na década de 1970 e das demandas apontadas pelos povos originários nessa ocasião.

Conforme indica Giovana Fanelli (2018), o Movimento Indígena Contemporâneo Brasileiro tem início na década de 1970 e nasce associado a um contexto internacional, que remete ao Pós-Guerra e também em um contexto nacional caracterizado pelo despontar de movimentos sociais no momento em que a Ditadura Civil-Militar ainda assolava o país. O contexto internacional do pós-guerra, constitui um momento da história mundial em que há uma reafirmação dos direitos humanos, aspecto frisado pela publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que impõe os direitos fundamentais que cabem a todas as pessoas sem distinções de qualquer tipo, como também pela Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que versava sobre a importância da proteção dos povos indígenas (FANELLI, 2018).

No entanto, é importante destacar a observação de Fanelli (2018), apoiada em Cunha (2012), sobre o fato de que “os direitos humanos expressos no contexto do pós-guerra nasciam de uma ideologia liberal e estavam fundamentados no direito à igualdade” (FANELLI, 2018, p. 24-25), porém,

como afirma a autora, a igualdade pregada no período traduziu-se em homogeneidade cultural e assimilação e não no direito à diferença e na liberdade de que os povos originários pudessem defender ideias em benefício próprio, ou seja, os direitos políticos, bem como a capacidade dos povos indígenas de falar por si foram suprimidos. Essa perspectiva só começa a mudar após três décadas quando a OIT publica a Convenção 169, que traz renovações com relação à Convenção 107. De acordo com Silva e Costa (2012), essa mudança de perspectiva com relação ao caráter assimilacionista sobre os povos indígenas trazidos pela Convenção 169 é fruto das reivindicações dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos políticos (SILVA, COSTA, 2018, p. 108-109).

A década de 1970 representou o momento de organização política dos povos indígenas através da formação do Movimento Indígena Brasileiro em busca de seus direitos originários, como o direito à terra, profundamente violado no contexto do regime ditatorial militar, e o direito de viver de acordo com suas culturas e livre de ideais integracionistas. O Movimento Indígena representa um movimento de reafirmação das identidades indígenas e dos direitos que lhes cabem. Ao citar Bicalho (2010), Fanelli (2018, p. 28) conclui que “o Movimento Indígena nasceu caracterizado por sua interculturalidade e abrangência nacional, pois passa a reunir diversos povos em diferentes partes do Brasil, algo que em nenhum momento da história havia se estabelecido dessa maneira”. A articulação dos indígenas brasileiros nesse momento será primordial para o processo de afloramento da literatura indígena contemporânea, o que se deve, em certa medida, à mudança de perspectiva sobre os povos indígenas, que passam a ser vistos no cenário nacional como protagonistas de sua história (SILVA; COSTA, 2018).

É associado a esse contexto de emergência do Movimento Indígena brasileiro na luta pela garantia de seus direitos que também ganha força o

movimento literário de autoria indígena. Nesse sentido, Danner, Dorrico, Danner (2018) afirmam a correlação entre os movimentos, já que a partir da atuação dos indígenas através da organização do Movimento Indígena, os autores da literatura indígena, associada a esse movimento, buscam também a sua afirmação no campo “normativo-cultural”. Ainda de acordo com os autores supracitados, essa articulação também decorre da percepção dos escritores indígenas com relação à predominância das narrativas etnocêntricas sobre os povos originários, produzidas em sua maioria por sujeitos não indígenas.

Portanto, a literatura indígena contemporânea emerge associada às pautas do Movimento Indígena como um movimento político, literário e cultural pensado e protagonizado por lideranças e intelectuais indígenas que objetivavam inserir-se política e intelectualmente a partir da produção de novas representações sobre os indígenas brasileiros, trazendo um contraponto às narrativas generalizantes, folclorizadas e estereotipadas que são demasiadamente difundidas na sociedade, sendo, portanto, assim como o Movimento Indígena, uma manifestação de resistência e da reafirmação étnica através da escrita. Essa afirmação fica clara a partir dos relatos dos próprios autores da literatura indígena, como também dos pesquisadores que se debruçam sobre suas obras.

A questão da resistência indígena travada através da escrita literária também é ressaltada pelo professor e escritor indígena Daniel Munduruku (2017) que define a literatura indígena como um “instrumento de atualização da memória” (MUNDURUKU, 2017, p. 121). O autor explica que a palavra sempre teve um papel fundamental nas sociedades nativas no que se refere à transmissão da memória, ou seja, dos saberes ancestrais, que é passada às novas gerações através dos anciões pela oralidade, forte característica de diversas sociedades nativas.

No entanto, de acordo com Munduruku, a literatura tem sido um dos caminhos trilhados por indígenas de diversas etnias como mecanismo de atualização dessa memória que dentro das sociedades nativas é preferencialmente transmitida pela oralidade como forma de mantê-la viva. Nesses termos, para o autor “a literatura – escrita, falada, dançada, cantada – passa a ser um referencial para a memória, que pretende informar a sociedade brasileira sobre sua diversidade cultural e linguística” (MUNDURUKU, 2017, p. 122). A partir disso, entendemos que atualizar a memória e as formas de transmiti-la, difundido essas memórias também para os não indígenas através da literatura, é uma ação de resistência encontrada por esses intelectuais indígenas no sentido de preservar suas histórias e culturas e, conseqüentemente, seus direitos.

O objetivo de informar a sociedade sobre a diversidade étnica, cultural e linguística, como propõe Daniel Munduruku (2017), é percebido no conteúdo das obras de diversos autores da literatura indígena contemporânea, muitas vezes, através da publicação da história do povo no qual os autores estão inseridos, buscando o reconhecimento de suas particularidades em meio à diversidade de povos originários presentes no Brasil atual, como também da reivindicação da presença indígena na história do Brasil, por meio de uma proposta de revisão da história oficial (THIÉL, 2012), como veremos a seguir a partir dos livros analisados.

### **Novas representações sobre os indígenas, suas histórias e culturas na literatura nativa**

Como foi discutido, o contexto de consolidação da literatura indígena na década de 1990 acontece associado à emergência do Movimento Indígena organizado por diversos povos originários em busca de direitos essenciais à sua sobrevivência e manutenção de suas culturas. No entanto, para além da questão

do direito à terra e contra o integracionismo imposto pelo Estado brasileiro, também fez parte das reivindicações do movimento, entre outras coisas, o direito a uma educação diferenciada, isto é, o direito a uma educação que não fosse assimilacionista e que, portanto, levasse em conta os conhecimentos e as culturas dos povos originários. De acordo com Fanelli (2018), essas reivindicações foram incorporadas à carta constitucional de 1988, garantindo aos indígenas, através da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o direito a uma escola que, diferente das escolas tradicionais, deveria reconhecer e valorizar os conhecimentos, práticas, línguas e saberes tradicionais de acordo com cada sociedade indígena.

Nesse sentido, de acordo com Lima (2012), diante do estabelecimento das escolas indígenas e do direito que a alfabetização ocorra em língua materna, conquista garantida pela constituição de 1988, houve um grande estímulo relacionado à produção de materiais pedagógicos escritos por indígenas tanto em línguas indígenas como em português, como também houve incentivo aos programas que objetivavam a formação de professores indígenas tanto em nível de magistério como em nível superior (LIMA, 2012, p. 36). Dessa forma, muitos livros de literatura produzidos coletivamente por autores indígenas nesse período foram escritos por professores indígenas e tinham a finalidade de servir como material didático nas escolas indígenas.

Esse é o caso, por exemplo, do livro *O povo Pataxó e suas histórias* (1997), como também de outras publicações da literatura indígena de autoria coletiva do período. De acordo com informações presentes no livro, o mesmo foi financiado pelo Ministério da Educação e do Desporto, dentro do Programa de Promoção e Divulgação de Materiais Didático-Pedagógicos sobre as Sociedades Indígenas, recomendado pelo Comitê da Educação Escolar Indígena. O livro em questão foi pensado e escrito por cinco professores do povo Pataxó que vivem no estado de Minas Gerais, em aldeia localizada no município de Carmésia. A

partir da análise do conteúdo do livro, destacamos primeiramente as palavras dos professores pataxós na apresentação do material, no qual os autores colocam claramente seus objetivos com a publicação desse conteúdo:

“Este livro foi um trabalho escrito e desenhado com muito amor e carinho por nós, professores indígenas pataxós. Pela primeira vez, nós tivemos esse espaço para contarmos um pouco da nossa história. O nosso objetivo é construir um currículo diferenciado para nossas escolas, com nossas próprias reflexões e informações sobre nosso passado e futuro. Esperamos que esse livro possa voltar para nossas escolas e que também possa contribuir com outras escolas não indígenas, para o reconhecimento da verdadeira história do país.” (ANGTHICHAY et al, 2002, p. 9, Grifo nosso).

Percebemos através das colocações dos autores que a publicação em questão possui objetivos claros e um público alvo definido, jovens indígenas e não indígenas que frequentam a educação básica. Além disso, percebemos que a escrita dos autores em questão é carregada de uma apropriação e proposta de releitura da história do Brasil a fim de confrontar o discurso da história oficial que, como fora discutido, é carregado de estereótipos e generalizações. Essa questão é discutida por Thiél (2012) que sugere a afirmação política dos escritores indígenas diante de suas produções literárias:

“A escrita desenvolvida por escritores indígenas brasileiros contemporâneos propõe uma revisão da história oficial do Brasil e dos estereótipos construídos pelos colonizadores. A literatura indígena brasileira traz perspectivas de comunidades consideradas periféricas frente à cultura hegemônica nacional.” (THIÉL, 2012, p. 62-63)

O livro é dividido em tópicos que abordam fatos importantes sobre a história do povo Pataxó, hábitos e tradições que fazem parte da vida cotidiana do povo, além de trazer narrativas mitológicas que versam sobre seres que fazem parte da espiritualidade dos pataxós. A narrativa é construída com fortes

características da tradição oral, que culturalmente foi a forma privilegiada de transmissão dos saberes ancestrais e tradições das sociedades indígenas.

Com relação à história do povo pataxó contada por eles mesmos no livro, destacamos o tópico intitulado “Massacre de 1951” (2002, p.28), no qual os indígenas pataxós explicam um episódio de conflito por terras que resultou na invasão da aldeia onde viviam e que só teve fim diante da luta dos pataxós pela demarcação de suas terras. O conflito citado no livro pelos professores pataxós é também conhecido como “o fogo de 1951” e de acordo com Cunha (2013) refere-se a um conflito que se deu entre os Pataxós da aldeia de Barra Velha – Porto Seguro/BA e autoridades governamentais, no contexto da criação do Parque Nacional do Monte Pascoal. De acordo com a autora, a intenção de construção do parque deu-se em 1940, após o governo federal definir o Monte Pascoal como o ponto onde o Brasil foi descoberto, no entanto, a construção do parque se daria no território pataxó, o que gerou uma mobilização dos indígenas diante do fato.

O episódio do massacre de 1951 é descrito pelos professores Pataxós como um conflito armado e bastante violento, em que, na tentativa de expropriá-los de suas terras, pessoas não indígenas tentaram mover a opinião pública contra eles responsabilizando-os por um crime através de uma emboscada. Nesse sentido, de acordo com o relato: “Após essa confusão, os Pataxós foram vistos como maus elementos e a aldeia transformou-se em campo de guerra e massacre dos índios” (ANGTHICHAY et al, 2002, p. 28). Além disso, os autores também relatam a repressão policial contra a aldeia pataxó que deixou vários indígenas feridos e outros mortos, além de terem provocado um incêndio que destruiu muitas casas deixando vários desabrigados: “Os poucos índios que conseguiram fugir, para sobreviver, tiveram que trabalhar como escravos nas fazendas” (ANGTHICHAY et al, 2002, p. 28).

Para Cunha (2013), apesar da importância do episódio para a história do povo Pataxó devido à violência que envolveu o conflito e o risco de perderem suas terras, o episódio é ofuscado da memória oficial. Apesar disso, permanece presente nos arquivos mnemônicos do povo Pataxó (CUNHA, 2013). A colocação da autora se confirma diante da abordagem feita pelos professores pataxós no livro aqui analisado, pois a literatura indígena, como foi discutido anteriormente, está intimamente ligada à tradição oral e à memória das sociedades indígenas sobre suas histórias, culturas e saberes. Ao abordarem o fato, os autores destacam a resistência dos indígenas através da luta para recuperar o seu território:

“O tempo foi passando, os índios foram se organizando, até que conseguiram ficar fortes novamente para continuar lutando por suas terras. (...) Mesmo com grandes dificuldades, os índios enfrentaram para morrer ou para viver. Os caciques realizaram várias viagens a Brasília, mas, infelizmente, não conseguiram as terras. Mesmo assim, faziam suas roças. Mas, para infelicidade e desespero dos agricultores indígenas, os policiais vinham e destruíam todas as plantações e ameaçavam os índios. Só que eles eram fortes e não desistiam da luta. Essa triste situação do povo pataxó teve uma longa duração. Um certo dia, felizmente, surgiu a demarcação de um pedaço de terra. Hoje, existe pataxó em dois estados brasileiros, Minas Gerais e Bahia, e eles continuam lutando pelos seus direitos de ser índios, poder contar a sua história e viver com dignidade. (ANGTHICHAY et al, 2002, p. 29).”

A própria escrita literária é tida como uma forma de resistência diante do apagamento e invisibilização que são historicamente impostos às sociedades originárias. Ao tratar sobre a escrita literária dos povos indígenas, Lima (2012) afirma que “escrever essas histórias e tradições muitas vezes implica em reescrever histórias que já foram escritas por olhares estranhos, de estrangeiros, dando um novo olhar e uma nova perspectiva que não seja aquela registrada na historiografia.” (LIMA, 2012, p. 33-34).

Com relação a vertente de autoria individual, destacamos o livro do escritor e ambientalista indígena Kaká WeráJecupé, intitulado *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. A obra que teve sua primeira edição em 1998, período de florescimento da literatura indígena contemporânea brasileira, é uma narrativa literária marcada por aspectos autobiográficos que traz as experiências de um indígena guarani e seus encontros com outros “mil povos” indígenas que cruzaram sua trajetória e com quem aprendeu sobre seus pensamentos, sabedorias, ritos e mitos que são poeticamente compartilhados.

A partir do título já é possível notar a mesma perspectiva de proposta de revisão da história oficial, evidenciando a voz indígena sobre a história. Outra questão nos chama atenção para a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira, que seria *a terra dos mil povos*, como o autor explica adiante:

“Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Yanomami, Kadiweu, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo e Yawalapiti são nomes que pulsam no chão dessa terra chamada Brasil, formando raízes, troncos, galhos e frutos. São raças? Nações? Etnias? São a memória viva do tempo em que o ser caminhava com a floresta, os rios, as estrelas e as montanhas no coração e exercia o fluir de si” (JECUPÉ, 2020, p. 25)

Através da análise do livro, verificamos que os aspectos trabalhados pelo autor estão relacionados com a desconstrução de estereótipos historicamente firmados desde o início da colonização portuguesa que se fez possível através da hegemonia do discurso colonial. Nesse sentido, um dos primeiros aspectos apresentados no livro diz respeito ao significado de ser indígena, no qual o autor busca trazer a visão nativa sobre o assunto, como também aponta a diversidade étnica desde antes da chegada do invasor português. Ao responder à pergunta “o que é índio?” que abre a primeira parte do livro, Jecupé começa por apresentar a sua narrativa, contrária àquela forjada pelo discurso colonial,

marcada pelo reducionismo e pela visão eurocentrada, que denominou “índios” todos os povos nativos que habitavam e habitam o território brasileiro. Assim, o autor afirma:

“O índio não se chamava nem se chama de índio. O nome índio veio dos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito “índio” habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da tradição do sol, da lua e do sonho. (...) Antes de existir a palavra “índio” para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito índio espalhado em centenas de tons.” (JÉCUPÉ, 2020, p. 18. Grifo nosso)

No trecho citado, além de se posicionar contrariamente à dominação colonialista, o autor também sugere o termo povos indígenas, que traz em si a ideia de pluralidade étnica e cultural.

Nos capítulos seguintes, o autor segue sua narrativa abordando o pensamento indígena com base no que chama de memória cultural, que se refere aos ensinamentos passados pela tradição oral, como foi discutido anteriormente em Munduruku (2017). Dessa forma, Jecupé refere-se às filosofias e cosmogonias indígenas fazendo referência aos diversos povos originários a partir de suas memórias culturais, mas também procura destacar a importância de conhecermos a diversidade de povos que habitavam o território, que veio a se chamar Brasil, milênios antes da conquista portuguesa.

O livro de WeráJecupé traz forte apelo à história como forma de reivindicação da perspectiva indígena que, como foi discutido ao longo do trabalho, foi omitida pelo discurso colonial que se fez presente pela colonialidade do poder e epistêmica. O autor explica que os povos originários e os não indígenas possuem concepções e visões diferentes sobre diversos assuntos. No entanto, a partir da chegada do colonizador, há uma imposição da

visão de mundo do branco europeu e uma tentativa de apagamento do tempo e da história nas concepções dos povos originários:

“Quando chegam as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do homem da civilização. Dessa época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente. Esse modo de contar o tempo gerou a história, e mesmo a história passou a ser narrada sempre do modo como aconteceu para alguns, não do modo como aconteceu para todos.” (JECUPÉ, 2020, p. 74).

Diante do entendimento e da denúncia do apagamento da história indígena pela história oficial, o autor apresenta um resumo cronológico dos fatos históricos a respeito da história indígena após a invasão portuguesa em 1500 até 1998, ano de publicação do livro. Assim como também aborda a importância das contribuições dos povos originários à humanidade em várias esferas. Da mesma forma, traz o protagonismo de homens e mulheres indígenas que marcaram a história do Brasil desde o período colonial até a contemporaneidade, mas que não são ou são muito pouco conhecidos pelos brasileiros, pois foram postos em um lugar de menos destaque na história oficial. Por isso, vale destacar a reflexão de Jecupé:

“Tribo, povo, civilização, etnia. Foi predominantemente no coletivo que a história do Brasil tratou a temática indígena. Desde o tempo em que a fundação da pátria brasileira foi colocada no calendário gregoriano, alguns nomes se tornaram ícones históricos, como Cabral, Caminha, Anchieta, Borba Gato (...) Dá a impressão de que a construção da nação não teve a participação ativa também de referências, heróis e líderes das culturas nativas. (...) Como os nomes do Velho Mundo já são reconhecidos como protagonistas, segue aqui uma rápida biografia de líderes significativos para o enraizamento e o florescimento do Brasil, a fim de lembrarmos que a história se constrói também com aqueles cuja voz foi negada nos registros, marcada por sofrimento e derrotas aparentes.” (JECUPÉ, 2020, p. 104. Grifo nosso)

Da análise interna do conteúdo das duas obras selecionadas, como também a partir do contexto que propiciou o despontar da literatura indígena na década de 1990, percebemos com clareza que os autores da literatura indígena tinham objetivos bem definidos quanto à publicação de suas obras. Entre esses objetivos, nos dois livros destacamos a reafirmação dos povos indígenas enquanto sujeitos históricos, políticos e intelectuais, que buscaram formular uma nova representação dos sujeitos indígenas através da literatura produzida por eles mesmos. Além disso, evidenciamos a crítica colocada pelos autores sobre a ausência das histórias e nomes de sujeitos indígenas na história oficial, indicando a necessidade e a importância do reconhecimento e da inclusão das vozes indígenas como parte fundamental da sociedade brasileira e de sua história.

### **Considerações finais**

O artigo buscou mostrar que, apesar do longo caminho que ainda temos a percorrer para de fato atingir os objetivos propostos pela lei 11.645/08 no que se refere ao ensino da temática indígena na Educação Básica, existem alternativas que podem ser implementadas pelos professores para uma abordagem mais crítica e construtiva de saberes sobre as sociedades indígenas brasileiras. Ressaltamos, sobretudo, a importância de que a construção desses saberes em sala de aula seja feita visando o diálogo, e a superação de visões reducionistas e preconceituosas que colocam as sociedades indígenas, bem como outros povos, em um lugar de menos destaque na história.

Para isso, os estudos decoloniais e o diálogo constante com os discursos produzidos pelos indígenas e sobre os indígenas, oferecem formas de pensar a história indígena que são capazes de fugir dos padrões eurocêntricos

historicamente impostos e colocá-los em xeque. Nesse sentido, concluímos que a literatura indígena brasileira contemporânea possui um rico potencial para abordar a história indígena em sala de aula, fornecendo subsídios para que os professores possam provocar reflexões sobre o contexto de produção dessas obras, que remete a um momento importante da história indígena contemporânea, quando os povos indígenas através de seus processos de resistências asseguram direitos importantes na Constituição de 1998, como também oferece subsídios para analisar as epistemologias, os discursos produzidos e as reivindicações levantadas por esses autores.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André C. de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história por meio da literatura.** In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Ensino de História.* São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 41-56.

ANGTHICHAY et. al. **O povo pataxó e suas histórias.** – 6. Ed. – São Paulo: Global, 2002.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica.** *Educar, Curitiba, Especial,* p. 93-112, 2006. Editora UFPR.

BONETE, Wilian Junior; FREITAS, Rafael Reinaldo. **Cultura histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente.** *Revista Labirinto (UNIR),* v. 22, p. 156-176, 2015.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União, Poder executivo, Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Colonialidade e decolonialidade no ensino de história e cultura indígena.** In: SOUZA, Fábio Feltrin; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Protagonismo Indígena na História.* Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016. p. 231-254.

BRITO, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas do Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** Revista Educação em Rede, v.7, p. 56-82, 2019.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. **A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado.** Educ. Pesq., São Paulo, v. 44, e164920, 2018. p. 1-16.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. **Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história.** Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 773-790, out./dez. 2018.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Relatório de estágio de pós-doutorado: História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas.** 2019. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CORREIA, Janaína dos Santos. **O uso da fonte literária no ensino de história: Diálogo com o romance “Úrsula” (final do século XIX).** História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012.

CUNHA, Rejane Cristine Santana. **O fogo de 51: entre a memória oficial e as subterrâneas.** In: VI Encontro Estadual de História – ANPUH/BA. ISSN 2175-4772, 2013.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. **Indígenas em movimento.** Literatura como ativismo. Campinas-SP, v.38, n.2, pp. 919-959, jul./dez. 2018.

DORRICO, Julie. et al. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção.** [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora FI, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: História, movimentos sociais e mudança curricular.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERREIRA, Antonio Celso. **A fonte fecunda.** In: PINSKY, Carla Bassanazi; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes.** Editora Contexto, 2009. p. 61-93.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil** – Belo Horizonte: Mazza edições, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal**. Agência IBGE notícias. 07 de agosto de 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal> Consultado em: 27 de setembro de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: Características gerais dos indígenas resultado do universo**. Rio de Janeiro: 2010. p. 1-245. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=795>> Consultado em: 12 de janeiro de 2022.

JECUPÉ, Kaká werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 2. Ed. – São Paulo: Peirópolis, 2020.

LIMA, Amanda Machado Alves de. **O livro indígena e suas múltiplas grafias**. 2012. 155f. Dissertação – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LÚZIO, Jorge. **História e cultura indígena. A perspectiva decolonial na legislação 11.645/08 e no ensino de história: alguns dos desafios no enfrentamento da colonialidade**. In: ALMEIDA NETO, A.S. de; LOURENÇO, E.; CARVALHO J.P.F. de. (orgs.) **Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões**. Uberlândia: navegando publicações, 2020. P. 85-105.

MANKE, lisiane sias. **Leitores rurais: apropriação ético-prática nos sentidos atribuídos à leitura**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, p. 885-905, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sursur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas**. Tópicos Educacionais, Recife, v. 23, n.2, p. 089-105, jul/dez. 2017.

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

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque** – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

**Perspectivas para o estudo das rebeliões indígenas na  
América Latina:  
Tupac Amaru II – entre novas categorias de análise e  
um relato de experiência**

**Perspectives for the study of indigenous  
rebellions in Latin America:  
Tupac Amaru II – between new categories of analysis  
and an experience report**

*Paulo Vitor Caetano Caixeta*<sup>1</sup>  
*Patrícia Emanuelle Nascimento*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Licenciando em História pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: paulovitorcaetano3@gmail.com. Parte do TCC intitulado: Perspectivas para o estudo das Rebeliões Indígenas na América Latina: Tupac Amaru II – Entre novas categorias de análise e um Relato de Experiência, defendida no Instituto de História- INHIS, na Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

<sup>2</sup> Professora adjunta no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás. Possui Graduação e Mestrado em História pela mesma Universidade. E-mail: patricia.nascimento@ufu.br.

**RESUMO:**

Por meio de uma abordagem decolonial e da História cultural, esse trabalho visa analisar a revolta de Tupac Amaru II a partir de outras questões que não sejam apenas econômicas, dando foco ao imaginário dos povos andinos e suas culturas. As trocas culturais realizadas entre os europeus e indígenas é outro ponto da análise presente no texto. Para além da parte teórica, visou contribuir com o ensino de História Indígena, por isso, exponho no texto um relato de experiência do estágio supervisionado IV do curso de História da UFU, momento em que trabalhei com os (as) alunos (as) do 7º ano do ESEBA a Revolta de Tupac Amaru II e preconceitos (problemática que está presente na sociedade brasileira) contra os povos indígenas. A respeito do método, foi realizada uma discussão bibliográfica de autores decoloniais que pesquisam a temática. Com tudo isso, foi possível inferir, por meio dessa pesquisa, que a figura de Tupac Amaru II é um exemplo do impacto dos povos indígenas na sociedade colonial bem como as reivindicações culturais da revolta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tupac Amaru II; Povos Indígenas; Decolonialidade; Relato de experiência.

**ABSTRACT:**

Through a decolonial and cultural History approach, this work aims to analyze the revolt of Tupac Amaru II from other issues that are not just economic, focusing on the imagination of the Andean peoples and their cultures. The cultural exchanges carried out between Europeans and indigenous people is another point of analysis present in the text. In addition to the theoretical part, I aim to contribute to the teaching of Indigenous History, therefore, I present in the text an experience report from the supervised internship IV of the History course at UFU, when I worked with the students of the 7th year of ESEBA, the Tupac Amaru II Revolt and prejudices (a problem that is present in Brazilian society) against indigenous peoples. Regarding the method, a bibliographical discussion of decolonial authors who research the topic was carried out. With all this, it was possible to infer, through this research, that the figure of Tupac Amaru II is an example of the impact of indigenous peoples on colonial society as well as the cultural demands of the revolt.

**KEYWORDS:** Tupac Amaru II; Indigenous Peoples; Decoloniality; Experience report.

## Introdução

Nesse artigo<sup>3</sup>, pretendo fomentar a criticidade bem como expandir o debate sobre a história das Américas, no caso específico dessa análise, a história andina. O movimento de repensar essa historicidade aparece no livro “*História das Américas- Novas Perspectivas*” onde já na introdução do texto a autora Cecília Azevedo define o pensamento crítico e a ampliação de pesquisadores na área como um dos objetivos da obra. “Particularmente buscamos incentivar o pensamento crítico e a formação de pesquisadores em história das Américas”. (AZEVEDO; RAMINELLI, 2011, p.3).

Entretanto, não se procura apenas estimular novos pesquisadores da área, mas contribuir efetivamente com as pesquisas de história indígena, principalmente no que tange a história cultural. Desse modo, os conceitos tempo andino e tempo panóptico serão abordados para refletir sobre as culturas indígenas, sua força de mobilização das massas, os preconceitos criados com o passar do tempo sobre esses povos e consequentemente suas culturas.

Em linhas gerais, busco compreender e valorizar (até mesmo para romper com os preconceitos existentes) as culturas ameríndias, combatendo a visão colonial sobre esses povos, por isso, a decolonialidade como cabedal teórico-metodológico ajudará bastante nesse processo. “O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade”. (MIGNOLO, 2017, p.6).

Para alcançar esse objetivo, promovo uma discussão bibliográfica sobre a revolta andina setecentista, liderada por José Gabriel Condorcanqui (também conhecido como Tupac Amaru II), analisando como a cultura e o imaginário dos povos andinos foram agentes fundamentais para as ações rebeldes. Os andinos do século XVII, lutaram contra a opressão espanhola com o objetivo de melhorarem suas condições de vida, mas também para manterem suas culturas vivas. Através do estudo da revolta, é possível perceber a influência dos indígenas em seus contextos históricos, longe de serem

---

<sup>3</sup> Este artigo, originalmente, foi defendido como Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção diploma de Licenciatura em História na Universidade Federal de Uberlândia. Neste espaço ele está apresentado com algumas modificações em relação ao texto original a fim de adequar à proposta da Revista.

sujeitos passivos à colonização europeia, esses povos impactaram amplamente as dinâmicas econômicas, culturais e sociais das Américas. Outrossim, com o objetivo de aprofundar a discussão sobre história cultural, tratarei conceitos como milenarismos e idolatrias pensados a partir de uma perspectiva decolonial de resistência, pois acredito na necessidade de trabalhar esse tema problematizando o eurocentrismo.

Na análise da revolta, foi adotada uma abordagem decolonial a fim de perceber os silenciamentos exercidos pela modernidade europeia. Procura-se com isso buscar o que foi esquecido pela história, perspectivas deixadas de lado pela historiografia. Entendo que a decolonialidade coloca em pauta, pensamentos acobertados ou pouco discutidos, contribuindo assim, para uma formação mais ampla e crítica dos indivíduos. Resumindo, essa abordagem coloca em questão o eurocentrismo, ao estabelecer novos contatos com a história. “Dessa forma, a crítica é a contramão do eurocentrismo, não no sentido de “nadar” contra a corrente, mas o caminho de volta no resgate e busca do que ficou perdido e necessita ser desvelado pela crítica.” (BORGES, 2017, p.2).

Por fim, relato uma experiência de Estágio Supervisionado na escola de educação básica da UFU (ESEBA), onde discuti com os alunos do 7º ano, questões como os preconceitos existentes contra os povos indígenas na atual sociedade brasileira além de explicitar a revolta de Tupac Amaru II. Utilizando a abordagem decolonial, a aula tinha como objetivo mostrar aos discentes indígenas que fugiam dos estereótipos historicamente colocados; foi possível perceber por meio da aula, a atuação dos andinos na sociedade colonial, reivindicando melhorias para suas aldeias e lutando pela sobrevivência de suas culturas, ou seja, sendo agentes da história, sujeitos capazes de mudar o espaço em que vivem.

A parte prática da pesquisa, realizada no âmbito escolar, é uma tentativa de disseminar a abordagem decolonial para o ensino escolar de História no Brasil. Acredito na importância de discutir essas questões com os (as) estudantes da educação básica, para que desenvolvam um pensamento crítico, capaz de compreender os povos indígenas como sujeitos históricos.

## **Renovação historiográfica e reinterpretações da rebelião andina de Tupac Amaru II**

Primeiramente, antes de promover reflexões, é preciso conceituar a decolonialidade, já que essa abordagem teórico-metodológica norteia todos os pontos mobilizados no texto. Desde o início da colonização das Américas, realizada por diversas sociedades do continente europeu, os povos originários que povoavam a região foram explorados/reprimidos excessivamente. Tal opressão, em suas diversas facetas se desenvolveu de forma estrutural durante colonização europeia. Contudo, a repressão, promovida pelos colonizadores (é possível utilizar o termo colonialidade para se referir a essa violência/violências), está presente na perspectiva histórica que o ocidente produziu sobre o mundo e consequentemente, sobre esses povos.

Em suma, pode-se inferir que até o século XX, a forma como se estudava a história dos povos indígenas estava direcionada ao pensamento dos colonizadores. Por isso ocorreram “silenciamentos” e apagamentos da história dos povos originários, pois a historiografia ocidental suprimiu esses aspectos da colonização, dando enfoque as interpretações europeias da história. Isso fez parte de um projeto político de desestruturação, realizado nas Américas contra as populações indígenas.

Com o intuito de quebrar com essa perspectiva, trazendo à tona, como esses povos que resistiram a colonização pensam sua história e os processos históricos vivenciados ao longo do tempo, surge no mesmo século a abordagem decolonial, capaz de proporcionar novos olhares para a historiografia.

A decolonialidade não é uma abordagem nova, pois ela existe desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos dominados/explorados contra a violência estrutural pensada, assumida e realizada pelas elites nacionais como projeto político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeu (PAIM; ARAÚJO, 2021, p.35).

Dessa forma, as análises a respeito da revolta setecentista de Tupac Amaru II, tem como base essa necessidade, de apresentar pontos de vistas diferentes sobre a história, nesse caso, dos povos andinos.

Até a década de 70, os estudos sobre os povos andinos do período colonial recebiam uma tratativa alicerçada num modelo de historiografia tradicional, visto que interpretavam as rebeliões setecentistas como “ações pioneiras” da independência das Américas. Em suma, o foco das investigações estava mais nos efeitos dos

acontecimentos do que nas ambições dos revoltosos. Tal historiografia do século XX analisava também as conexões existentes entre os criollos e andinos (mesmo que tenham sido limitadas).

Para compreender os numerosos agrupamentos indígenas, utilizava-se a perspectiva econômica, dessa forma, a exploração colonial mostrava-se como o ponto condutor das rebeliões. O preço excessivo das tarifas cobradas sobre o trabalho braçal andino como as “mitas” e a violência dos “obrajes” são exemplos disso. Ou seja, para essa corrente historiográfica, a economia das metrópoles sustentada pela repressão, era o principal motivo dos conflitos.

Nos anos subsequentes, ocorreu uma mudança significativa nas pesquisas indigenistas. Contrapondo os trabalhos anteriores, buscaram encontrar outras causas para as rebeliões andinas nas Américas setecentistas que não fossem apenas econômicas. Em decorrência disso, levaram em consideração o aspecto cultural daqueles conflitos. As revoltas demonstravam reivindicações que se moviam muito além do mundo concreto, da repressão física; pois envolvia também as mentalidades e o imaginário indígena.

Com base nesse novo olhar, o Peru foi considerado o local onde as necessidades culturais dos rebeldes foram de maneira mais intensa, transformadas em ações. Com isso, desenha-se a região peruana como espaço de discussão, da perspectiva cultural dos movimentos. “O Peru propicia a discussão de uma série de questões fundamentais para o estudo da crise do sistema colonial ibero-americano e, com particular ênfase, para o estudo da face cultural desta crise.” (GOUVÊA, 1993, p.4).

Com o objetivo de ampliar o debate relativo aos confrontos indígenas, essa pesquisa apoiou-se nas reinterpretações historiográficas que se desenvolvem a partir, principalmente, da década de 1980, portanto, focando a resistência indígena por meio de sua agência no entrecruzamento de aspectos culturais e das estratégias etnopolíticas configuradas a partir de uma perspectiva decolonial. Esse trabalho foi realizado por meio de uma análise mais diversa daquele período, analisando a História cultural e imaginária.

**Resistência indígena: identidade e imaginário andino – etnogênese, milenarismos e idolatria.**

Continuando minhas reflexões sobre o tema, a abordagem analítica é crucial para a compreensão das culturas e revoltas indígenas setecentistas, sendo ela a etnogênese. Em suma, a etnogênese diz respeito a reconfiguração de indivíduos e consequentemente de suas culturas, a partir de novos contatos e processos históricos impactantes. As sociedades indígenas se enquadram nesse conceito, na medida em que sofreram mudanças significativas ao se encontrarem com os europeus. Desde a invasão hispânica e lusa nas Américas no final do século XV até os dias de hoje os povos indígenas resistiram à dominação europeia de diferentes formas, conservando suas culturas ou assimilando aspectos das culturas europeias.

“Boccara demonstra que estudos recentes enfatizam a capacidade de adaptação e de criação das sociedades indígenas e empregam a possibilidade de novas configurações sociais sob processos de fricção e fusão da conquista, assim como a incorporação de elementos estranhos a uma cultura.” (PAIVA, 2009, p.3).

Nesse contexto de choques culturais, é possível inferir que as visões de mundo dos indígenas foram um componente cultural importantíssimo para as revoltas, sendo exemplificadas pelas idolatrias e os milenarismos. Em seu texto, *“Idolatrias e Milenarismos: a resistência indígena nas Américas”*, Ronaldo Vainfas trata esse assunto além de definir os dois tipos de idolatria existentes, sendo eles as idolatrias ajustadas e insurgentes.

Em primeiro plano, antes de expor as formas de idolatria, é necessário conceituá-la, pois afinal, o que é idolatria? Como já foi dito anteriormente, são visões de mundo, mas que para além disso, expressam, sobretudo, a resistência das práticas culturais indígenas, num cenário de extrema imposição do modelo social europeu (realizada na catequese e na exploração do dia a dia).

Prestando como um atenuante, pode-se dizer, a classificação das idolatrias ajuda na compreensão dessas práticas, mostrando sua variedade. A idolatria ajustada, de acordo com o autor, se estabelecia pelo interior da sociedade, ou melhor dizendo, através das circunstâncias do meio. Ademais, era realizada em segredo, longe do olhar dos colonizadores, isso era feito para evitar embates e por conseguintes represálias. Ao não provocar a atenção, também não desafiava o poder dos repressores. Essa manifestação cultural indígena se dava sem contestação à dominação hispânica.

“Refiro-me às práticas em que o indígena mostrava-se apegado ao passado e à tradição sem desafiar frontalmente quer a exploração colonial, quer o primado do cristianismo.” (VAINFAS, 1992, p.2).

Essas ações se davam principalmente no ambiente privado, nas casas desses indivíduos. Nesse local, efetuavam cerimônias tradicionais, nomeavam seus filhos de acordo com o modo indígena, consultavam divindades e calendários da cultura andina. Enfim, o acesso as cosmovisões de seus povos se davam constantemente nesse espaço. Outro campo de contato com os costumes dos povos originários era o trabalho, principalmente de autossustento, quando os indígenas intercediam às suas divindades para compreender os fenômenos da natureza.

Ao contrário das idolatrias ajustadas, o outro tipo de resistência acontecia de forma direta. Com um discurso hostil a respeito da cultura europeia, as idolatrias insurgentes eram caracterizadas, principalmente, pelos conflitos armados contra os espanhóis. Um exemplo disso são os movimentos do império neo-inca entre 1530 a 1572 de Vilcabamba e Vitcos, uma rebelião peruana armada que visava o extermínio ou a dispersão dos europeus invasores. O resultado do embate não foi favorável aos revoltosos, visto que após a morte de Tupac Amaru em 1572, o último líder ainda vivo, a revolta terminou.

Após comentar a respeito das idolatrias, o milenarismo mostra-se como outro conceito relevante para o debate. Pode-se dizer que os mitos de criação de mundo, das divindades e heróis indígenas fazem parte das idolatrias e representavam a cultura andina. Essas interlocuções com o passado que reavivam costumes e práticas arcaicas são a base do milenarismo. Dessa forma, tal linha de pensamento tinha como objetivo a preservação de uma cultura tradicional indígena que podia ser acessada através de suas histórias mitológicas.

Entretanto, os movimentos milenaristas dos andinos não foram capazes de conservar apenas elementos culturais dos povos originários, pelo contrário, houve trocas intensas de influências com as sociedades ocidentais cristãs (agentes opressores). A conexão referenciada contribuiu diretamente para a construção dos mitos e da cultura indígena no geral. Em decorrência disso, é impossível discutir os aspectos culturais dos povos andinos sem falar da influência europeia.

O mito Inkarrí fez parte da tradição indígena do século XVII e foi um instrumento da revolta de Tupac Amaru II realizada no Peru nesse mesmo período. De

acordo com a mitologia, após a morte de Tupac Amaru, seu corpo alojado embaixo da terra estava em reconstrução, juntamente com a cultura inca. No momento apropriado, Inkari, o “Criador” dos incas, iria surgir na figura de um agente histórico qualificado, apto a recuperar o império incaico e sua cultura.

Pertencente ao seu tempo, essa “retomada” às origens estava ancorada nas circunstâncias do presente histórico, já que a cultura inca recuperaria suas forças junto com novas características: a cultura europeia. Portanto, referenciando termos utilizados por Gouveia, é possível observar nessa narrativa mitológica relações de recuperação e reconstrução, que elaboraram efetivamente o imaginário indígena setecentista.

“A ideia de recuperación, entretanto, não se confundia com a mera restauração de um passado perdido, mas indicava a construção de uma nova ordem. “Este império surgiria transformado e profundamente marcado por aspectos da religião cristã, particularmente com referência ao seu caráter messiânico de recuperação de “uma vida sem mal.” (GOUVÊA, 1993, p.5).

José Gabriel Condorcanqui, conhecido como Tupac Amaru II, utilizou-se do mito de Inkari, para fomentar movimentos indígenas contra a dominação espanhola. Líder de revoltas setecentistas na região do Peru, acreditava ser o último herdeiro legítimo do império inca, sendo assim, o combatente capaz de restaurar a cultura andina no local. É perceptível a conexão entre milenarismo, idolatria, resistência e cultura nessa revolta, mostrando mais uma vez a importância desses pontos para o estudo dos povos originários.

Portanto, é verossímil dizer que o milenarismo é um fenômeno de etnogênese, já que sua construção ocorre por meio de uma reconfiguração indígena que apropria e faz manejos de elementos culturais europeus. O imaginário indígena, foi um fator fundamental para as revoltas setecentistas como a de Tupac Amaru II, pois reconhecia a necessidade de libertação física dos andinos e de suas culturas. Todavia, a reivindicação pela liberdade, não apagava as assimilações culturais dos povos envolvidos nesse conflito. O novo império inca, reformulado pelos indígenas setecentistas, possuía características cristãs e mostrava-se “subserviente” a cora espanhola.

“Nesse sentido, essas “permanências” da cultura andina não surgiam desconectadas da realidade andina do século XVIII, na medida em que a figura do Inca e a do Rei Carlos III não eram contraditórias e nem excludentes” (GOUVÊA, 1993, p.5)

Em síntese, as culturas incaicas e europeias ocupavam o imaginário indígena de forma convergente.

### **Giro decolonial e temporalidades: tempo andino x tempo panóptico**

O “Giro decolonial” é um termo utilizado por Nelson Maldonado Torres que se mostra muito importante para a minha análise, uma vez que ele diz respeito à resistência prática e teórica sobre a ideia de que o sistema colonial modernizou as Américas.

“Giro decolonial é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p.15).

A visão eurocêntrica foi um agente importante para a disseminação dessa concepção de colonialidade atrelada a modernidade, visto que o eurocentrismo (história focada na perspectiva europeia dos acontecimentos) disseminou a ideia de uma suposta superioridade europeia sobre os outros povos. Uma forma de compreender a solidificação desse olhar, ocorre com o estudo dos conceitos “Tempo panóptico” e “Espaço Anacrônico” trabalhados no livro *“Couro imperial raça, gênero e sexualidade no embate colonial”* de Anne Mc Clintock.

Primeiramente, o “tempo panóptico” refere-se a uma única visão de mundo espelhada sobre a realidade. Nesse contexto, o colonialismo caracterizado pela imposição cultural dos europeus sobre outros povos vai ao encontro do conceito de “tempo panóptico”. Em suma, a característica primordial desse termo, consiste na criação de uma “História global” anulante das culturas não europeias. “Por tempo panóptico, refiro-me à imagem da história global consumida- com um olhar- num único espetáculo a partir de um ponto de invisibilidade privilegiada” (MCCLINTOCK, 2010, p.16).

Contribuindo com essa visão, o termo “espaço anacrônico” também formulado pelos europeus, diz respeito ao congelamento de certos indivíduos no tempo. Desse modo, no século XIX se pensava que os povos colonizados (indígenas), mulheres e

operários, eram sujeitos inferiores, habitantes de um espaço próprio, onde não conseguiam acompanhar a modernidade europeia, estavam assim, presos pelo tempo:

“Dentro desse tropo, a atuação das mulheres, dos colonizados e da classe trabalhadora é negada e projetada num espaço anacrônico: pré-histórico, atávico e irracional, inerentemente deslocado no tempo histórico da modernidade” (MCCLINTOCK, 2010, p.19).

Em contraposição a esse pensamento, o conceito de “**tempo andino**” (mobilizado pelos povos originários do Andes) oferece ferramentas para o estudo da história indígena e especificamente da revolta de Tupac Amaru II bem como torna perceptível a riqueza cultural desses povos, que deve ser valorizada através de análises capazes de quebrar com os estereótipos pejorativos, reproduzidos nos conceitos acima. Tal conceito faz referência às ações do deus criador que interferia no mundo, com “cataclismas” para eliminar a opressão europeia.

“Ou seja, um "tempo" marcado por mudanças temporais em termos de uma série de pachacutis, ou cataclismos, acionados pelo deus criador da civilização dos Andes, que trabalharia pela eliminação das injustiças então presentes.” (GOUVÊA, 1993, p.5 - 6).

Entretanto, como foi elaborado em um contexto caracterizado por assimilações e manutenções culturais, o tempo andino possuía características europeias e andinas.

Essas temporalidades exemplificam, de certa forma, como os povos europeus e indígenas concebiam suas relações. Para os indígenas, a relação com os europeus, no âmbito cultural, mostrava-se como um momento de “trocas”, já que os elementos culturais da Europa foram incorporados na temporalidade andina sem distinção de valor, isto é, não foram inferiorizados perante a cultura andina. Contudo, não é possível observar esse movimento por parte dos espanhóis, portugueses e ingleses. Pelo contrário, para esses povos as culturas indígenas não estavam em “pé de igualdade” com as culturas europeias, eram inferiores e habitavam um lugar imóvel, ou seja, incapazes de se modificarem.

### **Reformas borbônicas: um acontecimento importante para compreender a atuação dos povos indígenas no seu tempo**

Tendo como base o texto “*Os índios e as reformas borbônicas: entre o despotismo e o consenso*”, escrito por Elisa Fruhauf Garcia, presente no livro “*História*

*das Américas: Novas perspectivas*”, esse tópico tem como objetivo identificar os povos indígenas como sujeitos históricos, atuantes na sua conjuntura histórica. Concomitantemente à eclosão da revolta foram criadas várias normas por parte dos europeus que deveriam ser seguidas pelos habitantes das colônias. Intituladas como reformas borbônicas, esses atos impactaram amplamente a vida dos indígenas e tinham como objetivo assegurar o domínio espanhol nas Américas, devido ao grande número de riquezas materiais presentes naquelas terras.

Para os espanhóis, esses povos deveriam contribuir para a conquista europeia da região, porém não seriam integrados à sociedade colonial. Todavia, isso não ocorreu na prática, visto que os povos indígenas estavam constantemente em contato com os povos europeus, mesmo que houvesse uma tentativa de exclusão desses povos presente até mesmo na estrutura das cidades coloniais pois grande parte dos indígenas morava nas regiões mais afastadas dos centros urbanos.

Dentro dessa lógica de exploração colonial, os indígenas possuíam algumas garantias como, por exemplo, a posse de suas terras comunais. Com as reformas borbônicas, tais direitos foram colocados em questão, já que essas medidas visavam transformar as terras comunais em terras privadas além da obrigatoriedade do idioma espanhol sobre as línguas nativas. Em suma, uma característica central desses atos estava no apagamento do indígena e de sua categoria jurídica naquela sociedade.

Entretanto, mesmo inseridos em um ambiente de opressão constante, os povos indígenas não observaram passivamente as ações dos europeus, pelo contrário, o poder de negociação desses grupos foi de extrema importância para que as reformas borbônicas não fossem aplicadas de forma impositiva. Os conflitos de interesses entre esses inúmeros grupos que habitavam as Américas foram resolvidos por meio de concessões, restrições e disputas. A obrigatoriedade do idioma espanhol, por exemplo, não foi uma norma respeitada das medidas borbônicas, levando a sua revogação, isso ocorreu através da luta de indígenas, para que seus interesses fossem reconhecidos. “Assim, mais do que a mera aplicação truculenta de reformas delineadas na Corte, os Bourbons adotaram largamente a política e a negociação como forma de lidar com a população nativa” (GARCIA, 2011, p.6).

A busca por atender seus interesses fazia com que vários ameríndios atuassem em favor de grupos diferentes e de formas diversas, desde que oferecesse algum benefício. Os apaches (indígenas habitantes do sul do Chile) em momentos que

trocavam mercadorias, normalmente pelas por milhos, mostravam-se bastante pacíficos, porém, era comum furtarem animais de missões. Dessa forma, pode-se perceber o quadro diverso das relações que existiam num mesmo espaço. Além disso, é possível inferir que as ações dos indígenas possuíam grande impacto na sociedade colonial.

Ao realizar serviços aos europeus como o pagamento de tributos, os indígenas também analisavam a situação com o intuito de elaborar estratégias de sobrevivência ou apenas agir da forma mais vantajosa. Em certas ocasiões, como nas séries de levantes de 1780, a revolta pareceu a melhor forma de lidar com os dilemas presentes naquela conjuntura.

Assim como Tupac Amaru II, o levante em Chayanta no alto Peru, liderado por Tomas Katari, alertava sobre problemáticas vividas pelos indígenas daquele local, nesse caso, o agravante era a cobrança de tributos excessivos realizados por caciques considerados ilegítimos. Ao contar a Audiência de Charcas sobre os abusos que estavam sendo cometidos, algumas das denúncias de Katari foram ouvidas. Todavia, o corregedor Joaquín Alós se recusou a atendê-las.

Em decorrência disso, o vice-rei Juan José de Vértiz, ordenou que a Audiência tornasse Thomas Katari o novo cobrador de tributos e impediu que Alós participasse desse processo de nomeação. Para o infortúnio dos indígenas, Thomas Katari não foi nomeado recolhedor de tributos e sim preso várias vezes sob a justificativa de que o documento produzido pelo Vice-rei (comprovante de que atestava as exigências da Coroa) era falso. Por fim, foi morto em um conflito entre espanhóis e indígenas.

Nessa situação, pode-se pensar em outras motivações para as revoltas indígenas que não sejam apenas a cobrança de tributos. Tal afirmativa é importante já que de acordo com Sérgio Serulnikov (apud GARCIA, 2011) a ideia de que as revoltas estavam apenas relacionadas aos tributos, foi utilizada pelos europeus para banalizar os indígenas e suas motivações.

Por isso, para além dessa problemática, as revoltas se mostram como um conflito de interesses de grupos diversos. Ademais, como já foi dito anteriormente, na revolta de Tupac Amaru II, está presente uma reivindicação sobre a cultura andina, para que ocupasse espaço na sociedade colonial, sendo respeitada e difundida, já que ele queria que a cultura andina “renascesse”. Portanto, o espectro de ação dos indígenas não se repousa apenas em questões econômicas, mas também culturais ou outros interesses diversos, como é possível perceber no combate as medidas bourbônicas e nas revoltas.

Para concluir, enfatizo que os povos indígenas impactaram diretamente as sociedades em que estavam inseridos.

### **Relato de experiência do estágio supervisionado IV: a resistência como forma de combater preconceitos**

No dia 17 de maio de 2023, em uma quarta-feira as 8:20h, realizei uma regência durante a disciplina de Estágio supervisionado IV do curso de História da UFU, com os alunos da escola de educação básica (ESEBA) da UFU no município de Uberlândia, na turma de 7º ano da professora Roberta Paula Gomes Silva. Com o tema *“Novos olhares sobre os povos indígenas: A resistência como forma de combater o preconceito”*, a aula por meio de uma abordagem decolonial da história, buscava problematizar os preconceitos existentes contra os povos indígenas e mostrar aos alunos que por meio de uma resistência armada, inúmeros indígenas conseguiram lutar pelos seus interesses e romper estereótipos.

Em primeiro plano, antes de relatar os acontecimentos da aula, é preciso salientar que a professora Roberta Paula Gomes Silva já estava desenvolvendo algumas atividades com os (as) estudantes sobre os povos indígenas nas Américas. Na aula anterior à minha regência de estágio, a docente transmitiu um vídeo sobre as sociedades indígenas, que retratava a cultura e as estruturas sociais de povos originários conhecidos como os Incas, Maias e Astecas. Ademais, a ESEBA realizou um projeto com escolas indígenas e outras instituições do estado de Goiás, que consistia na elaboração de vídeos por parte dos (as) alunos (as), relatando como são suas rotinas na escola. A turma onde elaborei minha aula fazia parte desse projeto e, por isso, já possuíam conhecimentos sobre a temática indígena. Enfim, é possível afirmar que o contexto da minha regência, apresentava condições favoráveis para as discussões realizadas.

Para começar a aula, perguntei aos alunos se eles sabiam o significado da palavra preconceito. Em grande número, eles responderam à pergunta dizendo ser um juízo de valor sobre povos e culturas que na maior parte das vezes é simplificado e pejorativo. A partir das respostas dos (as) estudantes, afirmei que os povos indígenas sofreram/sofrem preconceitos e para legitimar essa constatação foram trabalhados alguns trechos da carta de Pero Vaz de Caminha (escrivão das embarcações de Pedro

Álvares Cabral) e da fala de Francisco Gê de Acaiba, deputado da Bahia na Assembleia Constituinte de 1823.

Nos trechos citados, é possível perceber que os dois sujeitos tratam os povos indígenas como seres inferiores, que precisam ser salvos pela cultura europeia (Pero Vaz de Caminha) ou integrados à “civilização” brasileira que estava nascendo no século XIX após um longo período de subordinação as vontades portuguesas (Francisco Gê de Acaiba). Com isso, pode-se perceber a presença de preconceitos contra os povos indígenas desde os primeiros contatos com os europeus. Essa discussão teve como intuito, mostrar aos alunos que o preconceito é um processo histórico, isto é, ele foi sendo construído ao longo do tempo, marcando a vida dos indígenas durante toda a colonização e após a dominação europeia nas Américas.

Além de explicitar o preconceito como um processo histórico, a ideia de uma suposta “superioridade europeia” (pela falta de tempo o conceito de eurocentrismo não foi abordado na aula) sobre outros povos fora mobilizada durante a aula, dado que esse pensamento justificou os preconceitos criados contra os indígenas assim como legitimou a invasão europeia nas Américas. Utilizando do método “freiriano” de diálogo/comunicação, onde o (a) professor (a) busca por meio da conversação ensinar e aprender, esse tema foi discutido com os (as) estudantes. “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. ” (FREIRE,1996, p.21).

Alguns alunos acreditavam que os europeus eram mais evoluídos por terem dominado as regiões onde grande parte dos povos indígenas vivia/vivem. Entretanto, com as nossas discussões, os (as) estudantes começaram a refletir que cada cultura possui características e conhecimentos, que se desenvolveram a partir de suas próprias questões e não são superiores ou inferiores, nesse momento, alguns discentes lembraram do vídeo que a professora Roberta transmitira na aula anterior, onde foi apresentando tecnologias, conhecimentos e as culturas de povos indígenas que habitavam as Américas antes da chegada dos europeus. Um discente relatou a riqueza desses conhecimentos e com isso uma necessidade de enaltecê-los.

Dessa forma, não é verossímil dizer que os europeus são povos superiores, mas sim que tinham um conhecimento bélico/material aprimorado, responsável pelas vitórias armadas sobre os povos indígenas durante a colonização (além do grande

número de doenças que foram trazidas do continente europeu, que ceifaram a vida de milhares de indígenas). No entanto, o conhecimento bélico dos europeus, por si só, não foi garantia de uma vantagem colonizadora, isso porque o empreendimento colonial dependeu em larga medida da colaboração, dos conhecimentos e das alianças com os povos indígenas.

Com a intenção de expor a existência de preconceitos contra indígenas na contemporaneidade, perguntei aos alunos o que eles já ouviram falar sobre os povos indígenas. As respostas esboçaram preconceitos que são disseminados constantemente contra essas populações, como, por exemplo, indígenas que usam celulares não são indígenas, os povos indígenas são selvagens, vivem isolados da sociedade, são preguiçosos etc. Após suas falas, mostrei no quadro um slide que apresentava um dado veiculado pelo G1 sobre garimpos ilegais em terras indígenas. De acordo com a reportagem do site o aumento foi de 787% entre 2016 e 2022.<sup>4</sup> Mediante a essa informação e as falas dos (as) alunos (as), relatei que o preconceito se mostra bastante presente na sociedade brasileira atual além de ações criminosas contra os povos indígenas, ou seja, o preconceito não se restringe apenas a fala, ele recebe materialidade através de ações, como por exemplo, os garimpos ilegais em terras indígenas, que destroem o local onde esses povos vivem e a biodiversidade do país.

Concluída a primeira parte da aula, sobre a formação dos preconceitos contra os povos indígenas e sua presença na contemporaneidade, narrei para os (as) estudantes a revolta de Tupac Amaru II. Dentro de um contexto de extrema exploração, com o aumento de espanhóis (chape-tones) nas colônias devido às reformas borbônicas, a grande revolta indígena do século XVII capitaneada por José Gabriel Condorcanqui foi uma tentativa de assegurar melhores condições de vida para esses sujeitos e de garantir a sobrevivência da cultura incaica, uma vez que Tupac Amaru II queria que a nobreza inca fosse respeitada.

Ao relatar a revolta, os (as) estudantes entraram em contato com indígenas que quebram com os estereótipos existentes. Os indígenas nessa história lutaram bravamente contra a dominação espanhola, não foram seres passivos, habitantes

---

<sup>4</sup> Garimpo aumentou 787% em terras indígenas entre 2016 e 2022, aponta Inpe. Disponível em: <<https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2023/02/11/garimpo-aumenta-787percent-em-terras-indigenas-entre-2016-e-2022-aponta-inpe-infografico.ghtml>>. Acesso em 25/05/2023

de um “espaço anacrônico”, de não ação, pelo contrário, a revolta mostra a presença desses povos em seu tempo.

Outro ponto interessante abordado na aula após a explicação da revolta são as trocas culturais presentes nas relações entre indígenas e europeus. Esses povos realizaram trocas culturais expressivas, criando um tipo de sociabilidade própria da região. Isso se mostrava nas intenções de Tupac Amaru II, uma vez que ele não era contra a coroa espanhola. Os conceitos de etnogênese e milenarismos, importantes para a compreensão desse tema e que foram amplamente trabalhados nessa pesquisa, infelizmente, não foram mobilizados na aula.

Por último, enfatizei a necessidade de olharmos para a História dos povos indígenas de uma forma diferente, não a partir da perspectiva do europeu de domínio e sim das resistências indígenas, como por exemplo a de Tupac Amaru II. Essa mudança de perspectiva, é fundamental para ampliar a visão dos (as) discentes sobre a História e os sujeitos que atuaram nela, com um trabalho mais contínuo e de longo prazo (que deve ser realizado no ensino de História no Brasil), será possível entender os conhecimentos, contribuições e motivações de inúmeros povos, silenciados pela historiografia europeia por anos e que são pouco retratados nas escolas brasileiras até os dias de hoje.

### **Considerações finais**

Portanto, através desse trabalho é possível dizer que as pesquisas sobre História das Américas e, sobretudo, da História dos povos indígenas é fundamental para os estudos decoloniais. Tal tema, por muito tempo foi “esquecido” ou tratado de forma enviesada devido ao “eurocentrismo”, por isso, acredito que as pesquisas decoloniais, capazes de mostrar perspectivas da história e pontos de vistas diferentes do passado colonizador nas Américas, precisam ser ampliadas e incentivadas.

Na tentativa de contribuir com a ampliação desse olhar “decolonial”, as análises sobre a Revolta de Tupac Amaru II realizadas por meio de uma discussão bibliográfica, mostram que as motivações dos revoltantes perpassavam razões econômicas, isso porque, a preservação da cultura inca era uma questão importantíssima do conflito. Dessa forma, concluo que a perspectiva cultural está no cerne da revolta.

De igual modo, a cultura é uma ferramenta crucial para compreender a relação dos indígenas com os europeus que viviam nas Américas, ao passo que por meio dela, é possível perceber que esses povos dialogaram ao longo do tempo. Com isso, os conceitos milenarismos e etnogênese (que tiveram grande utilidade nessa pesquisa), ajudam a entender essas comunicações culturais entre os europeus e indígenas. Ao trazer essa discussão para a revolta setecentista de Tupac Amaru II, pode-se observar elementos do cristianismo na cultura incaica daquele período e a simpatia de Tupac Amaru II com a figura do Rei Carlos III, ou seja, houve trocas entre esses povos que modificaram suas relações significativamente.

O protagonismo indígena na história também é enfatizado no texto, dado a sua importância para a revolta setecentista de Tupac Amaru II. Por meio da luta contra as reformas borbônicas e das inúmeras relações existentes entre os indígenas e os outros sujeitos que povoavam as Américas, é possível perceber a atuação dos povos originários no seu tempo bem como o impacto de suas ações na construção das Américas e do mundo.

Para que as reflexões presentes nesse trabalho tivessem impacto na prática, em especial na educação básica, a aula realizada no estágio supervisionado IV teve como objetivo levar para sala de aula essas discussões. Com o título “*Novos olhares sobre os povos indígenas: A resistência como forma de combater o preconceito*”, discuti com os discentes um acontecimento (a revolta) que identificava os povos indígenas como agentes de seu tempo, as relações culturais dos diferentes povos nas Américas e os preconceitos existentes contra os povos indígenas.

A discussão sobre preconceitos se mostrou necessária devido à sua presença massiva na sociedade brasileira. Dessa forma, envolvido pela abordagem decolonial, procurei combater esses preconceitos demonstrando que eles foram historicamente construídos. A figura de Tupac Amaru II e a revolta por ele capitaneada pode ser considerada uma forma legítima de combater esses preconceitos, já que ela evidencia os indígenas como sujeitos históricos que buscavam como todos outros povos, sobreviverem e expressarem sua cultura.

Através desse contato inicial, acredito que seja cada vez mais necessário realizar debates decoloniais sobre os povos indígenas em sala de aula, já que tais sujeitos como, por exemplo, no Brasil, continuam resistindo exaustivamente às opressões realizadas estruturalmente pelas sociedades do globo, ditas “civilizadas”. O

ambiente escolar é um local de extrema importância, para modificar a mentalidade eurocêntrica e preconceituosa, que permeia as relações em nosso dia a dia e a aprendizagem crítica e decolonial, com certeza é um dos caminhos na busca por uma sociedade mais diversa, igualitária e harmônica.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald. **História das Américas: novas perspectivas**. Editora FGV, Rio de Janeiro, ago de 2011.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política no.11 Brasília maio/ago. 2013.

BORGES, Cristina. **A crítica decolonial em Enrique Dussel: Desmitificação da modernidade europeia**. Revista de Filosofia, v. 15, n. 2, pp. 184-195, 2017

CAVALCANTE, Thiago Leandro Viera. **Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa**. História (São Paulo) v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 25ª Edição, 1996.

GARCIA, Elisa Fruhauf. **Os índios e as reformas borbônicas: entre o “despotismo” e o consenso**. In: História das Américas: novas perspectivas. Editora FGV, Rio de Janeiro, ago de 2011.

**GARIMPO aumentou 787% em terras indígenas entre 2016 e 2022, aponta Inpe**. Disponível em: < <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2023/02/11/garimpo-aumenta-787percent-em-terras-indigenas-entre-2016-e-2022-aponta-inpe-infografico.ghtml>

GIBRAM, Paola Andrade. **Propostas cosmopolíticas e resistência indígena: um convite às festas Kaingang**. Cadernos de campo, São Paulo, n. 26, v.1, 2017

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. **Mito e História no contexto dos movimentos anticoloniais no Peru setecentista**. Anais do XVII Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 1993.

LINARES, Federico Navarrete. **Entre a cosmopolítica e a cosmohistória: tempos fabricados e deuses xamãs entre os astecas**. Revista de antropologia. Cidade do México, 2016.

MACEDO, Paulo César. **Revisionismo e negacionismos sobre a Ditadura Civil-Militar (2019-2022)**. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Tradução autorizada da edição em língua inglesa publicada por Routledge, parte do Tafor & Francis Group LLC, Editora da Unicamp, Campinas, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Tradução de Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais Vol. 32 nº 94, 2017.

MIRANDA, Natalia de Souza. **Taki Ongoy e santidade de Jaguaripe: Uma análise comparada das idolatrias e resistências indígenas no peru e no Brasil coloniais (século XVI)**. Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio: História e Parcerias.

PAIM, Elison Antonio & ARAÚJO, Helena Maria Marques. **“Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais”**. In: ANDRADE, Juliana Alves de e PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 31-46.

PAIVA, Adriano Toledo. **Os conceitos de Etnogênese: uma abordagem historiográfica**. Anais do 3º. Seminário Nacional de História da Historiografia: aprender com a história? Ouro Preto: Edufop, 2009.

SCOTT, James C. **Formas cotidianas da resistência camponesa**. Tradução: Marilda A.de Menezes e Lemuel Guerra. Raízes, Campina Grande, vol. 21, n.1, p.10-31, jan/jun, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. **Idolatrias e Milenarismos: a resistência indígena nas Américas**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n. 9, 1992.

## **As relações entre a cultura indígena e o ensino de História em uma escola não-indígena em Uberlândia - MG: um relato de experiência**

**The relations between indigenous culture and  
History teaching in a non-indigenous school  
in Uberlândia - MG: na experience report**

*João Victor Xavier Biggi*<sup>1</sup>

*Mislele Souza da Silva*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Graduando em História - Licenciatura pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisador bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Núcleo História/Geografia da UFU - CAPES. E-mail: joao.biggi@ufu.br.

<sup>2</sup> Mestra e graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Especialista em "Culturas e História dos Povos Indígenas" pela Faculdade de Educação (FACED/UFU), autora do livro "Mulheres em Luta: o Movimento Feminino pela Anistia" e atualmente Professora da Rede Estatal de Educação Básica. Professora Supervisora pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Núcleo História/Geografia da UFU - CAPES. E-mail:mislele.silva@educacao.mg.gov.br.

## RESUMO

O presente trabalho tem como proposta central apresentar um relato de experiência acerca do processo de planejamento e de realização de um projeto socioeducacional interdisciplinar sobre a Cultura e a História dos Povos Indígenas para os alunos do Ensino Médio, aplicado em uma escola estadual no município de Uberlândia – MG em 2023. Neste sentido, através da interculturalidade, tentamos inserir, articular e correlatar múltiplas vivências, concepções, costumes e saberes entre as tradições indígenas e a comunidade escolar não-indígena em questão, abordando ainda tópicos como a realidade escolar e as dificuldades em relação ao ensino de História e os aparatos educacionais que retratam, em sua grande maioria, uma visão eurocêntrica e racista da temática indígena.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura e História dos Povos Indígenas; Ensino de História; Interculturalidade; Relato de experiência; PIBID.

## ABSTRACT

The main purpose of this work is to present an experience report about the process of planning and carrying out an interdisciplinary socio-educational Project on the Culture and History of Indigenous Peoples for high school students, applied in a state school in the city of Uberlândia – MG in 2023. In this regard, through inter culturality, at temp ted to insert, articulate and correlate multiple experiences, conceptions, customs and know ledge between indigenous traditions and the non-indigenous school community in question, also add ressing topics such as the school reality and the difficulties in relation to the teaching of History and the educational devices that portray, for the most part, a Eurocentric and racist view of indigenous themes.

**KEYWORDS:** Culture and History of Indigenous Peoples; History Teaching; Interculturality; Experience report; PIBID.

## **Introdução**

O atual artigo possui como temática central uma abordagem acerca da História e da Cultura Indígena em sala de aula e em escolas públicas, tendo como principal recurso pedagógico a Semana dos Povos Indígenas (SPI). Este projeto foi inspirado em ideias de autores relevantes e planejado e desenvolvido por um grupo de bolsistas e de uma Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Deste modo, possui como componentes principais a apresentação e os processos necessários para a idealização do projeto, bem como sua adaptação para o cenário da escola a qual foi inserido e a preparação do grupo que o desenvolveu, seguido por um relato de experiência focalizado em vivências e em acontecimentos prévios, durante e após a sua introdução no ambiente escolar, percebidos e experimentados por um pibidiano em conjunto de sua Professora Supervisora, e por fim o papel e o impacto direto das ações do projeto e do conceito de Interculturalidade no processo de rompimento com os estigmas e os preconceitos raciais na sociedade brasileira.

Além de abordar tais questões, este trabalho visa compreender como o ensino de História pode ser diretamente modificado através da utilização dos saberes e dos conhecimentos indígenas, e como suas diversas e múltiplas visões e compreensões de mundo e configurações sociais podem restabelecer e designar novos significados em uma sociedade majoritariamente racista e preconceituosa, que oprime e nega a história e a historiografia indígena.

### **A Semana dos Povos Indígenas (SPI): da sua idealização à sua realização**

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência – PIBID do Núcleo História/Geografia da Universidade Federal de Uberlândia<sup>3</sup>. Nesta edição, o subprojeto História/Geografia teve como recorte temático as relações étnico-raciais, sendo então realizado, dentre outras atividades, um projeto que buscou apresentar e introduzir, em uma das escolas-campo que integram o núcleo, acerca da Cultura e da História dos Povos Indígenas, tendo como aparato socioeducacional a Semana dos Povos Indígenas (SPI).

A Semana dos Povos Indígenas teria, assim, como objetivos gerais promover ações educacionais que combatessem o racismo que os povos indígenas da sociedade brasileira sofrem, criticando e contestando os estereótipos e os preconceitos, em busca do respeito e da valorização desses povos, bem como de oferecer signos para a comunidade escolar sobre a história, a cultura e os direitos dos povos indígenas, que são reconhecidos cidadãos e cidadãs plenos e plenas e indivíduos que integram a nossa sociedade.

A iniciativa da organização e da efetivação de uma Semana dos Povos Indígenas para a escola-campo surge diretamente de uma proposta de intervenção interdisciplinar que visava superar preconceitos e conflitos do senso comum sobre as comunidades indígenas partindo do trabalho de um, dos mais relevantes, historiador e estudioso da temática indígenas no Brasil, sendo este o Prof. Dr. Edson Silva que, em um de seus trabalhos, aponta o importante

---

<sup>3</sup> O PIBID - Núcleo História/Geografia da UFU é coordenado pelas Prof.<sup>as</sup> Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo, Prof.<sup>a</sup> Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha e Prof.<sup>a</sup> Dra. Ângela Fagna Gomes de Souza, e o grupo da escola-campo em questão analisada é formado pela Professora Supervisora Ma. Misele Souza da Silva e pelos seguintes bolsistas pibidianos e pibidianas: Crystyna Loren Cordeiro Teixeira, Emilia Zanol de Souza, Gabriel Fonseca Scatolin, Giovana Massini Pagni, João Mateus Neto, João Victor Xavier Biggi, Luiz Otávio Oliveira e Myrella Azarias Gonçalves, pelos quais agradecemos imensamente a todos e a todas na contribuição para a construção de saberes e de conhecimentos durante o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido não apenas nesta temática, mas como em todos os outros eixos discutidos durante o programa. Agradecemos também a participação dos bolsistas que integraram nosso grupo anteriormente, sendo estes: Luciano Martins e Julia Azevedo Borges.

questão de:

Ampliar o "Dia do Índio" para uma "Semana dos Povos Indígenas" a ser promovida nas escolas com exposições de trabalhos e pesquisas interdisciplinares realizadas pelo alunado, exibição de vídeos, fotografia, debates com a participação de indígenas, especialistas, instituições indigenistas, etc., como forma de proporcionar maior conhecimento sobre a situação e diversidade sociocultural dos povos indígenas. (SILVA, 2002, p. 55) <sup>4</sup>

Deste modo, seguindo a proposta que Silva (2002) expõe em sua produção e compreendendo a realidade da escola-campo, de seus servidores e de seu corpo discente, foi pensada, estudada e programada uma complexa semana de atividades que tinha como foco a temática indígena e a sua pluralidade e diversidade, ao entender a existência de suas diferenças, compreender os espaços ocupados por este grupo no Brasil atual e estimular a participação e o interesse do alunado em adquirir conhecimentos da história e da cultura indígena. Estes movimentos foram articulados por meio da realização de visitas, estudos, produções, exposições, conversas, apresentações e reflexões sobre os mais diversos saberes e aspectos das populações originárias brasileiras e suas condições contemporâneas, frente a exclusão e ao apagamento histórico na cidade de Uberlândia – MG, assim como em todo o país.

O período de planejamento para a preparação do projeto partiu de diversas atividades realizadas internamente pelo grupo de bolsistas com a Professora Supervisora, incluindo longas reuniões de organização, buscas e debates de textos e referências como “Corporalidades Indígenas e a sua inserção no ambiente escolar: possibilidades através de uma proposta

---

<sup>4</sup> Ler “Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula” de Edson Silva, onde o autor supracitado apresenta esta e muitas mais formas de intervenção nas escolas para o combate ao racismo e aos estereótipos impostos as populações indígenas brasileiras, além de possíveis materiais e produções para auxiliar o desenvolvimento da temática de maneira decolonial e autônoma em sala de aula.

integradora” do professor e doutorando Fabrício GurkewiczFerreira e “Mulheres que correm como onças: ancestralidade sagrada e poder!” da indígena pesquisadora e Doutora Honoris Causa pela faculdade FEBRAICA Avelin Buniacá Kambiwá, buscas de documentários e filmes que abordassem a temática indígena, reuniões com as supervisoras da escola-campo para esclarecimento de dúvidas e para organização da execução do projeto, além da produção de um Projeto Integrador para anexar aos documentos régios da unidade escolar, diálogos com as coordenadoras do PIBID - Núcleo História/Geografia da UFU para orientação e solicitação de ônibus, planejamento de roteiro para as visitas técnicas, contato com as convidadas e sugestões de temáticas para pesquisa do corpo docente.

Uma das propostas sugeridas pelo grupo de pibidianos juntamente a Professora Supervisora encarregada foi de que cada turma do Ensino Médio, que participaria da Semana dos Povos Indígenas, realizasse uma produção com a supervisão e o auxílio de outros professores e/ou professoras, de variadas áreas de conhecimento da escola-campo, seguindo como base de escolha a disciplina de formação de cada um e cada uma destes e destas responsáveis do corpo docente. Tal movimento fez com que, durante o bimestre em que a SPI iria ocorrer, uma multiplicidade de trabalhos fosse de fato pensados e produzidos pelos próprios e pelas próprias estudantes sob a orientação dos servidores da escola, onde temáticas prévias haviam sido apresentadas, mas que não foram limitadoras para com a criatividade e a realização dos materiais que foram expostos durante a semana de encerramento do projeto.

Desta maneira, durante os meses de maio e junho de 2023 foram realizadas as atividades de: 1) pesquisa dos professores e das professoras acerca da temática; 2) abordagem do tema em sala de aula pela equipe de bolsistas e da Professora Supervisora; 3) elaboração dos trabalhos pelos alunos; 4) orientação dos trabalhos pelo corpo docente da escola-campo; organização da semana de

eventos pela equipe do PIBID; e, por fim, 5) a culminância na Semana dos Povos Indígenas com eventos, visitas e a apresentação dos trabalhos.

Durante a SPI ocorreu então a exibição do filme-documentário “O Território”, lançado no ano de 2022, dirigido por Alex Pritz e protagonizado pelo povo indígena Uru-eu-wau-wau, localizados no estado de Rondônia, que aborda a história recente desta comunidade indígena que se viu vulnerável e em risco após as múltiplas invasões e ameaças contra as suas integridades territoriais, sociais, culturais e de direitos. Além da exibição, houve também dois momentos de visita guiada de todas as turmas do Ensino Médio da escola-campo ao Museu dos Povos Indígenas (MUPI), que se encontra sob a tutela da própria Universidade Federal de Uberlândia, onde lá puderam ter contato com artigos e fatos que circundam a temática e a resistência indígena no Brasil, absorvendo relevantes informações que foram expostas e debatidas com os organizadores do museu, organizadores da SPI e do alunado.

Outro espaço visitado pelos alunos e alunas da escola-campo foi o Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS), órgão complementar vinculado ao Instituto de História (INHIS) e aos cursos de graduação em História, onde os discentes visitantes tiveram a chance de visualizar e analisar documentações históricas de diversas origens e fontes, em que em sua grande maioria a temática remontava as questões e a discussão indígena, pois estes documentos foram selecionados e separados pelos próprios servidores do órgão para melhor atender o público e a temática da vez.

As produções realizadas pelos alunos e alunas, citadas anteriormente, foram também expostas para toda a escola-campo onde as turmas tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, puderam ter maior contato com os produtos desenvolvidos pelo corpo discente, e assim refletiram ainda mais sobre a questão, os estigmas e as lutas que envolvem as populações indígenas que se encontram no território brasileiro.

Entre as produções dos alunos e das alunas são possíveis encontrar: exposições sobre a influência dos idiomas indígenas na língua portuguesa brasileira; exposições sobre a influência dos costumes e dos rituais indígenas na sociedade não-indígena; a produção de redações abordando a temática indígena; a produção de pigmentos utilizando os métodos de extração indígenas; a realização de oficinas de pintura de telhas utilizando das influências artísticas e dos métodos de extração de pigmento de povos indígenas; cartazes inspirados na arte indígena; cartazes sobre a astronomia de uma comunidade indígena; cartazes sobre a filosofia de vida e de morte de comunidades indígenas; cartazes sobre as concepções de territorialidade e espiritualidade; cartazes sobre plantas medicinais utilizadas por povos indígenas; cartazes sobre dados demográficos e habitacionais; e o desenvolvimento de um jogo de memória sobre populações indígenas e seus grafismos.

A Semana dos Povos Indígenas teve seu encerramento com a presença ilustre de uma importante representante e ativista da comunidade indígena de Uberlândia, a cacica e pajé Kawany Tupinambá, que lidera e organiza o cordão de 'desaldeados' do município. A cacica compareceu à escola-campo onde conduziu uma excepcional e cativante conversa com os alunos e as alunas, abordando e apresentando tudo aquilo que em sua visão pudesse agregar aos conhecimentos e saberes da comunidade escolar e desta população não-indígena que a recebeu para conhecer e compreender a sua cultura, sua concepção de mundo, de vida, de morte, de interação social e interpessoal.

O dia ainda contou com a leitura final de uma fundamental e importante fala escrita e enviada para os pibidianos e as pibidianas pela Professora Dra. Patrícia Emanuelle Nascimento, adjunta do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia e pesquisadora da temática indígena em seus âmbitos acadêmicos, analisando historiograficamente a participação

indígena na história brasileira e regional e as relações de interculturalidade na sociedade, sua fala mencionou, principalmente, a questão territorial a qual os indígenas estão submetidos na atualidade, comentando ainda sobre a diversidade e a pluralidade das comunidades originárias brasileiras, reivindicando seus direitos legais e abolindo preceitos e preconceitos racistas que ainda assolam o imaginário e a nossa sociedade não-indígena.

### **O relato de experiência de um pibidiano em formação**

O Ensino de História possui diversas construções e diversas formas de ser apresentado, podendo variar conforme a visão de cada docente ou se configurar de maneira completamente alternada segundo o seguimento e/ou os materiais que são escolhidos para serem utilizados, e desta mesma forma se organiza também o Ensino da História dos Povos Indígenas.

As construções e as realidades de uma escola não-indígena impactam diretamente na forma a qual o conteúdo sobre os povos originários e suas culturas são ensinados para as crianças, os adolescentes e os jovens; é inegável que a estruturação a qual o ensino brasileiro estava – e continua, em algumas ocasiões – organizado deturpam a imagem dos povos indígenas do Brasil. Não são escassos os trabalhos desenvolvidos sobre a generalização das tradições, dos idiomas, dos inúmeros povos e suas múltiplas características nos livros didáticos, por exemplo.

Entretanto, existem certos aparatos, alguns que demandam mais atenção e cálculo do que os tradicionais, que podem ser eficientes para o combate dos preconceitos e do racismo estrutural enraizado em nossa sociedade, não sendo, certamente, uma tarefa fácil e rápida para suas adaptações e utilizações no dia a dia, mas ainda podendo ser bem-sucedida em muitos casos quando um planejamento e cronograma assertivo possa ser estruturado e aplicado no

contexto do Ensino Básico. Assim, esta construção historiográfica que confronta a história estruturalista deve de fato ser levada em consideração, principalmente ao ter oportunidades suficientes, vivenciadas e experimentadas durante sua formação docente.

Enquanto sob o prisma de um pibidiano, as maneiras pelas quais o ensino se demonstra, remontam uma esperança para uma sociedade que busca na educação uma solução para certos impasses sociais, parafraseando Freire (2001) o ato de se compreender é uma movimentação construída, em que se é necessário persistir e avançar nas técnicas de leitura e de estudo, paralelas a uma realidade em que não apenas o aluno ou a aluna se caracteriza em um estudante, mas também o próprio docente se deve ler como um ser em constante aprendizado e de troca de saberes diante de sua turma.

Assim exposto, de quais maneiras a Semana dos Povos Indígenas e a conceituação freiriana podem se apresentar tangentes uma à outra? De quais formas a Interculturalidade<sup>5</sup> e as trocas de saberes e signos entre uma comunidade escolar não-indígena e a cultura ancestral originária podem se aliar aos princípios de Freire? Como em uma roda de conversa a qual uma representante indígena dialoga com horizontalidade com adolescentes estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual organizada por docentes em formação pode simbolizar uma ruptura com os discursos e as concepções

---

<sup>5</sup>A interculturalidade crítica, conceituação utilizada para o planejamento e desenvolvimento do projeto e do pensar do recurso pedagógico da SPI, tem como cerne o reconhecimento e a integração de um conjunto de práticas e de saberes que são promovidos e fundamentados em diferentes realidades e configurações sociais, de modo que a cultura regional e a configuração local são consideradas e recebem posição basilar na construção de concepções pedagógicas frente aos pressupostos e preconceitos, em sua totalidade eurocêntricos e etnocêntricos, estabelecidos e enraizados na sociedade Ocidental. Assim, este conceito se insere intrinsecamente a uma constante e presente necessidade de os grupos originários e indígenas brasileiros se posicionarem e se localizarem diante dos preconceitos e dos racismos que se mostram e se impõem estruturais nos mais amplos e diversos espaços sociais e discursos da atualidade. Ler DINIZ, Leomar Oliveira. Diálogo (necessário) entre o Ensino de História Indígena e Interculturalidade Crítica. *Temporalidades*, v.12 n.3, 2020.

racistas, estruturais e tradicionais da educação brasileira?

Algumas destas perguntas podem ecoar por gerações de profissionais da educação, mas desde que a Constituição cidadã de 1988 incluiu os povos indígenas e, principalmente, desde a promulgação da Lei 11.645/2008<sup>6</sup> o Ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas no Brasil se torna finalmente obrigatório em todas as instâncias do Ensino Básico, sendo necessário ainda responder às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular<sup>7</sup>, que na habilidade EM13CHS601 indica também obrigatoriedade em relacionar as questões indígenas juntamente aos processos históricos e aos contextos de inclusão e de exclusão nas sociedades da América.

A vivência selecionada para a realização deste relato de experiência se mostra clara e relativa à SPI, já introduzida e contextualizada anteriormente, e tenta agora de maneira objetiva se relacionar com Freire (2001) e com o processo de formação à docência, pois o período de duração deste projeto e deste eixo temático do PIBID se apresentou como um rico e ímpar seguimento, na ocasião de que a construção e o preparo de um professor ou de uma professora baseada apenas na teoria pode se identificar diminuto quando não se há a presença da prática como um fator associado e essencial para o processo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento.

Não são poucos os desafios que surgem frente a utilização de métodos e técnicas não tradicionais – se nestas ainda existem problemáticas imprevisíveis, nas não usais este caso se intensifica – mas ainda assim o andamento do trabalho como no alcance de sua totalidade e em sua completude ainda pode significar a persistência e a continuidade da crença do aprender e do compreender como dito por Freire (2001) em sua carta destinada aos

---

<sup>6</sup> BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

<sup>7</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

professores e professoras.

Deste modo o atual item, tentará analisar e avaliar os processos e o passo a passo das atividades que foram realizadas e experimentadas pelos pibidianos e pela Professora Supervisora da escola-campo a qual a Semana dos Povos Indígenas foi incorporada, de forma a perceber suas dificuldades, seus acertos e os possíveis ou necessários ajustes que a atividade pode exigir em futuras aplicações através de um texto de relato de experiência.

É notável que para a concepção e para o planejamento do projeto foi necessário que o grupo organizador responsável se debruçasse de antemão em uma variada bibliografia que aproximasse a temática do ensino e a temática indígena, de modo que a Interculturalidade fosse um dos pilares que regesse a maneira a qual a Cultura e a História dos Povos Indígenas fossem apresentadas e levadas a debate para com o alunado.

Este processo de busca temática e de leitura se mostra extremamente engrandecedor, onde novas fontes, novas bibliografias, novos autores e autoras se expressam e indicam quais rumos e quais mudanças educacionais podem ser colocadas diante da questão indígena e de quais modos podemos encontrar a partir das epistemologias indígenas as respostas para tantas perguntas.

Novamente a leitura e o aprendizado, partindo do lado do corpo docente do projeto, reluz às concepções freirianas, que defendem não apenas um diálogo e o depósito de conhecimento sob o alunado, mas uma construção mútua de saberes e conhecimentos que remetem a ambos os lados a criação de uma conectividade, partindo do pressuposto que todas as experiências de vida são levadas em consideração e contribuem para o processo socioeducativo.

Posterior a preparação bibliográfica, foi preciso lidar com uma robusta problemática social, tendo em vista que a sua estrutura leva a comunidade escolar a reduzir os indígenas às concepções “genéricas” da temática, o que se espera encontrar em um ambiente em que a questão pode ter sido não

trabalhada ainda ou tida como menos relevante. Perante os estigmas preconceituosos e eurocêntricos preexistente e consolidados no imaginário popular, foi posto como imprescindível um momento inicial onde todos os conhecimentos prévios do corpo discente precisariam ser entendidos para que a abordagem da SPI confrontasse e desmantelasse aqueles conhecimentos pautados em inverdades e aversões, sendo aplicado entre os estudantes um formulário contendo perguntas básicas sobre conhecimentos gerais da História e da Cultura Indígena, remontando aulas passadas, lembranças, histórias, contos e conhecimentos populares e qualquer informação adicional que poderia ser remetida de alguma forma em relação ao grupo em destaque.

Após a coleta de respostas nas turmas de Ensino Médio, este caso se repete na questão docente, onde detalhadas instruções foram também imprescindíveis para evitar que qualquer abordagem na construção dos materiais sob supervisão dos docentes seguisse, mesmo que não conscientemente, alguma destas ideias de matriz intolerante e estereotipada.

Seguindo com a produção de materiais, a todo momento uma minuciosa confirmação e checagem de fontes e de bibliografias foram retomadas para a certeza de que nenhuma informação produzida reproduzisse generalizações ou levassem como base teórica ideias que deturpassem a pluralidade acerca da temática indígena, buscando respeito e seriedade ao produzir notas sobre a Cultura e a História Indígena.

Ao pensar as visitas o fator surpresa deve sempre ser levado em consideração, a atuação de crianças, adolescentes e jovens nos espaços fora da escola-campo pode se mostrar abrupta e não correlativa aos ambientes externos, o que também é preciso ser discutido previamente de maneira respeitosa e atenciosa para que as experiências deste corpo discente não sejam ceifadas por regras autoritárias e sem conexão com o processo libertário que a educação deve tomar como princípio. Situações onde o alunado apresenta desinteresse,

não segue o roteiro prescrito ou simplesmente se encontra em uma ocasião de exaustão pelo andamento da visita, caracterizam episódios que podem ocorrer e devem ser esperados, frente a uma complexa trama de relações entre o professorado, os estudantes e os organizadores do projeto – neste caso pibidianos e pibidianas e a Professora Supervisora – mas estas questões não devem resumir o projeto ou marcar o mesmo como algo falho, e sim preparar e considerar tais problemáticas em uma aplicação futura, atentando que certas ações podem manifestar apenas desatenção ou não relevância no contexto socioeducativo a qual os alunos e as alunas estão ambientados.

A exibição do filme-documentário e a exposição e apresentação de trabalhos se mostraram fundamentadas e funcionais a partir dos pressupostos de que havia razões suficientes para uma adesão dos alunos e das alunas, sejam por motivações como as visitas, por curiosidades, por interesses genuínos ou por propostas de atividades que não são regidas pelo ensino tradicional e por conta de um preparo significativo anterior para adentrar e realizar as demandas destas atividades.

Por fim, a mais importante das atividades viria ser a roda de conversa liderada pela cacica e pajé da localidade, que com todo seu saber e domínio de suas expressões culturais e artísticas, direcionou o debate para assuntos cruciais e de interesse do alunado, sabendo traçar e alinhar toda sua fala e suas experiências com os objetivos centrais da Semana dos Povos Indígenas, que eram tanto a destituição de preconceitos e do racismo, quanto uma sensibilização da comunidade escolar frente a questão indígena. Além da indispensável fala produzida pela Professora Dra. Patrícia Emanuelle Nascimento que encerra toda a produção e organização de trabalhos e projetos desenhados pela organização do PIBID.

## **A Interculturalidade e os saberes indígenas como solução**

Após a apresentação do projeto desenvolvido e a avaliação dos processos para a efetivação da Semana dos Povos Indígenas na escola-campo, algumas conclusões podem ser assumidas partindo dos resultados e do retorno da experiência vivenciada pelo grupo do PIBID em questão. Neste tópico, então, serão retomadas algumas questões teóricas que puderam ser conferidas por meio da prática e do exercício da docência na SPI e nas atividades gerais realizadas pelos pibidianos e pelas pidianas bolsistas.

Convivendo em uma sociedade moldada estruturalmente com raízes e bases preconceituosas e racistas que possuem o eurocentrismo e as perspectivas colonizadoras como o norte da historiografia brasileira, compreendemos que a educação e as escolas possuem um papel fundamental em não apenas revisitar, mas buscar alterar os estigmas que perduram até a atualidade, tanto na construção social, quanto na perspectiva histórica e de seu ensino.

A escola, o corpo docente e o alunado, possuem, enquanto espaço e posicionamento social, condição de mediadores socioeducativos com margens consideráveis para ressignificar a história e trazer para o debate aqueles e aquelas que são previamente minimizados, apagados ou excluídos da construção da história e da identidade nacional, como os povos originários.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID proporciona aos professores e professoras em formação a visão de um horizonte que repensa e reanalisa como a educação vem sendo construída no país, em específico no campo historiográfico em que é nítido como o retratar e o discurso utilizado para e sobre as minorias étnicas no Brasil modelam desde a fase ou o período educacional basilar uma estruturação que carrega consigo a história

dos “vencedores”<sup>8</sup>, dos “conquistadores” ou das “classes dominantes”, que a todo momento oprimem e assimilam, o que decidirem por si, dos “vencidos”, dos “esquecidos” ou dos “apagados”, desde que a sua narrativa ainda seja a de maior relevância e a que conste nos registros oficiais.

A prática unida a teoria, nestas ocasiões, leva a esta reconsideração da História, bem como a reconsideração do próprio Ensino de História na Educação Básica, onde questões de um panorama hegemônico são vistas como um mero recorte da historiografia sem que haja sua real problematização e reflexão de seus impactos econômicos, sociais ou culturais. Este movimento permite que, por exemplo, indígenas – somados as políticas públicas e aos atos seculares de resistência – sejam inseridos em espaços que antes eram renegados, segregados e excluídos, como na construção teórico-metodológica educacional.

Com a criação e a formação de escolas indígenas<sup>9</sup>, com a introdução e a participação de cidadãos e cidadãs indígenas em ambientes institucionais de educação e de administração a níveis municipais, estaduais e federal, com movimentos de articulação decisivos em suas formas de lutar, resistir e obter alterações estruturantes, foi possível iniciar um processo nunca antes visto na realidade brasileira, como o qual a autora portuguesa Grada Kilomba (2020) apresenta em seu livro “Memórias da Plantação” sobre a comunidade negra escravizada pela classe dominante dos brancos, os povos indígenas a partir deste momento podem utilizar sua voz e sua escrita para reescrever a sua própria história, assumindo o papel do “Eu” e não do “Outro”, reivindicando e reassumindo seus direitos, suas histórias, suas presenças, seus territórios, suas perdas e suas conquistas, abandonando a história dos “vencedores” e

---

<sup>8</sup> Ler LÖWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas Sociais*, [S. l.], n. 25-26, p. 20–28, 2011.

<sup>9</sup> Consultar o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas instruído em 1996 juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

imputando-se da história popular, da “história vista de baixo”<sup>10</sup>, da realidade historiográfica e de seus locais e papéis sociais e civis na sociedade brasileira.

A educação de base necessita ponderar se os materiais e os saberes que estão constituídos e em vigor no momento, são de fato portadores da inclusão que alguns grupos, como os indígenas, reivindicam por tanto tempo e são seus por direito e por lei. É necessário haver uma profunda revisão na formação acadêmica superior de professores e professoras que não possuem como obrigatoriedade<sup>11</sup> o ensino da Cultura e da História dos Povos Indígenas em sua formação docente, podendo isso causar uma carência educacional no futuro irreparável.

Ações como a Semana dos Povos Indígenas, o ensino não “genérico” acerca da temática indígena e uma maior preocupação com a questão devem ser pautas constantes nas comunidades escolares e no corpo docente brasileiro, que deve ensinar e refletir diariamente sobre os processos de surgimento, de sociedade, de organização, de cultura, de invasão, de massacres, de resistência, de demarcação, e dos demais seguimentos que envolvam as populações indígenas brasileiras e suas mobilizações.

Como demonstrado neste trabalho, a SPI se aponta como um aparato educacional que consegue suprir parte dos déficits e das faltas que o sistema segregacionista de educação possui, abordando de uma forma Intercultural e interdisciplinar os diversos saberes e as mais plurais epistemologias indígenas que compõem o Estado nacional. O Ensino de História dialoga de maneira intensa e revitalizadora com a Cultura Indígena, o projeto exposto demonstra tal característica de maneira expressiva, retomando ainda Freire (2001) e

---

<sup>10</sup> Ler THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

<sup>11</sup> BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. A lei torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena apenas no ensino fundamental e médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

revisitando os papéis e os desígnios de um professor ou de uma professora, assim como o ato de construção e de troca dos saberes que atingem a máxima da Interculturalidade repetidamente.

### **Considerações Finais**

Sob este prisma, acreditamos que é relevante abordar aqui enquanto Professora Supervisora do PIBID/ Professora da Rede Estadual e estudante de licenciatura/ bolsista do PIBID, que este programa e o nosso subprojeto de forma específica, tem se mostrado como um recurso fundamental tanto para formação do futuro docente quanto para formação continuada e abertura de um novo leque de possibilidades didáticas, metodológicas e de relação interpessoal para a professora atuante. As trocas, as possibilidades de pensar e repensar o trabalho docente, as propostas e a reflexão sobre as complexidades das relações entre aluno/professor/escola têm contribuído tanto para o aprendizado dos alunos quanto para os docentes. Com o PIBID, o professor da Rede Básica tem a possibilidade de entrar em contato com novas metodologias, se envolver em atividades de capacitação e formação, refletir sobre sua prática docente e o cotidiano escolar a partir do diálogo e percepção dos bolsistas, além da troca de experiência que enriquece a ambos. O PIBID tem se mostrado como um importante motivador da pesquisa e inovação, retomando o contato dos Professores e Professoras Supervisores com a universidade, o que por muitas vezes é difícil pela exaustão e sobrecarga docente, incentivando inclusive que os professores continuem seus estudos.

Além de um relato de experiência que a todo custo enfatiza o quão indispensável se é uma formação composta por teoria e por prática de forma unificada nas formações dos cursos de licenciatura, este artigo tem a necessidade de exemplificar o quanto é preciso um ensino plural, inclusivo e

horizontalizado no Brasil, utilizando da Semana dos Povos Indígenas desenvolvida pelo grupo de PIBID e avaliando seus resultados, mas ainda adiante pretendendo demonstrar como a questão indígena deve ser melhor trabalhada e expandida, podendo ser compreendida e lida como uma solução indígena em nossa sociedade, como apresentada por Melià (1999), em que os problemas educacionais desta nação poderiam ser resolvidos tendo como base a própria filosofia e o prisma que as populações indígenas possuem para lidar com suas questões e seus entraves.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos representações e ações.** 2017.

BITTENCOURT, C. **Identidades e ensino de história no Brasil.** In. CARRETERO, Mario; et.all. *Ensino da História e Memória Coletiva.* Porto Alegre: ARTMED, 2007, p. 33-52.

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. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

CEREZER, Osvaldo Mariotto et al. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afrobrasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes** (Mato Grosso, Brasil). 2015.

DINIZ, Leomar Oliveira. **Diálogo (necessário) entre o Ensino de História Indígena e Interculturalidade Crítica.** *Temporalidades*, v.12 n.3, 2020.

FERREIRA, Fabrício Gurkewicz. **Corporalidades Indígenas e a sua inserção no**

**ambiente escolar: possibilidades através de uma proposta integradora.**

FREIRE, P.. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos Avançados, v. 15, n. 42, p. 259–268, maio 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete. **Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena.** Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 81, n. 198, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KAMBIWÁ, Avelin Buniacá. **Mulheres que correm como onças: mulheres indígenas: ancestralidade sagrada e poder!** In: FERREIRA, Jorgetânia. Feminismo das Maiorias, Usina Editorial, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Editora Cobogó, 2020. LIMA, A. C. S. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, RJ, 1995.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola.** Cadernos Cedes, v. 19, p. 11-17, 1999.

SANTOS, Benerval Pinheiro. **Denúncias, anúncios, lamentos e lutas: a educação escolar indígena em foco / Complaints, announcements, laments and struggles.** Cadernos CIMEAC, v. 10, n. 1, p. 206-224, 2020.

SILVA, Edson. **Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula.** História & Ensino, v. 8, p. 45-61, 2002.

RODRIGUES, Robson e FERNANDES, Natália Ap. Morato. **Reflexões sobre alteridade: contribuições para a formação de professores.**

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação.** In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL–COLE. 2009. p. 20-24

## Do IHGB à BNCC: Ensino de História, a ausência indígena nas percepções de cidadania

**From IHGB to BNCC: History education,  
the indigenous absence in citizen ship perceptions**

*Michael Kennedy Oliveira Diniz*<sup>1</sup>

*Patrícia Emanuelle Nascimento*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Graduando em História, INHIS/UFU, Uberlândia, Brasil.  
E-mail: mkennedy@ufu.br

<sup>2</sup> Doutora em História. Docente INHIS/UFU, Uberlândia, Brasil.  
E-mail: patricia.nascimento@ufu.br

## **RESUMO:**

Este artigo, por meio de um panorama histórico das diretrizes e Constituições, engendradas a partir da Proclamação da República (1889), o conceito de cidadania e suas transformações nos próximos períodos institucionais, pretende compreender as tensões e conflitos sociais conforme as imposições Estatutárias e Institucionais do Estado aos povos Indígenas. Perpassando pela acessibilidade, direito, currículos das escolas e Ensino de História, bem como as representatividades nas narrativas dos livros didáticos e movimentos acadêmicos, busco compreender as imposições colonialistas na construção da nação brasileira, os silenciamentos no que concerne, o protagonismo indígena em nossa cultura e constituição nacional. Nesse sentido, leva-se em consideração as formas de dominância do Estado e o Regime Tutelar, presente na tratativa desses povos, os conflitos agrários e interesses econômicos que envolvem essa relação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Povos indígenas; Direito; Cidadania.

## **ABSTRACT:**

This article, by means of a historical panorama of the directives and constitutions, engendered by the proclamation of there public, the concept to fcitizen ship and its transformations in the following institutional periods, intends to compre hend the tension sand social conflicts as by the statut or yand institutional conflict sof the State to their digenous people. Touching on accessibility, rights, school curriculum sand the teaching of history, as well as there present ativity in the narratives in schoolbooks and academic movements, I search to compre hend the colonial impositions in the constitutions of the Brazilian nation, the silencing in what concerns the indigenous protagonist in our culture and national construction. In this sense, I take in to consideration the forms of dominance of the State and the Tutelar Regime present in the treat ment of these people, the agrarian conflicts and economic interests the are involved in this relation.

**KEYWORDS:** Teaching of History; Indigenous People; Law; Citizenship.

## Introdução

No século XIX junto à Independência (1822) e República (1889), surgiu a necessidade de criação da identidade nacional. Em 1838, é fundado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) a fim de mapear os aspectos geográficos espaciais, coletar e publicar documentos, fomentar tanto o estudo quanto o ensino de História. Inspirados pela Escola Metódica, o IHGB constrói a história brasileira numa ótica evolucionista, desprezando a história indígena, enquanto exalta o legado português. “A história é universal como realização do espírito universal. Mas desse espírito universal não participial igualmente todos os povos” (LANDER, 2005, p.11).

A Cidadania, engendrada a partir da Revolução Francesa (1789), passa por transformações de sentidos, podendo estes ser observados nas leis, constituições e diretrizes vigentes.

“O Universo jurídico, se analisado de maneira ampla, permite a compreensão das relações entre as mudanças jurídicas, políticas e sociais e a constituição, em cada caso, de relações assimétricas de poder” (GRINBERG, 2013, p.9).

A Educação é campo e reflexo das tensões assimétricas em torno dos interesses dos detentores do Poder. “Aquilo que é definido como saber ou conhecimento escolar, na verdade, constitui uma relação particular e arbitrária de um universo muito mais amplo” (NIKITIUKI, 2001, p.15). “A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios” (FONSECA; SILVA, 2010, p.31).

A produção acadêmica, com os movimentos da “Nova História”, “Estudos Decoloniais”, ou até a aclamada “Escola dos *Annales*”<sup>3</sup>, que já se preocupava em problematizar as questões humanas e entender suas relações no tempo-espaço, não alcançatotalmente a disciplina de História. Esta, ainda se debruça em marcos temporais, criando uma ideia de linearidade de eventos que distanciam o aluno da matéria. Após a promulgação da lei nº 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino da história indígena, africana e afro-brasileira, algumas mudanças foram observadas, entretanto, ainda há muito a se avançar. Observa-se nos livros didáticos, principal fonte de informação para muitos brasileiros, permanências de uma narrativa europeizada.

As ações da colonialidade, observadas nas implementações Estatutárias, até a promulgação da Constituição de 1988, reforçam a tradição liberal: os indígenas não reúnem as condições para terem direito algum, nem privado nem público. Pela “privação jurídica da população indígena, poder-se-á alegar por terras americanas (...). Valem mais como direito para privar de direito que o próprio ordenamento particular” (CLAVERO, 1995, p.21). Assim, o indígena até 1988 é tutelado pelo Estado.

Lima (2015) define o poder tutelar como a maneira em que um Estado nacional exerce sua autoridade. O exercício desse poder implica em obter o monopólio sobre a definição e controle das coletividades, excluindo e incluindo-as na esfera de controle administrativo. Seu propósito é subjugar os diversos povos indígenas, mantendo a pretensão de abranger e submeter,

---

<sup>3</sup> Movimento historiográfico francês originado em 1929 com a criação da revista *Annales d'histoire Économique et Sociale* por LucienFebvre e Marc Bloch. Destacou-se ao incorporar novos métodos de pesquisa, fontes e sujeitos a historiografia. Este movimento teve um impacto significativo ao questionar a abordagem tradicional historiográfico, introduzindo elementos inovadores no estudo das sociedades, procurando abranger todos os aspectos da vida humana, incluindo análise das estruturas sociais. Ver mais em “As Escolas Históricas”, de Guy Bourdê e Hervé Martin, capítulo VII, intitulado “A Escola dos *Annales*”.

comunidades muitas vezes heterogêneas, em um espaço definido como território, de acordo com os interesses das elites agrárias.

A partir dos anos 1970, as lutas conduzidas pelos próprios indígenas efetivaram significativas mudanças e avanços no direito. Dentre essas transformações, destacam-se a criação da União das Nações Indígenas (UNI), o Capítulo VIII da Constituição de 1988, intitulado “Dos Índios”, que não apenas extingue a tutela do Estado, mas também assegura a cidadania ao indígena. Também, a Conferência Mundial dos Povos Indígenas de 1992 e a promulgação da Lei nº 11.645/08 em 2008, que representam marcos importantes desse processo. Observa-se então, uma organização social ativa pela quebra dos estereótipos oriundos do que Escobar (1995) denomina de “mundo de um mundo só”. Esse conceito, intrínseco ao projeto colonial europeu, eurocentrado e evolucionista social, pressupõe uma suposta superioridade intelectual/social/racial nos aspectos da modernidade.

Esse artigo propõe uma visão panorâmica, que relaciona, a partir das constituições e diretrizes legais: as transformações do conceito de cidadania, a relação do Estado com os povos indígenas e seu reconhecimento como cidadão; como o Estado observa e aplica os direitos à educação básica; e as implicações de uma História plural no Ensino de História.

Compreenderei as principais mudanças nos âmbitos constitucionais, iniciando com a Proclamação da República (1889), Era Vargas (1930 – 1945), Ditadura Militar (1964 – 1985), Redemocratização de 1988 e seus desdobramentos, e as primeiras décadas do século XXI. Ademais, elucidar as disputas, apagamentos e esquecimentos, fruto do processo colonial e a “forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno” (LANDER, 2005, p. 8). Também, as implicações nas diretrizes

educacionais, no que concerne o protagonismo indígena no Ensino de História na educação de base.

### **A Primeira República (1889 – 1930): Construção do cidadão brasileiro, seus apagamentos e os reflexos na educação**

Com a Proclamação da República (1889), surgiu a urgência de uma transformação política, social e cultural ideologizada no século XIII e amplamente estruturada nas Américas nos Séculos XIX e XX: a população do Império do Brasil transfigurou-se de súditos a cidadãos. A partir de 1798, o indígena foi colocado sob a tutela da Colônia. “Caberia ao juiz de órfãos a obrigação de zelar para que fossem educados, batizados e pagos pelos serviços prestados, evitando, assim, que se viesse a escravizar gente que deveria ser livre” (OLIVEIRA, 2016, p. 80).

Assim, as agressões aos povos indígenas só poderiam ocorrer por meio das “guerras justas” contra o “índio bravo”, esse passível de ser capturado e sujeito a castigos, reeducação e escravização temporária. Oliveira (2016) ressalta que, um quarto da população brasileira, cerca de 800 mil pessoas, compunha os chamados “índios bravos” em 1816, evidenciando a presença e conflitos entre a coroa joanina e os povos indígenas.

Vale acentuar que o processo de colonização europeia gerou conflitos e migrações globais fomentados por esses impérios. O Brasil é fruto dessas tensões de muito sangue, luta e resistência daqueles que foram explorados por esse sistema imperialista que se adapta às tendências temporais de governabilidade sem grandes transformações nas cadeias de comando. “A República veio sob a forma de um golpe, reunindo militares e civis [da elite] e estabelecendo um Governo Provisório, que findava com uma já desgastada monarquia” (GOMES, 2009, p.4).

A criação de uma nação também perpassa pelas sensibilidades a fim de cernir, dentre outras, internalizações de pertencimento – nacionalidade – e direitos. “O esquecimento (...) é um fator essencial para a criação de uma nação. Um país não se define apenas por suas memórias, se define também por seus esquecimentos” (OLIVEIRA, 2016, p.75). As populações indígenas, silenciadas e esquecidas, tem papel crucial na formação da sociedade brasileira. O reflexo é visto em todas as partes de nossa cultura como: na linguagem, com a incorporação de palavras e expressões indígenas; alimentação, com o consumo e domesticação de milho, batata, mandioca; moda, a utilização de adornos de plumária, bolsas de palha, etc. Para Benatte (2014), o ser humano é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura. A cultura é “um processo ativo e dinâmico de produção de sentido que perpassa o material e o imaterial, o ideário e o imaginário, o físico e o simbólico” (BENATTE, 2014, p.62).

Mesmo esses não sendo estendidos a todos, “os projetos de educação e de instrução dos republicanos, principalmente o escolar foram produzidos para produzir a República” (GONÇALVES, 2012, p.207). Advinda das tradições da Revolução Francesa (1789 –1799), cidadania pode ser “referência ao direito a igualdade política e à participação” (ZANELLA, 2008, p.85). “Esse intento de construção da identidade de nação e de cidadania tem nos projetos de educação e de instrução relevos significativos que precisam ser considerados” (GONÇALVES, 2012, p.208) pois, “significava a construção de uma nova cultura cívica centrada na educação e não apenas na instrução da população” (GOMES, 2009, p.6).

A República recém fundada já contava com o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) criado em 1838, sendo este um marco da pesquisa histórica oficial do Brasil. De acordo com Temístocles César (2004), o IHGB tinha como objetivo criar um projeto historiográfico que organizasse recursos e procedimentos para a escrita da história da nação, mesmo considerando a

formação tanto da nação quanto da disciplina em si. Nesse estágio inicial, o IHGB buscava normatizar e estabelecer regras para os historiadores brasileiros, delineando mais o que não fazer do que o que fazer. O IHGB buscou criar uma identidade nacional unificadora, escrevendo uma História Geral do Brasil “com o objetivo de nacionalizar a cadeia cognitiva que narra os eventos desde o período colonial” (CEZAR, 2004, p.14). Não só para o brasileiro, mas também para mostrar essa unidade as outras nações, buscando um sentimento patriótico.

Inspirados pela Escola Metódica, o IHGB constrói a história oficial brasileira numa ótica institucional, patriarcal, reflexo da colonização portuguesa, por isso, incompatível com a variabilidade social que compunha o Império. A sociedade brasileira é pensada a partir do Estado, assim o sistema educacional busca perpetuar o *status quo* das classes dominantes – Império, República – que compõe o eixo principal das narrativas, complementada por outros sujeitos em situações coadjuvantes (GUIMARÃES, 1988).

Segundo João Pacheco de Oliveira (2016), José Bonifácio, um dos patronos da Independência, propunha políticas indigenistas visando integrar os indígenas na constituição do país, no entanto, sob a lógica de cidadania excludente. Inquietações vistas em “*Apontamentos para a Civilização do Brasil*”, material base para o entendimento do imaginário social e da legislação vigentes no Império, demonstram preocupações e aversão às “guerras justas”, bem como o incentivo a miscigenações. “Bonifácio observa o indígena como ser passível de se integrar à sociedade” (OLIVEIRA, 2016, p. 81). Ainda segundo Oliveira (2016), para o Marquês de Pombal, no século XVIII, ainda no período colonial, a miscigenação é quem daria origem ao povo da Colônia. “O fim do indígena era o abandono da sua condição de pagão e infiel, não uma morte, mas um renascimento” (OLIVEIRA, 2016, p. 83).

Consolida-se um entendimento de democracia racial na formação do Brasil entre indígenas, brancos e afro-brasileiros, que esvazia os sentidos étnicos, enquanto generaliza e estereotipa grupos marginalizados (VIEIRA, 2022). De acordo com Gomes (2009), observa-se a formulação de uma “história pátria” para constituição da cidadania após a República. A República deveria “produzir um novo discurso político, carregado de valores e simbologias cívico-morais, no qual a história pátria, ao lado da geografia, tinham lugar fundamental” (GOMES, 2009, p. 1).

De acordo com Lima (2015), na Primeira República, a partir de 1910, surge o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, renomeado em 1918 para Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que visava, junto a interiorização e implantação das monoculturas, com o uso do trabalho indígena, “liberar terras aos interesses econômicos de grupos privados” (LIMA, 2015, p. 428). Mantem-se então limitações legais do indígena a acesso a direitos. O SPI, junto a Comissão Rondon (1907-1915), produziu inúmeras expedições na região amazônica e outros sertões com o intuito de “formar cidadãos”. Os indígenas, com acesso limitado a direitos, estavam prontos para serem emancipados: “lançavam-se as bases de uma dependência, clientelística e inferiorizante, dos povos indígenas para com os agentes do Estado” (LIMA, 2015, p. 430).

Fonseca e Silva (2010) identificaram dezoito programas curriculares produzidos entre 1841 e 1951 pelo Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro, que contava com o quadro docente formado por membros do IHGB. A historiografia produzida serviu “para mascarar um processo de conquista do território pertencente a diferentes povos indígenas que viviam nessa região antes da chegada dos portugueses no Século XVI” (VIEIRA, 2022, p.311). Essa história oficial do Brasil impôs a memória coletiva uma narrativa hegemônica, criando heróis nacionais, ativos protagonistas das

transformações sociais. Uma história hierarquizada que desconsidera a importância de atores indígenas, negros, mulheres e outras minorias (como asiáticos e árabes), tendo um enfoque nas conquistas e ocorrências na perspectiva da elite branca.

Nega-se as heranças indígenas na nossa construção nacional e cultural, sendo assim, sua cidadania. Essa inferiorização presente na dualidade “Eu/Outro”, sendo o “Eu” representado pela colonização e cultura europeia, e o “Outro”, toda a gama de povos não europeus, segundo Edgardo Lander (2005):

“Como em processo de transição em direção a modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade” (LANDER, 2005, p.15).

A história oficial permite o esvaziamento de sua figura, utilizada assim ao bel prazer pela elite em antagonismo passivo aos seus feitos.

### **Era Vargas (1930-1945): Contradições, Manutenções e Tutela**

Durante a Segunda e Terceira República, Vieira (2022) observa, nos escritos acadêmicos produzidos, influências marxistas e interpretações mais críticas do passado. Entretanto, o ensino se divide: para a elite um ensino intelectual, para o grosso da população ensino técnico. Para o indígena, manteve-se a tutela e a observação de incivilizado, podendo ser considerado cidadão a partir do momento que fosse cabocalizado e incorporado a classe trabalhadora.

Esse poder tutelar é observado por Lima (2015) em toda a historiografia pós-século XX. A partir de 1917 consta no Código Civil a lei nº 1.071, que determina a tutela do Estado para os “silvícolas, maiores de 16/menores de 21 anos, mulheres casadas e pródigos”. De acordo com seus estudos, “O exercício

do poder tutelar implica, pois, obter o monopólio dos atos de definir e controlar o que são as coletividades sobre as quais incidirá” (LIMA, 2015, p. 432).

No campo do ensino, nota-se sua sistematização, algumas inovações, como expansão dos Estudos Sociais e avanços relacionados ao movimento da Nova Escola. De acordo com Palma Filho (2010), na Era Vargas (1930-1945), as questões educacionais, estavam voltadas as intervenções do Estado na economia. Esse “nacional-desenvolvimentismo”, fomentou o ensino técnico para formação de mão-de-obra fabril. Nota-se baixa adesão educacional, pelos serviços predominantes estarem ligados ao campo.

Durante a Segunda República (1930 – 1937), observam-se alguns marcos na Educação e sua institucionalização como um direito universal. Em 1930, o Governo Provisório (1930-1934) criou o Ministério da Educação e Saúde Pública; em 1931, reformas no Ensino Secundário e Ensino Superior foram implementadas. Essas, voltadas para a elite intelectual, seguiram dois percursos: o primeiro com durabilidade de cinco anos obrigatórios do “ensino ginásial”, com um complemento de dois anos de especializações, que poderiam ser nos campos pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico; o segundo segmento, também consistia em dois anos, sendo exigência para ingressar no Ensino Superior.

Observa-se, nesse período tensões políticas engendradas por duas correntes ideológicas, que fomentou no manifesto da Nova Escola. O manifesto se concentra em quatro pontos principais: (1) Obrigatoriedade e (2) gratuidade do Ensino Elementar (análogo a fundamental), (3) laicidade e (4) coeducação dos sexos. Em 1934, junto à constituição da Segunda República (1930 - 1937), muitos desses ideários foram implementados: foram determinadas diretrizes e bases educacionais; criou-se o plano nacional de educação para todos os graus de ensino; instituiu-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e da língua portuguesa; regulamentou-se as escolas particulares; e também o

financiamento educacional pelo Estado e a extensão das escolas para as zonas rurais (PALMA FILHO, 2010, p. 86-93).

Já no Estado Novo (1937-1945), o Congresso Nacional foi fechado e um regime ditatorial movido pela “ameaça comunista” foi instaurado. A Constituição Federal de 1937 sacramenta a separação da educação colegial para a elite e a profissionalizante “às classes menos favorecidas”. Dilui-se o plano nacional de educação. Em 1939, é instituído o Conselho Nacional de Proteção aos Índios, que discutia “reconfigurações da prática indigenista, ainda que em nenhuma delas se propusesse o fim da tutela” (LIMA, 2015, p. 438).

Em 1942 a Lei Orgânica de Ensino, estrutura o ensino técnico profissionalizante e cria o SENAI, junto ao setor empresarial nacional. No ano de 1946, por meio do Decreto-lei nº 8.259, são estipuladas novas diretrizes educacionais. O ensino primário seria dividido em dois segmentos: ensino primário fundamental, com duração de quatro anos e ensino primário supletivo de duração de um ano. Ambos voltados para crianças de 7 a 12 anos. Palma Filho (2010), observa uma queda nas taxas de analfabetismo durante os anos 1940 e 1950. Também foram previstas a descentralização desse mesmo nível de ensino. A “obrigatoriedade, gratuidade e descentralização eram princípios caros aos pioneiros pela educação nova” (PALMA FILHO, 2010, p.96-98).

Baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, crítica ao racismo colonialista, em 1950 a SPI por meio da Convenção nº 107 de 1957 da Organização Internacional para o Trabalho (OIT) determinou-se as diretrizes de Proteção de Populações Indígenas e Tribais. “Aos poucos, e coexistindo com o assimilacionismo tutelar, surgiu uma nova visão, uma utopia, em que os povos indígenas poderiam ser o signo de sua própria diferença” (LIMA, 2015, p.437).

A cobertura internacional fomentou a criação dos parques nacionais, como do Xingu. O Serviço de Proteção ao Índio, de 1950 até sua extinção,

“mostra uma tendência à crescente reposição de quadros que se fixavam e privatizavam regiões e relações com indígenas, utilizando-os em formas de trabalho servil, arrendando suas terras” (LIMA, 2015, p.438). A SPI foi dissolvida em 1967, quando foi substituída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

### **Ditadura Militar (1964 – 1985): Subserviência Cidadã**

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), Vieira (2022) observa retrocessos no ensino de História, com a disciplina sendo retirada do currículo do 1º grau e substituída por Estudos Sociais. Filosofia e Sociologia também foram substituídas respectivamente por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). A grande evasão escolar dificultava o ensino após o 1º grau (análogo ao ensino fundamental), que, de forma fragmentada, compreendia a história regional, impedindo reflexões e o entendimento da história do Brasil.

Em 1967 a Ditadura extinguiu o Serviço de Proteção ao Índio e instituiu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), estabelecendo o monopólio da tutela e proteção “às comunidades indígenas, inclusive às suas terras e aos seus ritmos culturais específicos, representando-as juridicamente” (LIMA, 2015, p.439).

Em 1970, “iniciou-se o movimento que reunia então jovens lideranças indígenas, reivindicando autonomia a toda tutela, fosse do Estado (...), fosse de instituições religiosas (...), ou mesmo acadêmicas” (FISCHMANN, 2009, p.161), dando origem a União das Nações Indígenas (UNI). De acordo com Fischmann (2009), essas jovens lideranças conectaram-se com líderes indígenas com histórico, embora sem presença no meio não-indígena, e com líderes políticos não-indígenas respeitados em nível nacional, mas sem experiência no assunto,

em um processo histórico de autorrepresentação que culminou em avanços significativos na Constituição de 1988.

O “milagre econômico” proposto pela Ditadura visava, dentre outras coisas, expandir os territórios agrários de monocultura, e uma forçada integração nacional, que estimulou conflitos no campo, grilagem e massacres de vários povos indígenas no Centro-Oeste e na Amazônia Legal. Alguns casos, “internacionalmente denunciados ao longo dos anos 1970 e 1980” (LIMA, 2015, p. 439).

Após a Lei 5.6972/71 de 1971, os livros didáticos das escolas públicas, prescritos pelas Secretarias Estaduais e Municipais galgavam de um “forte tempero de moral e civismo ditatoriais”(FONSECA; SILVA, 2010, p.25).No ensino de História e Geografia já compiladas anteriormente em uma disciplina,o civismo “organizou o aparato discursivo e ideológico nacionalista-conservador em torno no projeto autoritário dos governos militares” (MAIA, 2013, p.188). Assim, destitui a cidadania moderna por deslegitimar os conflitos sociais, limitar organizações civis e a coletividade enquanto censurava e extinguiu direitos individuais. A função social do cidadão, era de agente protetor “desses valores; ao romper com esse dever, perdia também seus direitos políticos e sociais, ou seja, deixava de ser cidadão; tornava-se subversivo” (MAIA, 2013, p. 189).

Segundo Fonseca e Silva (2010):

“Os Estudos Sociais dificultavam o processo de compreensão da realidade social, histórica, econômica e cultural. Os conceitos histórico-geográficos, quando abordados, eram de tal forma fragmentados e naturalizados que mascaravam as contradições e não possibilitavam o desenvolvimento de habilidades e competências como criticidade, criatividade, reflexão e compreensão” (FONSECA; SILVA, 2010, p.26).

Gleice Keli Barbosa Souza (2015), em sua tese de mestrado<sup>4</sup>, propõe analisar a representação dos povos indígenas na História, e suas implicações na educação, utilizando de livros didáticos. Ao analisar dois manuais didáticos produzidos em 1960 e 1980, Souza observa a presença dos sentidos comuns nas representações e na narrativa formulada ainda no século XIX pelo IHGB. O indígena aparece apenas no período colonial, não sendo citados no Brasil Império e Republicano.

Os manuais classificam o indígena como cultura inferior, exaltam o pioneirismo europeu, omitem a violência jesuíta, produzindo uma visão benevolente e heroica da ordem, reforçam o estereótipo de preguiçoso, mentalmente inferior nas lógicas de bom e mau selvagem, os envolve de barbarismos que o europeu benfeitor veio extirpar ao “impor a civilidade” (SOUZA, 2015). Esta construção eurocêntrica “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço (...) do ponto de vista de sua própria experiência” e coloca “especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (LANDER, 2005, p.13). As mudanças educacionais ocorreram fruto das efervescências redemocratização do Brasil. “A Constituição teve como característica resultar de processo de lutas e reivindicações que mobilizaram a sociedade civil organizada em oposição à ditadura” (FISCHMANN, 2009, p.159).

Em 1973, em resposta às pressões internacionais, especialmente do Banco Mundial, procurando atenuar as denúncias de omissões e práticas de genocídio de povos indígenas, foi aprovado o Estatuto do Índio, a Lei nº 6001/1973. De acordo com Lima (2015), apesar de seu caráter assimilacionista e tutelar, esse estatuto lançou as bases para a reivindicação dos direitos à terra pelos povos

---

<sup>4</sup> “Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

indígenas, principalmente diante da expansão descontrolada para as terras amazônicas. Nota-se um foco desproporcional nos povos amazônicos, enquanto os povos indígenas de outras regiões do país foram cada vez mais negligenciados. Em meio à ditadura militar, ocorreu uma rede de articulações entre antropólogos, missionários e indígenas, convergindo para demandas conjuntas de movimentos sociais e partidos na busca pela redemocratização do Brasil e pela defesa dos direitos indígenas. Essas vertentes históricas específicas foram articuladas até mesmo em nível transnacional, sugerindo uma complexa interconexão de eventos.

Em 1977:

“A proposta de decreto do então ministro do Interior Maurício Rangel Reis de emancipação dos índios, ou seja, ao abolir a tutela de um só golpe (...)lançava ao mercado de terras as extensas terras ainda existentes sobre o controle de indígenas na região Amazônica” (LIMA, 2015, p.439).

Esse foi o primeiro passo para a luta pela Demarcação das Terras Indígenas. O aumento das pressões populares e (re)organizações sociais de setores marginalizados como estudantes, afrodescendentes e indígenas, bem como trabalhadores fabris e do campo, levaram a criação de um documento que resguarda o direito e o exercício da cidadania.

### **Constituição de 1988: vitórias Indigenistas na Educação Cidadã**

A negociada transição democrática, iniciada nos meandros de 1980 após um período de extrema repressão e civismo, estendeu a todos os brasileiros a cidadania. No dia 5 de outubro de 1988, completados 35 anos em 2023, foi promulgada na Câmara dos Deputados a Carta Cidadã. Em discurso, o presidente da Constituinte e da Câmara Ulysses Guimarães proferiu: “Quando, após tantos anos de lutas e sacrifícios, promulgamos o estatuto do homem, da

liberdade e da democracia, bradamos por imposição de sua honra: temosódio à ditadura. Ódio e nojo” (GUIMARÃES, 1988, p.2).

O Artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil determina: “Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Ser cidadão é possuir direitos civis, políticos e sociais garantidos por lei; esses, devem garantir direito a trabalho justo, saúde, educação, segurança, etc. Cidadania, então, é uma condição que:

“diz respeito, portanto, a forma como inserimos no contexto social, ao acesso (ou não) que temos aos bens culturais historicamente produzidos pelos homens à possibilidade de participar das decisões que dizem respeito a coletividade ao efetivo exercício das possibilidades humanas” (ZANELLA, 2008, p.85).

No campo acadêmico, no mesmo período, fundamenta-se o movimento da Nova História. O alargamento das fontes e o diálogo com outros campos das ciências sociais possibilitaram uma historiografia em que o indígena é construtor de sua história, saindo das generalizações, e resgatando as complexidades e a diversidade dos povos. Temos então produções no campo do historicismo, que visam questionar “a tese de identidade nacional” e “ressaltar o protagonismo dos que foram subjugados durante séculos, tais como as mulheres, afrodescendentes e povos indígenas” (VIEIRA, 2022, p. 313).

Para os povos indígenas a Constituição significou avanços nos direitos e representatividade. Com a criação do Capítulo VIII, intitulado “Dos Índios” e mudança do princípio norteador em relação ao Estatuto do Índio. O texto estabelece o reconhecimento dos “direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988) e legitima as organizações e comunidades no âmbito jurídico.

A elaboração da Constituição contou com a participação do líder indígena Ailton Krenak, que no dia 27 de janeiro de 1988, proferiu no plenário um dos discursos mais emblemáticos na luta indígena por seus direitos. Enquanto pintava seu rosto de jenipapo, em protesto a propostas que considerava retrocesso na luta pelos direitos indígenas disse:

“Assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos direitos originários às terras em que habitam – e atentem bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de eu não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitam nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena. Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não uma ameaça permanente incessante” (KRENAK, 1988).

Se antes o objetivo era “integrar” o indígena à sociedade, agora o intuito é respeitar e reconhecer. “Juridicamente a Constituição pôs fim ao regime tutelar e abriu caminho para a importância que se tem chamado de “movimento indígena organizado” (LIMA, 2015, p. 440).

Roseli Fischmann (2009) ressalta a realização da Conferência Mundial dos Povos Indígenas, organizada de forma autônoma por grupos Indígenas promovida concomitantemente à Conferência Mundial das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio/92). Um marco de repercussões internacionais que os emergiu como “novos participantes de novas relações políticas na arena social, (...) assumindo cada vez mais significado e espaço nos debates sobre a educação nacional” (FISCHMANN, 2009, p. 160).

Em desdobramento da Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) em vigor desde 1991, movidos pelas preocupações e

metas socioambientais internacionais, bem como pela esperança de progresso acalantado pela Constituição, deu “ensejo ao estabelecimento de uma extensa pauta ambiental, em consonância com a globalização das questões ambientais e a nova utopia do desenvolvimento, agora vestido de sustentabilidade” (LIMA, 2015, p.442).

A educação durante os anos de 1990 passa por significativas reformas estruturais, como o Plano Nacional dos Livros Didáticos (PNLD), que visa promover análise e seleção de livros didáticos a serem destinados a alunos e professores da rede pública de ensino. Os livros didáticos figuram como principal fonte de informação para boa parte da população e “apresenta a importante função de divulgar ideologias e concepções, consolidando e perpetuando uma dada memória histórica” (SOUZA, 2015, p. 13).

O PNLD passou por três significativas etapas: entre 1985 e 1995, houve a estruturação e desenvolvimento do programa em meio das tensões sociais da redemocratização; entre 1995 e 2003, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), há a distribuição dos livros didáticos pelo Estado, para o Ensino Fundamental, além de dicionários e livros em Braile; e entre 2003 e 2010, durante os governos Petistas (2003 – 2016), há a consolidação e ampliação do programa para o Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA) (SOUZA, 2015). A PNLD deixa de figurar como política de Governo e se torna política de Estado.

Em 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com Fonseca e Silva (2010) a LDB buscou o desenvolvimento de projetos de formação docente pelas esferas governamentais e titulação universitária para o ensino básico e fundamental; extinguiu as disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização social e Política, Estudos dos Problemas Brasileiros, e os cursos profissionalizantes de

Licenciatura Curta em Estudos Sociais; e enfatiza o estudo da História do Brasil e suas matrizes indígenas, africanas e europeia.

A lei conta “com um capítulo específico para a educação indígena, e repercussões ainda em processo, como: participação de representação indígena no Conselho Nacional de Educação” (FISCHMANN, 2009, p. 161).

Em 1997 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que compõe a grade curricular de uma instituição educadora. Analisando o documento, Vieira (2022) aponta que “há uma preocupação com o aprendizado de conteúdo, os quais se recomendam que sejam estudados por eixos temáticos e aliados a estudos de caráter interdisciplinar” (VIEIRA, 2022, p.315). De acordo com Fonseca e Silva (2010), o documento sancionou a separação das disciplinas História e Geografia no Ensino Fundamental, o fim dos Estudos Sociais como Componente Curricular e ratificou o caráter edificador da História, ao concernir reflexões sobre identidade, cidadania, e a busca do reconhecimento do outro, assim como o fortalecimento da democracia. Separa-se então o Ensino Fundamental em duas partes: anos iniciais, composto pelos quatro primeiros anos e divididos por dois eixos temáticos:

“I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas; II) História das organizações populacionais, subdividida em: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal” (FONSECA; SILVA, 2010, p.18).

Anos finais compostos por mais quatro anos, propõe-se de outros dois eixos temáticos:

“I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e

cultura no mundo contemporâneo (FONSECA; SILVA, 2010, p.18).”

Há também temas transversais que devem compor as discussões como ética, meio ambiente, pluralidade, cultura, saúde, sexualidade, trabalho e consumo. Essas questões visam “preparar o educando para uma boa convivência com a coletividade, seja dentro ou fora do ambiente escolar” (VIEIRA, 2022, p.315). A tomada da educação por meio de eixos temáticos, contrapõe o quadripartismo francês<sup>5</sup> e fomenta o “pensar historicamente”, buscando uma observação de mundo fora da lógica de memorização dos períodos e marcos tradicionais, repensando o tempo de acordo com os objetivos propostos. A História, então, deixa de ter o sentido de “desenterrar o passado” e torna-se a base da construção e transformação do presente, se distanciando dos apagamentos causados por uma história hegemônica e suas generalizações.

Entretanto, é bom ter em mente que as tensões do campo permeiam nas relações do Estado com os Povos Indígenas, privilegiando os interesses das oligarquias estabelecidas, a grilagem, a monocultura, em uma ideologia retrógrada de desenvolvimento. Ainda assim, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) o “Plano Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil” regularizou “um grande número de reservas naturais, assim como, por meio de seu subcomponente para as terras indígenas” (LIMA, 2015, p.443).

Contudo, Lima (2015), ressalta o papel figurativo que os movimentos indígenas e a FUNAI tomaram nos anos finais do governo FHC, a burocratização e falta de instrução institucional aos indígenas que atravancou muitos avanços.

---

<sup>5</sup> Conforme Fonseca e Silva (2010), é a estrutura cronológica linear de fatos e marcos históricos, a partir de acontecimentos europeus, que integra tradicionalmente os currículos nacionais. Divide-se os períodos históricos em: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

O Século XXI vem apresentando paralisações e retrocessos dos direitos, podem ser observados poucos avanços e grande burocratização e, recentemente, junto ao avanço de pautas neoliberais e radicalização política, o genocídio institucionalizado junto a um desmanche dos esforços nos campos ambientais e sociais. Na educação, há também alguns avanços e muitos retrocessos que culminaram nas discussões e implementação – ainda em processo – do Novo Ensino Médio.

### **Século XXI e seus desafios**

Em 2003, a Lei nº 10.639/03, tornou obrigatório no currículo da rede de ensino, do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” e outras providencias: “O artigo 26-A, ao determinar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, define “o que ensinar”, “o conteúdo programático”, “resgatando” a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura desses povos.

O parágrafo 2º estabelece que os conteúdos devam ser objeto de todas as disciplinas, em especial, educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira. Também Incluiu no artigo 79-B das “Disposições Gerais” da LDB, a data cívica “dia 20 de novembro” como o “Dia da Consciência Negra”, em Referência a Zumbi dos Palmares, um dos principais líderes do Quilombo dos Palmares, símbolo de resistência a escravização.

“A inclusão da data no calendário escolar foi considerada por lideranças dos movimentos sociais e por historiadores como um importante contraponto à memória oficial da nação” (FONSECA; SILVA, 2010, p.21).

Entretanto, Lima (2015), ressalta que durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), “houve pouca ou nenhuma interlocução

efetiva com os povos indígenas e suas organizações, com as suas demandas, expectativas e proposições no tocante a temas como terra, saúde e educação” (LIMA, 2015, p. 445). A falta de diálogo, fomentou a criação do Acampamento Terra Livre, que ocorre anualmente em todo o mês de abril, com o intuito de reivindicar direitos à terra, quebra do monopólio da FUNAI sobre a tutela de Terras Indígenas e maior participação no cenário político institucional e partidário.

Já no Segundo Mandato (2007 – 2010), Lima (2015) observa um aumento da participação de lideranças indígenas na administração pública. Um “cabo de guerra” entre as questões ecológicas, políticas antidiscriminatórias de reconhecimento a terra e suas cosmovisões, contra o agronegócio e seu predatório desenvolvimentismo de monocultura de *commodities*, e exploração de recursos naturais, que perpassam pelas legislações indigenistas.

Mesmo com alguns problemas práticos de acesso e compreensão das burocracias caras ao republicanismo, em 2009, foi realizada a primeira Conferência Nacional em Educação Indígena; sobre Saúde Indígena duas conferências, em 2006 e 2013, respectivamente; também a Comissão Nacional de Política Indigenista.

Lima (2015) também ressalta uma progressiva quebra na interlocução entre o indígena e o Estado, com a formação de lideranças indígenas como Ailton Krenak, Sônia Guajajara, Vanda Witoto entre outros. A formação intelectual universitária de uma “jovem intelectualidade indígena” ocupando também esses espaços é “condição essencial para processos de redefinição das relações entre povos indígenas e Estado” (LIMA, 2015, p. 450).

Em 2008, houve alteração da Lei nº 10.639/03 pela Lei nº 11.645/08 que inclui os povos indígenas na obrigatoriedade curricular:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008)

Carie e Lima (2018) ressaltam um protagonismo de grupos indígenas nessas inclusões no sistema de ensino por meio de mobilizações nacionais e internacionais pelos seus direitos e reconhecimento a cidadania. “Esse movimento de luta pela implementação e ampliação dos direitos dos índios impulsiona o surgimento de obras de autoria indígena sobre a História de seus povos” (CARIE; LIMA, 2018, p. 778).

Vale Mencionar, que em 2006 ocorreu a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental e, em 2010, o Conselho Nacional de Educação, elaborou o Parecer e Projeto de Resolução que definiu três etapas para a Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (dividido em duas partes e com nove anos de duração, sendo a primeira etapa do 1º ao 5º ano e a segunda etapa do 6º ao 9º ano); e Ensino Médio (1º ao 3º ano) (FONSECA; SILVA, 2010, p. 23).

Entretanto, o trabalho de Cavalcanti (2019), que em análise livros didáticos selecionados pela PNLD entre 2016 e 2018, observa certo esforço de adequação das editoras as novas exigências, no entanto, “a coluna cervical dos materiais continua a mesma, o modelo eurocêntrico quadripartite”

(CAVALCANTE, 2019, p.39), reproduzindo os mesmos apagamentos históricos observados desde o IHGB.

Por fim, em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto passou por mudanças entre 2015 e 2017, sendo uma parceria das três esferas educacionais o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIM), um ano após o golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff em 2016 (COSTA; FILIPE; SILVA, 2021). De acordo com Vieira (2022), a BNCC busca “orientar os docentes sobre como praticar a interdisciplinaridade por meio da adoção da transversalidade, sendo que a primeira se define pela “abordagem epistemológica, e a segunda pela “dimensão didático-pedagógica” (VIEIRA, 2022, p. 316).

Entretanto é válido ressaltar as controvérsias desse currículo, criticado por especialistas na observação de uma tendência eurocêntrica e evolucionista. Aponto para a base ser construída na visão “eu”, “outro” e “nós”, que mantem a episteme indígena separada da constituição do povo brasileiro.

De acordo com Costa, Filipe e Silva (2021) a BNCC “visa a disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos, para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo” (COSTA; FILIPE; SILVA, 2021, p.788). Evidencia-se, assim, a historicidade das tensões e disputas no cenário educacional, revelando a inclinação para favorecer a elite com uma educação reflexiva, ao passo que a educação destinada à ampla população atende, predominantemente, aos interesses do mercado.

Essas questões ainda em disputa, reforçam que, o que se aprende e o que se ensina, no sentido de uma educação formal institucionalizada é, sempre, “produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (SILVA; FONSECA, 2010, p.16).

Não obstante, também vale ressaltar as considerações de Zanella (2008) quando afirma a importância das escolas como um fórum de debate e discussão, bem como “de reconhecimento das condições em que vivemos e delineamento de perspectivas futuras”, entretanto, “não nos dará de modo algum cidadania, pois esta decorre da luta, da resistência que precisamos travar cotidianamente contra toda forma de dominação e usurpação” (ZANELLA, 2008, p. 89).

Há sim, dificuldades da implementação do Ensino de História que estimula o “pensar historicamente”. Fonseca e Silva (2010, p.22), apontam a própria lacuna informacional em profissionais formados antes de 2008, bem como dificuldades na obtenção de material didático e a necessidade de uma formação continuada. As lutas e tensões geradas pelos conflitos sociais, ficam bem evidentes quando observadas em um panorama histórico.

### **Considerações Finais**

As resistências indígenas para afirmarem sua existência e sua cosmovisão, são atravessadas por transformações no campo social, político, cultural, econômico e educacional. Não se percebe no campo do direito, políticas reais de Estado. Os avanços e retrocessos partem de ações governamentais e das tendências da geopolítica internacional, interesses do mercado financeiro e das oligarquias presentes no Brasil com seu desenvolvimentismo estacionário.

As escolas são locais de intervenção do Estado, suas preocupações tanto pela qualidade, narrativa ou estrutura adotada nessas execuções, demonstram as preocupações e interesses das camadas de poder. Como reflexo às tensões desses campos equidistantes de interesses, emergem os conflitos e silenciamentos que massacram nossos originários, por meio da fome,

envenenamento de seu território e falta de assistência básica de saúde e assassinatos. Garantir que nossa produção aborde a temática da cidadania implica submeter a preservação e construção do passado à avaliação de suas significações coletivas e plurais.

A inclusão de temáticas indígenas que partem do presente, se faz urgente. O indígena não pode ser apenas um “cidadão de papel” possuindo seus direitos segurados por lei, enquanto, na prática, a violência surge do próprio Estado e aparelhos administrativos que deveriam garantir os direitos constitucionais.

O que vemos são inconstitucionalidades sendo debatidas nos Três Poderes. Ulysses Guimarães assumia a imperfeição da Carta Cidadã, entretanto afirmou que “traidor da Constituição é traidor da Pátria”. “O estado de direito, conseqüência da igualdade, não pode conviver com estado de miséria. Mais miserável do que os miseráveis é a sociedade que não acaba com a miséria” (GUIMARAES, 1988, p.3). No Século XXI, ocorreram desafios e retrocessos nos direitos indígenas, especialmente durante governos que adotaram políticas neoliberais. Apesar de avanços na inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, há ainda uma tendência eurocêntrica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As disputas e tensões no campo educacional revelam a complexidade de conciliar interesses diversos, especialmente em relação à elite e à classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

BENATTE, Antônio Paulo. **A História Cultural das Religiões: contribuições a um debate historiográfico**. In. ALMEIDA, Néri de Barros; SILVA, Eliane Moura da. (Orgs). *Missão e Pregação: a comunicação religiosa entre a História da Igreja e a História das Religiões*. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2014, p. 59-79.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**. Brasília. Jan. 1988.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BOURDÉ. Guy e MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. 2ª Ed. Portugal: Europa-América, 2003.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. **Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história1 educação**. Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 773-790, out./dez. 2018.

CÉZAR, Temístocles. **Lições sobre a escrita da história**. Historiografia e nação no Brasil do século XIX. Diálogos, v.8, n.1, 2004.

COSTA, Áurea de Carvalho; FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **História Indígena e Ensino de História: apontamentos críticos sobre currículos e a Base Nacional Comum Curricular**. In: Paula Faustino Sampaio; Thiago Leandro Vieira Cavalcante. (Org.). Povos indígenas, gênero e violências: histórias marginais. 1ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, v. 1, p. 11-27.

CLAVERO, Bartolomé. **Derecho indígena y cultura constitucional en América**. México: Editorial Siglo XXI, 1995.

ESCOBAR, Arturo. **Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World** (Princeton: Princeton University Press). 1995.

FISCHMANN, Roseli. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, p.156-167. Jan./abr. 2009. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100013>>

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antônio. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.31,

n.60, p.13-33, 2010. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>

GOMES, Ângela de Castro. **República, educação cívica e história pátria: Brasil e Portugal**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: História e Ética, 25. Fortaleza, UFC, 2009. Anais eletrônico em: Disponível em: <[http://multimediasignstudio.com.br/demo/uploads/files/1534015346\\_2145b2a8c9bd168f7cc76c2d809eea0f.pdf](http://multimediasignstudio.com.br/demo/uploads/files/1534015346_2145b2a8c9bd168f7cc76c2d809eea0f.pdf)>

GRINBERG, Keila. **Escravidão e liberdade nas Américas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

GUIMARÃES, Manuel Luís Lima Salgado. **Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História nacional**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 1 (1988), pp. 5-27

GUIMARÃES, Ulysses. **Discurso proferido na sessão de 5 de outubro de 1988**. DANC, 1988, p. 14380-14382.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In **Colonialidade do saber: Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p.8-23

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Sobre a Tutela e Participação: Povos Indígenas e Formas de Governo no Brasil, Séculos XX/XXI**. Mana, v.21, n.2, p. 425-457, ago. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>

MAIA, Tatyana de Amaral. **Civismo e cidadania num regime de exceção: as políticas de formação do cidadão na ditadura civil-militar (1964 - 1985)**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 182 - 206.

NIKITIUKI, Sonia Maria Leite. **Ensino de História: Algumas Reflexões Sobre a Apropriação do Saber**. In: Repensando o ensino de história. Org. Sonia M. Leite Nikitiuki. 4.ed – São Paulo, Cortez, 2001, (p. 9-24)

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios. "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

PALMA FILHO, J. C. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas** In: Caderno de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento / Universidade Estadual Paulista. Pró-reitora de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.85-102.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. **“Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História.** 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

VIEIRA, Martha Victor. **Ensino de História e Interdisciplinaridade.** Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.32, n.2, p,309-321, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.18224/frag.v32i2.12171>>

ZANELLA, AV. **Escolarização formal e cidadania: possíveis relações, relações possíveis?** In: SILVEIRA, AF., *et al.*, org. Cidadania e participação social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 84-91. ISBN: 978-85-99662-88-5.

## **Perspectivas para a Educação Escolar Indígena: uma experiência entre os Wajãpis do Amapá**

### **Perspectives for Indigenous School Education: an experience among the Wajãpis of Amapá**

*Daniel Ribeiro Ferreira Junior*<sup>1</sup>

*Marcos Vinícius de Freitas Reis*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal do Amapá. Especialista em Ensino Religioso pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas do Amapá-FATECH.. Professor de Ensino Religioso da rede municipal do município de Ferreira Gomes-AP. Membro pesquisador do Centro de Estudos em Religião, Religiosidades e Políticas Públicas-CEPRES da Universidade Federal do Amapá. Email: danielribeirojr@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Curso de Mestrado Acadêmico em História Social da UNIFAP. Docente do Curso de Graduação em Relações Internacionais e História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Líder do Centro de Estudos de Religião, Religiosidades e Políticas Públicas-CEPRES. Email: freitas@unifap.br.

**RESUMO:**

Avanços e consensos em relação à educação escolar indígena foram ao longo dos tempos sendo consolidados tanto no plano administrativo quanto no plano legal. Desde os anos de 1970, a educação escolar indígena diferenciada passa por experiências. De maneira legal, essas experiências ganham apoio jurídico do Estado, com a Constituição Cidadã de 1988 e, por conseguinte de outras legislações pertinentes. A educação indígena diferenciada, multicultural e bilíngue é reconhecidamente um grande avanço para a promoção da cidadania entre estes povos. No entanto, observa-se que alguns pontos ainda precisam ser revistos, sobretudo, na maneira desigual como essas políticas públicas de educação indígena são implementadas. Dessa maneira, a partir da experiência de campo entre os Wajãpis da aldeia Aramirã no município de Pedra Branca do Amaparí, estado do Amapá, propomo-nos a discutir aspectos que envolvem a educação escolar indígena, como ela ocorre, sobre a inserção dos indígenas na escola e se os dispositivos legais concernentes a essa educação são respeitados.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação; Indígenas; Wajãpis; Legislação.

**ABSTRACT:**

Advances and consensus in relation to indigenous school education have been consolidated over time, both at the administrative and legal levels. Since the 1970s, differentiated indigenous school education has been undergoing experiments. Legally, these experiences gained legal support from the State with the Citizen Constitution of 1988 and, consequently, from other pertinent legislation. Differentiated, multicultural, and bilingual indigenous education is admittedly a great advance for the promotion of citizenship among these peoples. However, it is observed that some points still need to be reviewed, especially in the unequal way in which these public policies for indigenous education are implemented. Thus, based on the field experience among the Wajãpis of the Aramirã village in the municipality of Pedra Branca do Amaparí, Amapá state, we propose to discuss aspects involving indigenous school education, how it occurs, the insertion of indigenous people in school and whether the legal provisions concerning this education are respected.

**KEY WORDS:** Education; Indigenous; Wajãpi; Legislation.

## Introdução

A escola indígena diferenciada não é – ou pelo menos não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais dos grupos indígenas são diferentes, desta maneira, sua escola será diferente. Isto significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade (D'ANGELIS, 2001, p. 37).

Diante do fato de que o indígena se difere sócio-culturalmente da sociedade não indígena, ficou eminente investigar, a partir da etnia Wajãpi da Aldeia Aramirã, situado no Município de Pedra Branca do Amapari, estado do Amapá, de que maneira ocorre o processo educacional formal, utilizando como base os dispositivos legais que os asseguram o direito à educação, bem como, através da educação tradicional por eles transmitida de geração em geração, baseada em sua cosmologia, crenças, em seus costumes e na sua língua materna.

Apesar da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, exercer o papel de tutor dos indígenas, através do Decreto nº 26 de 04 de Fevereiro de 1991, foi transferida a responsabilidade de ofertar educação escolar indígena para as secretarias Estaduais e Municipais e a coordenação da política educacional para os cuidados do MEC – Ministério da Educação.

Ao assumir a condução dessa política, o MEC, por sua vez, transferiu aos Estados não somente a responsabilidade pela criação e manutenção das escolas indígenas e a demanda por formar e contratar indígenas como professores, mas também o que ela implicava de custo financeiro. Assim, a maioria dos Estados recebeu esse novo encargo a contragosto e diferentes foram os ritmos de absorção dessa nova atuação.

O interesse político na questão indígena por parte de secretários estaduais e governadores, bem como a existência de técnicos motivados com essa modalidade de ensino, responde, em grande parte, pelo modo distinto com que a educação escolar indígena tem sido desenvolvida nas esferas estaduais.

Neste sentido, para compreender como se dá o processo educacional entre os indígenas da etnia Wajãpi, foi realizada a visita a órgãos públicos como Núcleo de Educação Indígena/NEI da Secretaria de Educação do Estado do Amapá/SEED, bem como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Além disso, foi possibilitado o acesso à aldeia Aramirã pertencente ao povo Wajãpi, para que pudesse ser realizada a pesquisa de campo. Na pesquisa de campo foram entrevistados 3 professores não indígenas e 1 professor indígena, sendo eles 1 professor de Matemática (professor Raimundo), 1 professora de Ciências (professora Giselle), 1 professor de alfabetização que na oportunidade também era diretor da escola (professor Evilázio) e 1 professor de alfabetização em língua materna (professor Visceni Wajãpi). O número reduzido de professores entrevistados se justifica na medida em que a instituição funciona com o chamado sistema modular, onde os professores das diversas disciplinas realizam rodízio nas escolas indígenas.

Dessa maneira, o presente trabalho buscou alcançar seu objetivo primário de investigar como se dá o processo educacional dos indígenas Wajãpis da aldeia Aramirã. Portanto, as questões que nortearam este estudo são: De que maneira ocorre o processo de educação formal dos indígenas Wajãpis da aldeia Aramirã? Quais as dificuldades para o acesso à educação formal? Como são desenvolvidas as políticas públicas educacionais na aldeia Aramirã?

## Educação indígena no Brasil

Dentro da atual política educacional brasileira, podemos observar uma maior extensão do acesso escolar às comunidades indígenas, identificadas por terem como principal fundamento o fato de serem diferenciadas, uma vez que é necessário que sejam respeitadas algumas características tais como étnicas, socioculturais e sua própria experiência em comunidade. Os povos indígenas, cultural e linguisticamente, representam, conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), uma magnífica:

“[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimento, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros(...) Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade” (RCNEI, 2005, p. 22).

Diante desse novo contexto social onde foi estendido a estes sujeitos o acesso à educação, os movimentos indígenas têm buscado reivindicar a implantação de escolas em suas comunidades, procurando dessa forma, estabelecer um espaço de conscientização destes, articulando assim propostas que possibilitem a formulação de políticas públicas que venham atender às necessidades dos diversos povos. Isto tudo em função de que:

“(...) as sociedades indígenas possuem mecanismos próprios para transmitir seus conhecimentos às novas gerações, incluindo seus costumes, sua visão de mundo, as relações com os outros, sua religião. Desta forma, a educação é “para o índio um processo global” ligado ao viver e a sua cultura, “distinto do que normalmente se entende por educação de tipo escolar” (MÉLIA, 1979, p. 10-11).

Logo, não se pode desconsiderar a educação indígena específica de cada comunidade ou considerá-los sem educação simplesmente pelo fato de não serem frequentadores do processo educacional não indígena. Muito pelo contrário, a reivindicação por espaços escolares formais se dá no sentido de poderem compreender melhor o espaço não indígena, bem como de que suas especificidades possam se manifestar dentro do processo de educação. Portanto, torna-se nítido que o exercício da aprendizagem se faz também fora da escola, e as comunidades indígenas possuem seus próprios métodos para educar. Assim, para Caplaca (1995) a educação que a sociedade nacional tem dado para estas comunidades deveria lhe ser complementar e não substituta.

Neste sentido, a educação ofertada aos indígenas deveria ser focada na complementação dos processos educacionais já desenvolvidos por eles e que estão intrinsecamente ligados ao seu modo de agir, suas tradições e costumes repassados através das gerações, principalmente pelo uso da memória e da oralidade. Assim:

“Quando se fala aqui em “educação indígena” é, pois. Preciso diferenciar esses processos tradicionais de socialização, próprios a cada povo, de uma educação que recorre da situação de contato e da inclusão dos povos indígenas à sociedade nacional. Neste segundo caso, estão, tanto as escolas pensadas como instrumento de colonização e negação da identidade própria a cada povo, portanto, da diversidade, quanto às tentativas de se construir, com os índios, uma educação “para os índios” (SILVA, 1981; p. 12).”

Dessa forma a educação ofertada formalmente a estes sujeitos deve ser construída através da vivência comum, do trabalho conjunto entre indígenas e não indígenas e que essas atividades levem à compreensão e a avaliação crítica de sua realidade, além disso, que permita a reflexão de suas tradições culturais, de seus processos econômicos e de seus aspectos políticos com a sociedade, sem

que necessitem abrir mão de sua própria identidade étnica e cultural em detrimento de outras culturas.

Essa reflexão é necessária e fundamental, uma vez que a organização dos processos educacionais para os povos indígenas no Brasil inicia-se a partir de 1549 com a instalação no território nacional das missões jesuíticas em consequência do processo de conquista de Portugal que considerava o território brasileiro como de seu domínio e propriedade (MEC/SECAD, 2007, p.10).

A Companhia de Jesus tinha apenas nove anos quando enviou para cá, aos comandos do Padre Manuel da Nóbrega, seu melhores, mais jovens e apaixonados sacerdotes irmãos. Em uma igreja toda ela tridentina, toda ela amiga de pactos com os poderes temporais, onde “o pecado dos jesuítas foi o terem eles mais determinações, mais coragem, mais disciplina e avassaladora paixão por uma causa” (MORAIS, 1989, p.73).

Através do processo de catequização, os jesuítas se aproximaram dos indígenas com o propósito de conquistar a confiança, para isso, aprenderam suas línguas facilitando assim a dominação dos mesmos. Os primeiros contatos entre os jesuítas e indígenas ocorreu alternando-se momentos de hostilidade e em outros de forma mais pacífica. De acordo com Cardoso:

“As missões religiosas constituíam um esforço de gerar um campesinato indígena sedentário como base para a colonização, através da auto reprodução de uma mão-de-obra em princípio livre (embora forçada ao trabalho por disposições legais e pela coação) a que teriam acesso os próprios religiosos, o governo e os colonos, segundo certas regras” (CARDOSO, 1990; p. 76).

Os que apresentavam resistência à dominação ou escravização eram submetidos a perseguições e conseqüentemente a duras repressões. Eram tratados como criaturas selvagens que aos olhos dos missionários precisavam ser pacificados. Essas pacificações promovidas provocaram verdadeiras

guerras, por vezes sangrentas. No entanto, de forma alguma o processo colonizador foi pacífico, apesar de ser este o objetivo final.

Aos indígenas era ensinado a ler, escrever, contar e principalmente eram silenciados de sua própria história e cultura, bem como obrigados a conversão à doutrina cristã católica europeia. A educação se dava de aldeia em aldeia, já que não haviam instalações adequadas para o ensino. Essas missões ficaram conhecidas como volantes. A despeito disso Ribeiro diz que:

“Aos poucos foram se definindo dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam: as chamadas casas – para a doutrina dos índios não batizados – e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Nos colégios a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios” (RIBEIRO, 1984; p.127).

Todos os modelos de educação implantados no Brasil através das missões jesuíticas tiveram como foco negar às culturas indígenas e impor sobre os mesmos a cultura dominante europeia. Para tanto não se mediu esforços em estimular o convívio de diversas etnias, promovendo casamentos entre grupos diferentes e ainda se tentou uma espécie de unificação das linguagens indígenas. Não foi levado em consideração pela catequese jesuítica nenhum princípio étnico, religioso ou cultural desses povos. Ou seja, de fato, tratou-se de um processo silenciador.

Para Ferreira (2001) a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira, mais extensa, iniciada no Brasil colônia, quando a escolarização dos indígenas esteve nas mãos de missionários católicos, especialmente jesuíta (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

O segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN) em 1910 e a partir

de 1918 somente SPI (Serviço de Proteção ao Índio), operando em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído FUNAI (Fundação Nacional do Índio), onde assume como oficial o modelo de educação “bilíngüe” proposto pelo Summer Institute of Linguistics – SIL (instalado no Brasil em 1956) (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

A terceira fase vai do fim dos anos 60 aos anos 70, destacando-se nela o surgimento de organizações não governamentais: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras, e do movimento indígena (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

A quarta fase se delinea pela iniciativa dos próprios povos indígenas, nos anos 80, que passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal. Os indígenas entram em cena para debater a política de escolarização e para exigir o direito a uma educação escolar voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação que respeite as diferenças e as especificidades de cada povo (FERREIRA, 2001, p. 71-111).

Esta quarta influencia sobremaneira na forma como os indígenas passariam a ser vistos nos anos seguintes, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. O novo texto constitucional trouxe um capítulo específico para tratar da questão indígena, intitulado 'Dos Índios', no Título III 'Da ordem Social'. Assim, o artigo 231 afirma que: “São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (BRASIL,1988, p.150).

Podemos perceber que a partir daí a educação escolar indígena passou a ser encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, assim como um instrumento de resistência e luta. Porém, nos dias atuais o desafio é

permanente, pois, apesar de ser um direito expresso no texto constitucional, constantemente os povos indígenas são ameaçados quanto aos seus direitos.

### **Bases legais da educação escolar indígena**

A condição de indígena só é levada em consideração e seus direitos só são assegurados como os de qualquer outro cidadão brasileiro, conforme supracitado, com a Constituição de 1988, onde na seção II, Art. 215, parágrafo 2º, diz que: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do civilizatório nacional”.

No entanto, anterior ao dispositivo legal acima, foi criado o Estatuto do Índio em 1973 para garantir uma espécie de proteção especial aos indígenas, pois, nesse momento o governo brasileiro entendia que estes sujeitos não tinham capacidade de entender e exercer seus direitos, eram tratados como incapazes e sem futuro e por essa razão deveriam ficar sob a tutela da FUNAI. Mesmo assim, tanto o governo quanto a sociedade acreditavam na integração dos indígenas ao restante da sociedade brasileira, percepção que só viria a mudar de fato com a nova Constituição, onde partes dos seus direitos passaram a ser reconhecidos.

A Constituição Federal descreve a proteção de maneira que seja assegurada a forma de ser indígena, onde fique a critério dos mesmos os que são mais ou menos importantes e ainda que um dos seus objetivos seja o de [...] “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p.5).

A própria Carta Magna assegura a todos o direito ao bem estar desconsiderando qualquer forma de discriminação, portanto esses povos têm o direito a sua diferença, direito a cultivar seu aprendizado passado de geração a

geração e que até os dias atuais prevalece no currículo nacional indígena.

Assim:

“Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem; I- as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (BRASIL, 1988, p.35).

Essa mesma carta configura a educação com legislação específica, assegurando processos educacionais diferenciados, respeitando o seu modo de ser. Em contrapartida, o Estado assume a obrigação de ofertá-la com qualidade, segundo Bergamaschi:

“Se há um esforço para transmitir conhecimentos e uma real transmissão de saberes e valores das sociedades não índias através de um currículo escolar que referenda os saberes da cultura ocidental, há também a força dos saberes e tradições indígenas. Os conhecimentos são apropriados de acordo com a cosmo visão do grupo, interpretados através de um pensamento mitológico, que assimila e faz circular um conhecimento integrado aos valores culturais da comunidade (BERGAMASCHI, 2004, p. 117).”

O Estado, em consonância com a Constituição 1988, vem buscando cumprir no concernente ao direito à educação levando-se em consideração as diferenças e que busquem integrar dessa forma os saberes não indígenas aos saberes indígenas nas discussões do currículo nacional, onde se torna fundamental que haja o prevailecimento de suas peculiaridades, no entanto, muitos são os desafios e avanços a serem conquistados por esses povos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação reitera o modo de ser indígena, garantindo em seu Artigo 32, Seção III, parágrafo 3, estabelece que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Portanto a escola não é o único meio pelo qual se tem acesso a educação e ao aprendizado, visto que, as comunidades indígenas também possuem seus meios de transmissão de conhecimentos que fazem parte chamada educação informal, sobretudo, baseadas na memória e na oralidade.

Não obstante o processo educacional se mostra como um elo entre os conhecimentos indígenas e os não indígenas, tornando-se essenciais na busca pelo conhecimento e, mais ainda, tenham ainda assegurado o seu direito à liberdade de escolha a respeito do que querem ou não incluir no seu aprendizado.

Apesar da responsabilidade do Estado em promover uma educação diferenciada de qualidade e o acesso desses povos a cultura não indígena, a efetivação desse processo tornou-se um grande desafio. Existem em todo o Brasil diversas etnias que possuem troncos linguísticos diferenciados, desse modo a estrutura organizacional e curricular precisa ser também diferenciada, porém, a esse respeito D’Angelis diz que:

“[...] em nenhum caso pode-se afirmar com segurança que já se construía uma “escola Indígena”. O que temos seguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de “tradução” da escola para contexto indígena. (D’ANGELIS, 1999, p. 22).”

As transformações apresentadas pela Constituição de 1988 marcam sem dúvidas a mudança de paradigma acerca das representações sociais dos povos indígenas. No âmbito pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, principalmente sua alteração através da Lei 11.645/08, assim como os

documentos normativos editados pelo Ministério da educação (MEC) e ainda as reivindicações de professores e associações indígenas foram de suma importância para a autoafirmação dos povos indígenas, pois trouxeram consigo a possibilidade de promoção de abordagens decoloniais do tema indígena no currículo escolar.

Dentre os vários dispositivos legais dispostos, realçamos a importância da resolução nº 3, de 1999, que estabelece a criação de Escolas autônomas, tendo regimento, currículo e pedagogia próprios, definidos de acordo com as particularidades de cada situação local e os cursos específicos de professores.

Portanto, ante a presença de diversos regramentos jurídicos, pode-se perceber que estão sendo lançadas as bases para a edificação de escolas diferenciadas que venham atender as reais necessidades dos povos indígenas, sem que necessitem deslocar-se de seus territórios para buscarem formação educacional. Diante disso o desafio maior é lutar para que de fato esses regramentos possam ser efetivados.

### **A amazônia indígena amapaense: Espaço étnico e cultural**

Estima-se que a Amazônia corresponda a mais de 90% das florestas tropicais da América Latina, equivalendo a mais da metade do que resta desse ecossistema no planeta, cerca de 6,5 milhões de Km<sup>2</sup> (650 milhões de ha) (MEIRELLES FILHO, 2006, p.31).

A Amazônia Amapaense constitui-se um ambiente estritamente rural, visto que apenas três municípios de acordo com o IBGE<sup>3</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), possuem mais de vinte mil habitantes que são eles: Macapá, Santana e Laranjal do Jarí. Segundo critérios do próprio instituto, municípios com menos de vinte mil habitantes são classificados como rurais.

---

<sup>3</sup> Dados Disponíveis em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama). Acessado em: 05/01/2024.

Sendo assim, podemos perceber uma das características marcantes do Estado que é a sua pluralidade humana, ou seja, constitui-se de pessoas vivendo nos espaços rurais e urbanos, migrantes vindos de diversas regiões do Brasil e até mesmo da região das Guianas, pelo fato de o estado fazer fronteira com a referida região, portanto, sua população contém traços marcantes de brancos, quilombolas, pescadores, coletores, ribeirinhos, povos indígenas, povos da floresta e pescadores.

A população que vive na zona rural é dotada de uma diversidade indivíduos, estes constituídos de diversas identidades culturais e étnicas que outrora surgiram e foram criados a partir do processo de mestiçagem de pessoas nativas (no caso os indígenas), brancos e negros.

Esse processo de mestiçagem ocorreu não só no Amapá, mas em toda a região amazônica, levando assim a criação de um tipo humano presente neste espaço, o caboclo, que de acordo com Parker:

“O caboclo é uma criação da colonização da Amazônia pelos invasores europeus. É uma categoria de indivíduos que partilha padrões culturais semelhantes, como a maneira de explorar os recursos ambientais e suas crenças no ambiente encantado (PARKER,1985, apud. ADANS, 2006, p.33).”

No cenário cultural, o estado do Amapá se vê entrelaçado com os diversos conhecimentos populares em especial sobre as florestas e tudo que a compõe, por exemplo: as plantas medicinais, plantas aromáticas, o misticismo, a religiosidade, dentre outros. Todas essas singularidades vêm ao longo dos tempos oferecendo resistência às novas culturas urbanas e se perpetuando ao longo da história entre as gerações através da oralidade e principalmente da vida cotidiana, conforme afirma Meirelles Filho:

“[...] É uma cultura oral, que tem no mito uma de suas expressões máximas para a transmissão de conhecimento. Esses conhecimentos estão hoje depositados na memória dos

povos indígenas e, ainda que de forma fragmentada, na cultura *cabocla* das populações locais (MEIREILLES FILHO, 2006, p. 93).”

Percebe-se que por um lado a difusão do mito acerca dos povos da floresta foi prejudicial a essa população por estigmatiza-los e rotulá-los muito das vezes como pessoas preguiçosas e acomodadas, por outro lado, esse mesmo mito é também responsável por de certa forma salvaguardar as culturas desses povos.

### **Aldeia Wajãpi - Aramirã: quem são e onde estão**

A aldeia Aramirã localiza-se no município de Pedra Branca do Amapari a cerca de quatro horas da capital Macapá indo pela rodovia Perimetral Norte.

Os indígenas da aldeia Aramirã são um grupo pertencente à etnia Wajãpi e possuem como tronco linguístico o Tupi-Guarani, possuem suas terras homologadas através do Decreto Presidencial 1.775 de 1996, isto muito se deve ao fato de os índios dessa etnia terem expulsado os invasores e para muitos a situação atual de suas terras é motivo de privilégio. Essa etnia possuiu características que diferem em alguns aspectos das demais etnias existentes no estado do Amapá (GALLOIS, 2011, p.17).

Na aldeia Aramirã todos da comunidade são parentes próximos, esta é uma característica geral entre os Wajãpis. Esta característica possui uma classificação que são os parentes e os afins, ou seja, distingue-se entre os que podem se casar e os que não podem se casar, exemplo é o sogro/sogra, esposo/esposa, cunhado/cunhada. Essas relações de parentesco é que de certa forma determinam a distribuição das famílias ao redor da aldeia.

Desde criança os Wajãpis sabem quem é e quem não é parente. Seus pais lhes mostram as pessoas com quem devem ou não se casar. Por exemplo: com a filha do irmão do pai não se pode casar, pois a mesma é considerada parente,

porém com a filha do irmão da mãe pode se casar, ou seja, não é considerada parente.

Outra característica interessante em relação às relações matrimoniais diz respeito à troca que pode ser realizada entre irmãos, como por exemplo, quando um rapaz se casa com uma moça e esta por sua vez possui um irmão, este deverá se casar com a irmã do cunhado, caso o cunhado possua uma irmã. O mesmo pode ocorrer quando um rapaz que se casa com uma moça e esta possui uma irmã solteira ele deve se casar também com a irmã solteira. Também pode ocorrer de na mesma hipótese se estas irmãs possuírem um irmão solteiro, este necessariamente deverá se casar com as irmãs solteiras do cunhado, no entanto, caso o cunhado não possua as duas irmãs ele necessariamente deverá dar outra moça depois para se casar (IEPE, 2006, p. 06-07).

Ainda na terra indígena Wajãpi, mais especificamente na Aldeia Aramirã, encontra-se o Centro de formação e documentação Wajãpi, trata-se de um centro construído para salvaguardar o patrimônio imaterial Wajãpi. A construção desse centro foi aprovada pela UNESCO a partir do momento que proclamou a arte gráfica e a tradição oral dos Wajãpis como patrimônio da humanidade.

O Centro de formação e documentação Wajãpi – CFDW, abrigará uma das unidades do Pontão de Cultura “Arte e Vida dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará”, mantido pelo Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena e pelo Apina – Conselho das Aldeias Wajãpi, com apoio do Ministério da Cultura e do IPHAN.

A construção do CFDW foi realizada pelo Iepé e pelo Apina com patrocínio da Petrobras, por meio da Lei Rouanet, e seus equipamentos foram adquiridos com apoio da Petrobras, do IPHAN, da UNESCO-Brasil e da Embaixada da Austrália. O centro possui salas de pesquisa e um espaço para

oficinas, cursos e reuniões, assim como alojamento para os Wajãpis vindos residentes de outras Aldeias.

No tocante aos processos de ensino, para compreendermos o processo de escolarização na aldeia Aramirã, faz-se necessário entender o conceito de educação formal aqui utilizada. Portanto, quando pensamos em educação formal, associamos comumente aquilo que conhecemos como as instituições escolares, ou seja, o sistema de ensino tradicional a nós “homens brancos”, centradas na figura do professor e do aluno.

A necessidade de se ter uma educação escolar, admitida e que seja reivindicada pelos povos indígenas, provém da importância que a educação exerce na vida de cada ser humano. Entretanto, seu sentido se altera de acordo com vários outros fatores oriundos das diversidades sociais e orais, esses decorrentes do aprofundamento das relações de contato, como por exemplo, falar e escrever em português, desta forma passando a demandar do estado brasileiro serviços de educação escolar quando solicitados pelas comunidades indígenas. Isso se torna importante na medida em que cada organização social possui suas especificidades.

Na escola da aldeia Aramirã não é diferente, ela é uma das poucas instituições públicas que se fazem presentes na comunidade pesquisada. Isto se deve ao fato de haver esse interesse pela educação ofertada pelo Estado, pois, através do contato com a educação do “homem branco”, é que estes indígenas terão parte de sua cidadania garantida e assim poderão reivindicar melhorias para a comunidade, o que ao mesmo tempo torna a escola como um ponto de referência tanto em aspectos políticos como das próprias relações sociais e da formação cultural dos alunos, como afirma Hage:

“A escola localizada no próprio espaço em que vivem e convivem os sujeitos do campo pode constituir-se num centro de desenvolvimento cultural da comunidade, envolvendo a todos, sem exceção: crianças, adolescentes,

jovens e adultos, estudantes, pais, lideranças e membros da comunidade nos processos de apropriação do conhecimento e de mobilização e participação coletiva na construção de uma sociedade inclusiva, democrática e plural.” (HAGE, 2005, p. 57).

Portanto, a escola exerce um papel vital na vida da comunidade. Tamanha é a importância que um aspecto interessante presenciado é o fato de o diretor da escola ter voz ativa entre as lideranças. Isso se deve muito pelo tempo em que este está presente na aldeia, além de também ser educador dos indígenas, levando a ser uma figura de fundamental importância para a comunidade.

Outro fator considerável a ser levantado é o fato de a escola proporcionar aos alunos o acesso a informações o que ao mesmo tempo os leva a construir saberes e identidades que os tornam sujeitos com características intrínsecas.

Contudo, não é possível compreendermos a existência de um braço do Estado, como é o caso da escola, dentro da aldeia sem antes entendermos os objetivos, sobretudo políticos, para que a mesma pudesse ali estar estabelecida. Como tal e de uma forma geral foi percebido com bastante clareza o porquê desta presença.

A escola dentro da aldeia foi construída pelo Estado como fruto de um anseio por parte dos próprios indígenas, dada à necessidade de possuírem educação, ou seja, precisavam ser educados pelos conhecimentos do “homem branco”. Sendo assim, o principal objetivo da escola, além de ser um espaço de convivência, veio a ser o local onde ocorre a formação inicial dos indígenas com a língua portuguesa, possibilitando assim o contato com outros conhecimentos, conforme informado pelo entrevistado 03:

“Eu compreendo a educação formal como esta a que estamos inseridos, na qual a escola é oferecida pelo estado e o seu objetivo é a de levar ao conhecimento da

comunidade indígena os conteúdos a que o homem branco estuda (EVILÁSIO, 47anos, professor e diretos da escola).”

Além disso, ao aprenderem a Língua Portuguesa, facilita o acesso e a comunicação com o mundo externo à aldeia. Possibilita ainda a participação política destes sujeitos no diálogo por melhorias a comunidade. Sendo assim, a escola enquanto espaço de formação educacional é o primeiro passo para a consolidação dos direitos indígenas, fruto de diversas reivindicações por parte das comunidades e que vêm ao longo dos tempos sendo implementadas por meio de vários textos legais, sejam eles decretos ou leis que beneficiam a educação escolar indígena.

### **Os parâmetros nacionais para as escolas indígenas: questões norteadoras para a escola da aldeia Aramirã**

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Vale ressaltar que, a partir da Constituição de 1988, os povos indígenas deixaram de ser considerados como grupos em processo de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, crenças, línguas e tradições.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também é assegurada aos grupos indígenas uma educação diferenciada, onde a interculturalidade e a educação bilíngüe devem ser ofertadas.

De acordo com o texto da respectiva lei, os currículos devem procurar seguir bases nacionais e comuns. No caso da educação indígena, deverá ser complementada com uma educação diversificada e que procure atender as especificidades locais e regionais, além de ser assegurada a utilização de suas

línguas maternas e por consequência a construção de currículos e programas específicos.

Procurando atender a essas recomendações é publicado pelo MEC em 1988 o Referencial Nacional para as Escolas indígenas (RCNEI), este por sua vez está voltado para os professores e técnicos das secretarias estaduais de educação que são os responsáveis pela elaboração dos currículos e programas educacionais junto às comunidades indígenas.

O RCNEI foi criado e veio como fruto de diversas reivindicações por parte das comunidades indígenas e organizações sociais que defendem a causa indígena. O seu principal objetivo é o de atender as comunidades indígenas com questões orientadoras de maneira que se faça cumprir a legislação vigente no que tange à oferta de "uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade". (RCNEI, 2005, p.13).

É a partir desta cartilha que as escolas indígenas constroem seus currículos, pois, é neste Referencial que está contida todas as orientações necessárias para a elaboração de um currículo que contemple o que é preconizado pela legislação específica sobre a educação indígena.

Na escola da aldeia Aramirã não poderia ser diferente, esta escola possui um currículo específico e comum às escolas Wajãpis e que foi construído a partir dos professores indígenas da Turma I do Programa de Formação em Magistério Wajãpi, curso este ofertado pelo Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena - IEPÉ. A este currículo denominou-se PROCEW (Proposta Curricular para as Escolas Indígenas Wajãpi).

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental – Brasília/DF. O RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação, foi construído, em 1988, pelo Comitê de Educação Escolar Indígena formado por educadores, antropólogos, pesquisadores, Ministério da

Educação e ainda com a participação de lideranças e professores indígenas de diferentes povos, e que tem por objetivo atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde estabelece a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, respeitando à diversidade cultural, à língua materna e ainda orientada pela interculturalidade.

Com o RCNEI, é dado o auxílio necessário ao trabalho de educação diária dentro das comunidades, onde foi elaborado com um conteúdo de caráter geral, abrangente e aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo, incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. Sua construção primou por respeitar a participação de educadores indígenas e não indígenas, legitimando idéias e práticas construídas pelos diversos sujeitos pertencentes às diversas etnias, como parte de uma política pública para a educação escolar indígena.

Para o Ministério da Educação, o RCNEI pretende apresentar ao país idéias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridos no Ensino Fundamental. Contém princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudos presentes no Ensino Fundamental e para serem aplicados nas séries ou ciclos iniciais ou finais, dependendo da situação de cada escola em particular.

De acordo com a avaliação do coordenador da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), Kleber Gesteira:<sup>4</sup>

---

4 Trecho de entrevista extraído de do artigo: MEC reedita e distribui Referencial Curricular para Escolas Indígenas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3825&catid=206&Itemid=97](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3825&catid=206&Itemid=97), acesso em: 10/10/2021

“[...] com quase oito anos de existência, o RCNEI, provou sua importância em diferentes momentos: na implantação de Escolas Indígenas, no fortalecimento da formação de professores do ensino médio e ao expressar uma série de significados transmitidos pelos povos indígenas sobre, por exemplo, o que é a escola e o currículo.”

No entanto para o RCNEI:

“Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do Projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestões escolares” (RCNEI, 2005, p.23).

Dessa forma, várias práticas pedagógicas buscaram inovar o currículo escolar indígena, algumas dessas idéias firmaram-se a partir de aspirações e ações promovidas por organizações de apoio aos povos indígenas e também através da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação que realmente contribuísse para sua autonomia.

Dentre essas ideias está o reconhecimento da multiétnicidade e da pluralidade dos povos indígenas presentes no Brasil e que cultural e linguisticamente representam uma magnífica:

“[...] soma de experiências históricas e sociais ou diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros” (RCNEI, 2005, p. 22).

Onde, [...] sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade (RCNEI, 2005, p.22).

Diante dessa diversidade implícita na pluralidade étnica, é relevante a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas específicas de cada povo indígena e que busque contemplar as suas especificidades em termos culturais e linguísticos. Meliá (1979, apud. SECAD, 2007, p.20) faz distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, pois evidenciaram os processos de aprendizagem de diferentes povos, dimensão ignorada pelas políticas assimilacionistas que não reconheciam os padrões de transmissão dos conhecimentos tradicionais para a formação da pessoa humana.

As práticas socializadoras da comunidade, em diversos momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias próprias. A essa atividade, a educação escolarizada foi imposta intentando substituir e neutralizar esses processos de formação.

Assim, é um dos fundamentos da educação escolar indígena o reconhecimento dos conhecimentos próprios de cada povo, pois:

“[...] possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; São valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (...) que podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas” (RCNEI, 2005, p.23).

Outro aspecto característico da educação escolar indígena diz respeito à autodeterminação das comunidades por serem comunitárias, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios das comunidades e de seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola indígena e seus profissionais devem estar alinhados à comunidade e trabalhar a partir do

diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar que necessitam estarem em conformidade às atividades rituais e produtivas, bem como os temas e conteúdos a serem trabalhados durante o processo de ensino e aprendizagem.

No Amapá, foi criado como seção na Divisão de Ensino de Primeiro Grau o Núcleo de Educação Indígena – NEI, através da Portaria nº 966/90, expedida em 27/12/1990. Em 1996 por meio de reforma administrativa da Secretaria de Educação do Estado, o NEI passou a constituir um setor ligado ao Gabinete da Secretaria de Educação do Estado – SEED, mantendo uma relação técnica com a Coordenadoria de Ensino, porém somente no diário oficial nº 1863 de agosto/1998 é que teve suas competências definidas e publicadas.

A política de Educação Escolar Indígena realizado pelo Governo do Estado do Amapá através do Núcleo de Educação Indígena/SEED está voltada para a formação inicial e continuada de professores indígenas e para a valorização deste profissional, bem como a autoafirmação de suas identidades. Mais precisamente na Aldeia Wajãpi Aramirã em Pedra Branca do Amapari a aproximadamente 126.6 km de Macapá/AP, o NEI/SEED se faz presente através da educação ofertada à comunidade na forma pedagógica de ciclos com o auxílio de professores indígenas e não indígenas.

A proposta curricular produzida pelos professores Wajãpi até o momento vale para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental que corresponde a 816 dias letivos (3.264 horas), ou seja, equivale ao período da 1ª a 4ª série das escolas não indígenas, de acordo com a pesquisa de campo, observamos que esse primeiro ciclo é dividido em 12 etapas e cada etapa tem 68 dias de aula, sendo que estas podem durar no máximo seis meses.

Para finalizaer as 12 etapas, os alunos terão que estudar aproximadamente seis anos. Ao questionarmos a respeito de quando se inicia a

1ª etapa, o entrevistado 03 que durante nossa pesquisa de campo era o diretor e professor da escola respondeu:

“o pai do índio vai perguntar para o cacique o porquê que o filho dele não estuda e então o cacique vem nos fazer a mesma pergunta e nós respondemos para ele que ele venha para escola e então o cacique nos responde: então ele vai vim para a escola” (EVILÁSIO, 47 anos, professor e diretor da escola).

Portanto, não há uma idade e nem um critério específico para que o aluno indígena possa iniciar seu processo de aprendizagem na escola. Estes poderão assistir às aulas quando quiserem, não há um impedimento legal para isso, ademais, não há uma obrigatoriedade para que os mesmos possam frequentar as aulas.

Dessa forma, observa-se que a irregularidade quanto à frequência dos alunos indígenas na escola chega a frustrar os professores não indígenas, visto que, segundo o entrevistado 02 da escola Aramirã “... se torna difícil avaliar o rendimento do aluno” e de acordo com a mesma “essas questões dificultam o bom andamento do trabalho do professor” (Giselle, 41 anos, professora da escola).

Outro aspecto agora apontado pelo entrevistado 01 é que “chega a ser complicado também o planejamento da entrada dos professores não índios na aldeia, devido ao fato de que todos os índios em certos períodos vão para o limite<sup>5</sup>” (RAIMUNDO, 36 anos, professor da escola).

Apesar disso, ficou evidente que há uma mediação entre a escola e os alunos através do único professor indígena presente na escola, que assim afirmou: “Nós, enquanto professor, procuramos identificar o aluno que pode

---

<sup>5</sup> Lugar onde fazem seus roçados e por ser um local distante da sede da aldeia, denominam como esta terminologia.

vir pra escola, conversamos como o pai pra ele vir e ele vêm” (VISCENI, 35 anos, professor da escola).

Aqui abrimos um parêntese para problematizar o fato de existir somente um professor indígena presente na escola. Visceni Wajãpi é professor de alfabetização em língua materna e um dos poucos indígenas presentes na comunidade que falava em português. Na oportunidade da pesquisa a formação em nível superior de professores indígenas ainda estava em curso e muitos destes ainda não estavam lotados em salas de aulas. No entanto, no ano de 2019 houve a formatura da primeira turma no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, Campus de Oiapoque. A partir desta formatura, muitos dos professores formados puderam retornar às suas comunidades para serem educadores nas escolas das aldeias, inclusive na escola Aramirã.

Quanto aos conteúdos curriculares indígenas, segundo informações repassadas pelo diretor e professor Evilásio, estes são elaborados pelo NEI em conjunto com a comunidade indígena e citou a própria PROCEW (Proposta Curricular para as Escolas Wajãpi), enquanto documento orientador formulado pelos próprios Wajãpi a partir das necessidades específicas da comunidade.

### **Considerações finais**

Este estudo procurou evidenciar de que maneira ocorrem os processos educacionais voltados para os indígenas no Estado do Amapá, tendo como lócus o grupo pertencente à etnia Wajãpi da aldeia Aramirã. Estamos certos de que esse estudo não nos dá uma dimensão do todo, mas, de certo serve para pontuarmos questões importantes para a análise da atual conjuntura em que se encontra a educação voltada aos sujeitos em questão.

No que concerne à educação escolar, em qualquer sociedade ela é encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, assim como um instrumento de resistência e luta. Logo, importante destacar que a partir do momento em que a comunidade indígena tem consciência dessa importância, bem como de seu papel na sociedade, dos seus valores, seus saberes tradicionais e do seu lugar na sociedade, esta estará apta a lutar cada vez mais para que haja o reconhecimento de seus direitos, mais ainda, para estes sejam efetivados.

Para a escola da aldeia Aramirã, observou-se que os professores que lá estão a maioria não conhece profundamente a realidade local e assim não mantém um vínculo de identidade com os alunos, pois, muitos destes não possuem o português como idioma fluente, causando assim, um atraso no processo de ensino-aprendizagem. Daí então que, apesar de o ensino estar sendo ofertado ele não segue na sua plenitude aquilo que é preconizado na Constituição Federal e nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas. Isto ainda é uma luta dos povos indígenas do Amapá e do Brasil.

Não obstante, esperamos que através desse estudo, possa subsidiar novas abordagens teóricas e práticas que viabilizem a reflexão dos processos educacionais indígenas e acima de tudo que estes possam ser instrumentos de visibilidade do que pensam e expressam esses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ADANS, C. *et al* (org). **Sociedades Caboclas Amazônicas**. In: ADMS, C. *et al*. (org.). *Sociedades cablocas amazônicas: modernidade e invisibilidade*. São Paulo: Annablume, 2006. 1ª edição. São Paulo: Annablume, 2006.

ALBUQUERQUE, L. S. de. **As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas**, 2003.

BERGAMASCHI, M. A. **Por que querem e porque não querem escola os Guarani?** Tellus (UCDB), Campo Grande, MS, n.7, 2004.

CAPLACA, M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975. – 1995)**. Brasília: São Paulo: MEC/Mari-USP,1995.

CARDOSO, C. F. S. **O trabalho na colônia**. Int.: História Geral do Brasil. 1990.

CADERNOS SECAD 3/MEC/SECAD. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acessado em: 28/12/11.

D'ANGELIS, W. R. **Contra a ditadura da escola**. Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, v. 19, n. 49, 1999, p. 18-25.

FERREIRA, M. K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: Da Silva, Aracy Lopes e FERREIRA. Mariana K. Leal (org.). Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola. 2001.

GALLOIS, D. T. **Terra Indígena Wajãpi: da demarcação às experiências de gestão territorial/Dominique Tilkin Gallois**. São Paulo: Iepé, 2011. (Coleção ensaios ; 1).

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retrato das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

IBGE. **Contagem Populacional**. Disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama](http://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama). Acesso: 06/01/2024.

IEPÉ. **Jané Reko Mokasia/Organização Social Wajãpi**. 2006. Disponível em [http://www.institutoiepe.org.br/media/folders/Folder\\_organizacao\\_social\\_wajapi-baixa\\_resolucao.pdf](http://www.institutoiepe.org.br/media/folders/Folder_organizacao_social_wajapi-baixa_resolucao.pdf). Acessado no dia 19/11/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MEIRELLES FILHO, J. C. **Livro de ouro da Amazônia**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MORAIS, R. de. **Cultura Brasileira e Educação** – Estudo Histórico-Filosófico. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

RIBEIRO, B. G. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

SILVA, A. L. **Por que discutir hoje a educação indígena?** In: Comissão Pró-Índio; SILVA, Aracy Lopes da (coord.). A questão da educação indígena. São Paulo: Comissão Pró-Índio / Brasiliense, 1981.

VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Orgs.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.**/ D'ANGELIS, Wilmar.; GUIMARÃES, Susana G.; KUITÁ, Gilda.; MONSERRAT, Ruth M<sup>a</sup> F.; TAUKANE Darlene. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

## **Por uma história do nietzschianismo: o legado de Nietzsche entre Marshall Berman e Gianni Vattimo**

**Searching for Nietzschean history: Nietzsche's legacy between Marshall Berman and Gianni Vattimo**

*Alexandre Bartilotti Machado*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mestrando no PPGEAFIN-UNEB. Graduado em História pelo curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

## RESUMO

Pretendemos neste trabalho investigar como se deu a leitura da obra de Nietzsche através de dois importantes pensadores do século XX: Marshall Berman e Gianni Vattimo. Mesmo divergentes entre si, os dois autores citam Nietzsche na introdução de suas obras, consideram a contemporaneidade com palavras diferentes da visão do outro e se apropriam da obra de Nietzsche citando elementos aparentemente contraditórios entre si. Nosso debate conceitual se dá a partir de um verbete: este verbete-te é nietzschianismo. Neste trabalho, ele será utilizado a partir da concepção de Woodward (2016, p. 48), segundo a qual nietzschianismo se refere a um conjunto de diferentes – e mesmo divergentes – apropriações de Nietzsche feitas por autores que de uma maneira ou outra se consideravam adeptos ao mesmo ou pretendiam seguir seus passos artístico-filosóficos. No fim, esperamos com este trabalho, a partir de uma leitura do pensamento nietzschiano historicamente apurada, compor um quadro de considerações teóricas crítico e atualizado aos interessados em nietzschianismo, representação, história das ideias e história da filosofia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Nietzsche; Nietzschianismo; História.

## ABSTRACT

This paper proposes to investigate the presented readings of Nietzsche's works by two important scholars of the twentieth century: Marshall Berman and Gianni Vattimo. Although in disagreement, both quote Nietzsche in their works' introductions, take individual accounts of his contemporaneity, and propose new readings of Nietzsche, combining seemingly contradictory elements. Our conceptual debate is conceived around the term "Nietzscheanism". It will be taken from Woodward's work (2016, p. 48), meaning a set of different — even antagonist — takes from Nietzsche, made by authors that intended to follow his artistical and philosophical steps. From this historically accurate understanding of Nietzsche's thoughts, we hope to formulate a descriptive notion of theoretical considerations, updated for all interested in Nietzscheanism, representation, history of ideas, and philosophy.

**KEYWORDS:** Nietzsche; Nietzschianism; History.

## Questões iniciais

Pretendemos neste trabalho investigar como se deu a leitura da obra de Nietzsche através de dois importantes pensadores do século XX: Marshall Berman e Gianni Vattimo. Mesmo divergentes entre si, os dois autores citam Nietzsche na introdução de suas obras, consideram a contemporaneidade com palavras diferentes da visão do outro e se apropriam da obra de Nietzsche citando elementos aparentemente contraditórios entre si.

Nosso debate conceitual se dá a partir de um verbete: este verbete-te é nietzschianismo. Neste trabalho, ele será utilizado a partir da concepção de Woodward (2016, p. 48), segundo a qual nietzschianismo se refere a um conjunto de diferentes – e mesmo divergentes – apropriações de Nietzsche feitas por autores que de uma maneira ou outra se consideravam adeptos ao mesmo ou pretendiam seguir seus passos artístico-filosóficos.

No fim, esperamos com este trabalho, a partir de uma leitura do pensamento nietzschiano historicamente apurada, compor um quadro de considerações teóricas crítico e atualizado aos interessados em nietzschianismo, representação, história das ideias e história da filosofia.

### **Sobre as múltiplas tendências do nietzschianismo contemporâneo: olhares para Marshall Berman e Gianni Vattimo**

Um dos grandes problemas impostos por seu ofício ao historiador é a determinação do nascimento e da morte de eventos. Tão mais complexo se torna o exercício da periodização no que tange aos esforços científicos em determinar a história do passado próximo e do presente, pois nunca nos é dado saber exatamente o limite dos eventos e, muito menos, os prováveis desdobramentos deles que o devir possa trazer nas dimensões futuras do tempo. Contudo, se, por um lado, quanto mais nos aproximamos da

contemporaneidade mais difícil e mais salutar se torna a necessidade de análise e crítica das fontes – mesmo que se situem no mesmo tempo-espço que o nosso – devido à abundância de olhares e interpretações cada vez mais diversas e fragmentadas, por outro, arriscar estudos sobre o presente é promover olhares sobre a forma como nos relacionamos hoje, o que pode nos fornecer, assim, bases possíveis para a problematização das sociedades do passado. Tendo isso em vista, prossigamos: outros intelectuais compuseram olhares sobre seu próprio tempo, cercados a locais e contextos específicos, como Winston Churchill (1874-1965), com o seu Memórias da Segunda Guerra Mundial (1948-1953), que lhe traria o Nobel em 1953. Outros, porém, empreenderam olhares mais amplos, que tratavam de nossa época *latu sensu*, objetivando buscar o que nos definia em nossa contemporaneidade: esses intelectuais das mais diversas áreas utilizaram-se de nomenclaturas diferentes para tratar de nossa época: alguns preferem a expressão “modernidade”, já outros “modernidade tardia”, outros se inclinam por “modernidade líquida”, outros ainda, classificam nossa época pelo signo de “pós-modernidade”. Nesse ínterim, utilizaremos-nos, aqui, das posições divergentes adotadas por Gianni Vattimo e Marshall Berman na composição de seus trabalhos sobre a contemporaneidade a fim de ilustrá-la e caracterizá-la para, então, problematizar o local de Nietzsche no contexto das ideias de nossa época.

Os dois trabalhos, de Vattimo e Berman, respectivamente: *Tudo que é sólido se desmancha no ar* (1982) e *O fim da modernidade* (1985), fazem, em suas introduções, o trabalho de compor a ligação entre nossa contemporaneidade – dita pós-moderna por Vattimo e ainda nomeada simplesmente de moderna por Berman – e o pensamento de Nietzsche. Algo interessante tem-se a dizer sobre os dois livros: nenhum deles têm por finalidade máxima abordar Nietzsche. O que os dois autores fazem e que, por isso mesmo, nos chamou atenção, foi o exercício de aproximação de Nietzsche a

outros dois pensadores, um anterior e outro posterior a ele. Em seu texto, num grande esforço de desconstrução da modernidade, Vattimo aproxima Nietzsche de Heidegger. O oposto, em termos de interpretações possíveis, faz Berman, preferindo a Heidegger aproximar o pensamento nietzschiano de seu anterior, Karl Marx. Abordaremos, aqui, primeiramente a perspectiva de Vattimo acerca da pós-modernidade e sua ligação com Nietzsche a partir de uma relação com o pensamento de Heidegger. Após isso, descreveremos a perspectiva de Berman a partir de sua aproximação com o pensamento de Karl Marx. Em seguida, faremos as ponderações necessárias a partir das considerações de Victor Gonçalves acerca das relações possíveis entre as ideias de Nietzsche e o contexto intelectual contemporâneo.

Primeiramente, é preciso ter em mente que Vattimo defende a expressão “pós-modernidade” porque, segundo ele, há, em nossa contemporaneidade, na esfera intelectual, uma crítica a todos os sistemas de pensamentos anteriores – tidos, então, como metafísicos – sem, no entanto, recorrer a uma superação de nenhum deles, através de uma reformulação de suas ideias ou da substituição de parte de suas ideias, como faz o cânone ocidental há milênios, desde Sócrates, Platão e Aristóteles, bases de nossa Filosofia. Segundo ele, a modernidade, hoje já extinta, foi concebida sobre o signo crescente do progresso e da ciência que se desenvolve

“[...] com base na apropriação e na reapropriação cada vez mais plena dos “fundamentos”, que frequentemente são pensados também como as “origens”, de modo que as revoluções e teóricas e práticas da história ocidental se apresentam e legitimam na maioria das vezes como “recuperações”, renascimentos, retornos. A noção de “superação”, que tanta importância tem em toda a filosofia moderna, concebe o curso do pensamento como um desenvolvimento progressivo, em que o novo se identifica com o valor através da mediação da recuperação e da apropriação do fundamento-origem. (VATTIMO, 2002, p. VI-VII)”

Dessa maneira, a história do pensamento ocidental seria uma sucessiva revisão de si mesma, em busca da correção de erros advindos durante a confecção do sistema do pensador anterior. Dessa maneira, Kant teria influenciado a Hegel, que, posteriormente, teria influenciado Feuerbach, que seria aquele que impulsionaria a filosofia de Karl Marx. Da mesma maneira, apenas seguindo outro fio da teia, após a leitura de Descartes, Hume teria sido o responsável pela revolução copernicana no pensamento de Kant, que teria, por sua vez, fornecido as bases para a edificação da filosofia de Schopenhauer. Seria, por conseguinte, função dos pensadores na linearidade ocidental, revisitarem os trabalhos uns dos outros, por vezes ligando uns a outros e afastando outros tantos de si, promovendo, enfim, classificações dentro da história da Filosofia, para que se chegasse, enfim, a uma verdade máxima, absoluta. Esse quadro teria continuado assim e chegado ao ápice em Hegel, até que, segundo Vattimo, Nietzsche e Heidegger empreendessem críticas a essa metafísica, tão elementar à realidade dos modernos oitocentistas. Segundo ele, o pensamento dos dois teria provocado, enfim, uma “dissolução do ser”, característica principal da pós-modernidade (VATTIMO, 2002, p. VIII). Nesse ínterim, a pós-modernidade teria como característica principal o seu caráter ahistórico ou, como também é chamado, pós-histórico, através da exclusão da possibilidade de produção de algum conhecimento novo, já que a história, assim como a tradição filosófica ocidental, seria, por conseguinte, apenas mais um entre os diversos gêneros literários. Assim, os problemas de caráter históricos e filosóficos já são tomados como impossíveis de se resolver; se pode aprofundar a discussão e os ilustrar, mas nunca se chegar a uma solução definitiva (VATTIMO, 2002, p. IX-XIX). Sendo assim, percebemos como, para Vattimo, Nietzsche se liga ao pós-modernismo através da relação apontada por ele quanto às complementaridades do pensamento nietzschiano e heideggeriano.

Há alguns pontos a serem considerados quanto à sua posição: Vattimo parece não considerar o que aqui chamaremos de volta de 360 graus do pensamento nietzschiano: não apenas está Nietzsche a desconstruir a moral vigente; grande parte do seu trabalho insiste em reconstruir uma nova moral, uma que seja transvalorativa em relação às anteriores e que se possa constituir enquanto afirmação da vida, e não como negação da mesma (JUNGES, 2016, p. 98-99). Se, por um lado, concordamos com o autor no sentido da classificação da intelectualidade e da experiência social contemporânea como pós-moderna, discordamos de que Nietzsche seja o fundador dela; antes o são aqueles que o interpretaram dessa maneira. Vattimo erra quando coloca o início da história do niilismo a partir da Morte de Deus no século XIX: ao contrário, o niilismo se manifesta, segundo o próprio Nietzsche, desde Sócrates e Platão; o que ocorre a partir da Morte de Deus é um deslocamento do niilismo: se antes ele se achava presente na esfera filosófica socrático-platônica e, posteriormente, sob a influência da Igreja Católica, na modernidade ele se tornará atributo dos cientistas e daqueles que acreditam na cegueira do progresso linear. Ao relacionar Nietzsche com Heidegger, Vattimo apenas continua a expor a incompletude das apropriações empreendidas pelos teóricos da pós-modernidade em relação a Nietzsche. Se nos lembrarmos das palavras de Deleuze, quando de sua sistematização dos três tipos de niilismo primários (1976, p. 71-2) e, depois, do discurso acerca do quarto, o niilismo ativo (1976, p. 83-5), perceberemos que os pós-modernos não fazem nada mais, além de esforçar-se a continuar a crítica genealógica já empreendida por Nietzsche, sem, contudo, avaliar, dentro de seu pensamento, as possibilidades de se forjar saídas ao niilismo e promover significações positivas em torno da existência, recaindo num niilismo passivo tipicamente schopenhauriano: o foco de Nietzsche encontra-se em desconstruir, um a um, os ídolos do Ocidente para, então, retomar a tradição vista por ele como afirmativa da vida: a pré-socrática.

Os pós-modernos que o utilizam como base para a justificação de suas ideias incorrem em erro: suas ideias já são ultrapassadas devido à revisão dos críticos cosmológicos e a compreensão sistemática – mesmo que fragmentada – dos escritos de Nietzsche: Heidegger e também Foucault são, se nos apropriarmos de uma terminologia de Hobsbawn ao falar de certa parte dos estudiosos marxistas (HOBSBAWN, 1998, p. 161), “nietzschianos vulgares”: veem a morte de Deus e a crítica genealógica como mote central do pensamento nietzschiano, desconsiderando, contudo, o sistema nietzschiano que se abre diante de nossos olhos, responsável não por apenas desconstruir, mas reconstruir uma nova sociedade, através da dimensão extemporânea do Eterno Retorno a partir da teoria das forças, baseada, por sua vez, na vontade de potência. Frederick Copleston parece ter entendido essa questão quando aborda o niilismo do homem moderno e o papel do Além do Homem frente a essa situação:

O homem moderno não tem qualquer alvo ou quaisquer alvos em mira, mas Nietzsche dá-lhe um ideal – O Super Homem. É o mesmo que tem de salvar a si mesmo por meio desta glorificação e enobrecimento da própria espécie [...]. (COPLESTON, 1979, p. 40)

“Nesse sentido, a crítica genealógica de Nietzsche não pode ser compreendida sem que se tenha em mente que ela é um meio para a edificação de novos valores em uma nova sociedade, e não um fim em si mesma. É nesse sentido que Nietzsche liga-se a Marx no texto de Berman.”

Marshall Berman começa sua obra, *Tudo que é sólido se desmancha no ar*, a partir de uma reflexão sobre a modernidade no que tange à identidade da época moderna e dos sujeitos modernos:

“Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor - mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo que sabemos, tudo o

que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo que é sólido se desmancha no ar”. (BERMAN, 1986, p. 15)

Para Berman, a experiência da desintegração identitária dos sujeitos começa, sobretudo, a partir da preponderância do poder e dos valores do capital em relação, por sua vez, aos da cultura: a passagem do campo à cidade, a mecanização do campo e a descartabilidade das relações de trabalho no meio industrial são em grande parte responsáveis por isso (BERMAN, 1986, p. 16). Nesse ínterim, o indivíduo passa a ser medido por seu valor de trabalho, e não por seu valor em relação à moralidade cultural estabelecida: aliás, cria-se uma cultura outra: a cultura do trabalho pelo trabalho, bem como da rentabilidade pela rentabilidade, sem fins últimos. Se economicamente essa é a mola propulsora do capitalismo, aquilo que permite seu equilíbrio, por outro, a nível humano – individual e coletivo -, gera-se o niilismo da modernidade, onde a expansão financeira e o progresso civilizatório são as figuras centrais. Em seu livro, que se objetiva a ser “um estudo sobre a dialética da modernização e do modernismo”, Berman divide a Idade Moderna em três fases: 1) do século XVI ao XVIII, a partir das navegações ultramarinas e a substituição, pouco a pouco, de um imaginário coletivista medieval por um outro, individualista, humanista, renascentista; 2) a partir de 1790 até o século XX, com a Revolução Francesa e a preponderância de uma mentalidade eminentemente moderna, mas que ainda se remete, por vezes, a estágios não modernos da civilização, dicotomia essa a responsável por promover o devir intelectual e social dos sujeitos a essa época; 3) a partir do século XX até a contemporaneidade, através da globalização do capitalismo e das experiências intelectuais da modernidade que, por sua vez,

começam a criar um clima, ademais a união possível através das telecomunicações, de fragmentação e conseqüente isolamento, gerando “uma multidão de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais”, assim, “Em conseqüência disso, encontramos hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade.” (BERMAN, 1986, p. 16). Olhando, então, inicialmente para o olhar sobre a modernidade em Rousseau, através de uma ilustração da problemática utilizando-se de Júlia, ou A Nova Heloísa (1761), Berman eleva seu olhar ao complexo e rico modernismo do século XIX a partir de um diálogo com suas vozes mais distintas, Marx e Nietzsche. Apesar dos dois apontarem direções completamente opostas em relação ao que se fazer quanto às questões da modernidade, a crítica que os dois tecem acerca de sua época partem de questões muito similares. Enquanto Marx, filósofo da práxis, ressalta a revolução dos trabalhadores no que tange a tomada dos meios de produção pelo proletariado como posição política transformadora de seu tempo, Nietzsche, por sua vez, emprega em seu texto um alerta contra as teorias sociais de seu século: nega e despreza o anarquismo e o socialismo, tomando-os como derivações de um platonismo antinatural, artificial, niilista e, enfim, uma criação do homem que degenera o potencial do próprio homem (NIETZSCHE, 2014, p. 82, § 34). No entanto, mesmo possuindo divisões óbvias no que tange às maneiras de modificar a estrutura social vigente, os dois autores concordam quanto às suas posições acerca do território germânico nos oitocentos. Para Berman, há dois pontos em que as opiniões dos dois filósofos convergem: 1) o desprezo à moral cristã e ao sistema de pensamento cristão; 2) a denúncia da falta de identidade do homem moderno, para o qual, ao vestir-se, todas as fantasias estão disponíveis, mas nenhuma realmente lhe serve. Há um outro, porém, e que cremos, aqui, ser o mais importante na relação empreendida entre Marx e Nietzsche: 3) a transformação social através de uma alteração da práxis

cotidiana. Se, de maneira geral, atribuímos essa atitude transformadora muito mais a Marx e seus seguidores que a Nietzsche, é por causa em parte dos já mencionados teóricos da pós-modernidade, dentre eles o próprio Vattimo. Contudo, esses escritores se esquecem do constante esforço nietzschiano em, através da morte de Deus, criar um novo homem, com uma nova moral e, também, um novo propósito. Se pensarmos dessa maneira, perceberemos, ademais as particularidades de cada um, a evidente ligação entre Marx e Nietzsche. Nas palavras de Marshall Berman:

“Notável e peculiar na voz que Marx e Nietzsche compartilhavam não é só o seu ritmo afogueado, sua vibrante energia, sua riqueza imaginativa, mas também sua rápida e brusca mudança de tom e inflexão, sua prontidão em voltar-se contra si mesma, questionar e negar tudo que foi dito, transformar a si mesma, questionar tudo o que foi dito, transformar a si mesma em um largo espectro de vozes harmônicas ou dissonantes e distender-se para além de sua capacidade na direção de um espectro sempre cada vez mais amplo, na tentativa de expressar e agarrar um mundo onde tudo que existe está impregnado de seu contrário, um mundo onde “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Essa voz ressoa ao mesmo tempo como autodescoberta e autotripúdio, como auto-satisfação e auto-incerteza. É uma voz que conhece a dor e o terror, mas acredita na sua capacidade de ser bem sucedida.” (BERMAN, 1986, p. 21)

E depois completa:

“Se prestarmos atenção àquilo que escritores e pensadores do século XX afirmam sobre a modernidade e os compararmos àqueles de um século atrás, encontraremos um radical achatamento de perspectiva e uma diminuição do espectro imaginativo. Nossos pensadores do século XIX eram simultaneamente entusiastas e inimigos da vida moderna, lutando desesperados contra suas ambigüidades e contradições; sua auto-ironia e suas tensões íntimas constituíam as fontes primárias de seu poder criativo. Seus sucessores do século XX resvalaram para longe, na direção de rígidas polarizações e totalizações achatadas.” (BERMAN, 1986, p. 22-3).

Dessa forma, através do esforço argumentativo de Berman, levando em conta o pensamento e o contexto em que Nietzsche se desenvolve, podemos perceber como a argumentação do filósofo americano mostra-se mais eficiente que a de Vattimo, pois considera Nietzsche, em seu trato comentador, como algo além de um niilista do tipo schopenhauriano, algo que o próprio filósofo desprezava. Assim, argumentando sobre a relação Nietzsche-contemporaneidade nos colocamos mais próximos à interpretação de Berman que a de Vattimo. Continuando, a fim de compormos uma relação entre Nietzsche e a contemporaneidade mais efetivamente, façamos, agora, uma análise das ideias de Nietzsche vinculadas a nosso tempo, tomando-o per si, ou seja, não mais de forma secundária, aliando-o a outras perspectivas, mas, em contrário, permitindo-nos analisá-lo segundo suas próprias especificidades. Para tanto, nos atentemos aos comentários iniciais de Victor Gonçalves.

### **Victor Gonçalves e o *status* de Nietzsche na história da Filosofia**

Em seu ensaio, *Nietzsche: antimoderno, pós-moderno, moderno*, Victor Gonçalves, já de início, destaca a constante “tensão entre a conservação e as condições de possibilidade de inovação” no pensamento do oitocentista alemão (GONÇALVES, 2013, p. 30). É a partir dessa tensão entre o conservadorismo e a transformação, no pensamento de Nietzsche, que se baseia a pesquisa do autor português. É acentuado em seu texto, inicialmente, algo já muito comum entre aqueles que estudam o pensamento de Nietzsche: a presença de uma constante “crítica da atualidade”, a partir da qual o filósofo, por um lado é “hermeneuta do seu tempo”, mas também é propositor de “novas experiências de vida que rompam com o *status quo* dominante” (GONÇALVES, 2013, p. 30). Baseando-se nisso, Gonçalves passa a perceber no discurso de Nietzsche uma clara complementariedade argumentativa baseada numa relação entre a Antiguidade

greco-romana, o Renascimento e a época eminentemente moderna, culminando, dessa maneira, com uma bela síntese no que tange à referida disputa entre a inovação e a conservação:

“Ao longo de toda sua vida, Nietzsche, qual figura de Janus, alimentará o retorno à Grécia Antiga e ao Renascimento - a outra *época sagrada* - para a partir delas definir novas possibilidades de existência. O conservadorismo nietzschiano não se traduz num regresso sem volta ao passado, como o seu experimentalismo não é uma aposta cega na originalidade. Algo que pode ser resumido pela renovada poética do tempo inscrita na “doutrina do eterno retorno do mesmo”.” (GONÇALVES, 2013, p. 33).

Tomando esse posicionamento, é possível perceber como Nietzsche, enquanto pensador conservador, criticava sua época no sentido de modificar estruturas para, então, promover não um mero retorno, mas uma reformulação e aplicação dos ideais helênicos (antigos, sobretudo homéricos, mas jamais dos clássicos socráticos e platônicos) em sua modernidade. Nesse sentido, nosso filósofo ataca as “ilusões de liberdade, abundância e felicidade baseadas num pretense poder do racionalismo e na ideologia do progresso, vastamente subsidiária dele”, estando na base da “axiologia moderna” em “contradição estéril, o progresso e o pessimismo” (GONÇALVES, 2013, p. 33). De um lado há a tradição iluminista progressista no pensamento de Hegel através do desenvolvimento da humanidade rumo à consciência e à razão, tomando o mundo enquanto linearidade direcionada, ou melhor, enquanto liberdade através da consciência evidenciado na sua *Filosofia da História* (1837); do outro lado temos o pessimismo oitocentista protagonizado de forma mais eficiente por Arthur Schopenhauer em sua grande obra *O mundo como vontade e como representação* (1818)<sup>2</sup>. Dessa disputa, Nietzsche sai tomando posições originais.

---

<sup>2</sup>Hegel e Schopenhauer (1788-1860), mesmo que tão divergentes em suas filosofias específicas, descendem de um filósofo comum, Immanuel Kant. Suas divergências já começam na aplicação de conceitos relacionados às ideias kantianas sobre a coisa em-si.

Despreza ambas as posições tomando-as como anti-naturais. Assim, se, por um lado, há uma crítica à modernidade e aos valores do homem moderno, essa crítica não decai num pessimismo estéril, nem mesmo o contrário ocorre ao tomarmos a perspectiva linear de Hegel onde a dialética das teses e antíteses estaria *ad eternum* criando civilizações de progresso e liberdade através da razão. Assim, Gonçalves procura observar se, não concordando com o otimismo hegeliano nem com o pessimismo schopenhauriano, poderíamos o encaixar no devir das ideias pós-modernas, tomando-o como ponto de partida dessa corrente de pensamento fragmentária. Anteriormente, definimos o conceito de pós-modernidade na visão de Vattimo, que é caracterizado, principalmente, pela crítica hermenêutica aos sistemas de ideias sem a possibilidade, por conseguinte, de elevação de novos conceitos e morais. Agora, se formarmos um raciocínio através das ideias de Gonçalves, perceberemos que, embora Nietzsche empenhe-se numa atitude constantemente iconoclasta em relação aos ideais do seu tempo “Pondo em causa a solidez arquetípica da verdade científica, os benefícios da religião cristã, a evidência do sujeito cartesiano e do tempo linear”, através da crítica das noções de verdade, Deus, tempo e sujeito, nosso filósofo “ainda acredita na ordenação universal do homem e do mundo” (GONÇALVES, 2013, p. 36-7); seu pensamento possui, no viés teórico, uma abertura para a pós-modernidade através do olhar crítico hermenêutico ao decurso da história dos filósofos e dos homens, contudo, quando nos

---

Hegel usa o conceito de espírito e Schopenhauer o de vontade. Enquanto que para Hegel a abstração absoluta só fortalece o sentido da realidade, para Schopenhauer o conceito é sempre abstração da realidade – relacionada a ela sem nunca a ser por completo – provocada pela representação que a vontade coloca sobre a realidade. De formas divergentes também seguirão suas ideias acerca da história humana. Como nos lembra Hartman (2001, p. 16), para Hegel o devir histórico é linear, sempre progressivo no que tange ao direcionamento da consciência e, conseqüentemente, da liberdade através dela. Já na visão de Schopenhauer: “a determinação das ações humanas, de fato existente, não está ligada a uma história pregressa ou ao conhecimento que se tem dela, tampouco ao resultado de uma evolução da vida no tempo, mas à relação que se estabelece, no presente, entre os motivos e o caráter empírico dos homens.” (SANTOS, 2010, p. 142).

aproximamos dos aforismos e redações que convocam as sociedades à *práxis*, a situação muda: é nesse momento que Nietzsche, ao invés de simples destruidor polêmico, passa a ser o reconstrutor da filosofia contemporânea, quando nos é apontada a dimensão esteticista discursiva como substituta do arcaísmo linguístico moderno:

“A arte está [na obra de Nietzsche] enraizada na vida, já não é como em Schopenhauer uma suspensão do querer viver, um calmante, uma catarse, forma moderna de salvação religiosa, mas uma força anti-niilista que põe em obra a vida criadora e para além da dicotomia fenômeno/coisa-em-si.” (GONÇALVES, 2013, p. 40).

É a partir dessas concepções que podemos compreender o discurso nietzschiano em sua dimensão reformadora da realidade moderna através de uma restauração conservadora segundo os já apontados valores socioculturais helênicos homéricos semelhante a um “[...] um movimento de retorno da razão ao mito, de reencontro da filosofia com a mitologia e o mundo dos símbolos, pela mediação da arte e, em especial, da música, o substituto, para o homem moderno, dos mitos simbólicos do homem grego antigo [...]” (SANTOS, 1993, p. 100).

Machado e Barreiros (2020, p. 43) apontam que:

“Tudo isso [o conservadorismo de Nietzsche], enfim, liga-se, em Nietzsche, não a uma noção de governo totalitário, como queriam alegar os nazistas, mas, sim, a um governo aristocrático, conforme os moldes gregos antigos: nesse sentido, o que Nietzsche parece desejar é uma modernização dos modelos helênicos antiquíssimos. Olhando o cosmos como um todo fechado regido pelo Eterno-Retorno-do-Mesmo – ou seja, por um tempo cíclico, no qual cada instante é apenas a diferente aparência do mesmo instante anterior –, a vida humana enquanto essencialmente trágica, e os antigos enquanto portadores máximos dessa mesma sabedoria trágica, deveríamos, então, segundo Nietzsche, os contemplar, em seus valores, para então nos imaginar e nos construir enquanto sociedade moderna; ao invés de destruir

o que criamos em termos de identidade greco-romana, deveríamos ressignificá-la em nosso tempo.”

Inicialmente, Nietzsche foi utilizado por artistas, filósofos e outros intelectuais de forma incompleta: liam-se seus textos e chocava-se com a força de sua escrita, contudo, durante muito tempo, suas ideias não foram levadas a sério, e, quando o foram, acabaram por serem estudadas de forma incompleta, gerando uma crítica hermenêutica que não ofereceu as fundações necessárias a um estudo mais profundo de Nietzsche. Dessa maneira, a fim de se produzir uma história do nietzschianismo, ou melhor dizendo, das apropriações de Nietzsche através do tempo, se faz necessário, como foi feito aqui, partir de análises que conheçam o trabalho do autor, para, então, ir aos intérpretes, buscando analisar o contexto histórico específico a cada um deles.

### **Considerações Finais**

Durante este trabalho, buscamos compreender de que maneira os autores Marshall Berman e Gianni Vattimo se apropriaram da obra de Nietzsche em suas referidas obras.

Concluimos afirmando que em nenhuma de suas obras há, de fato, um trabalho apurado de análise histórico-filosófico em torno de Nietzsche, o que contribui para distorções de seu pensamento. Para buscar compreender tais distorções, historiciza-las, bem como afirmar de que maneira poderíamos, com melhor embasamento, ler Nietzsche, trouxemos o trabalho de Victor Gonçalves.

Considera-se que o objetivo pretendido a esta pesquisa foi alcançado. No futuro, esta pesquisa poderá se expandir buscando discutir o legado de Nietzsche através do nietzschianismo em outros autores.

## REFERÊNCIAS

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

COPLESTON, Frederick. **Nietzsche: Filósofo da cultura**. Porto: Livraria Tavares Martins, 1979.

GONÇALVES, V. **Nietzsche: antimoderno, pós-moderno, moderno**. Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche, [S.I.], v. 6, n. 2, p. 29-47. 2013.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JUNGES, Márcia Rosane. **A transvaloração dos valores, em Nietzsche, e a profanação, em Agamben**. Cadernos De Ética E Filosofia Política, n. 1, v. 28, p. 97-108, [S.I.]. 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos: ou como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

VATTIMO, Gianni. **O Fim da Modernidade: Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WOODWARD, Ashley. **Nietzschianismo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

**Reflexões sobre a memória de Joaquim Pinto de Oliveira,  
o Tebas (1733-1811)**

**Reflections on the memory of Joaquim Pinto de Oliveira,  
o Tebas (1733-1811)**

*Luis Gustavo Reis*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Email: [crusta\\_reis@hotmail.com](mailto:crusta_reis@hotmail.com)

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre alguns aspectos da memória de Joaquim Pinto de Oliveira (1733-1811), popularmente conhecido como Tebas. Desde as primeiras décadas do século XX, cerca de 130 anos após seu sepultamento, Tebas tem despertado o interesse de diferentes estudiosos. Nos últimos três anos, especialmente, sua trajetória ganhou ainda mais força, quando o personagem passou a estampar manchetes de jornais, foi tema de livro, dissertação de mestrado, ganhou outorga de arquiteto, estátua na região central de São Paulo e pessoas interessadas em sua história.

Nascido de ventre escravizado, na cidade Santos, Tebas migrou para São Paulo em um período em que a cidade passava por mudanças administrativas, políticas, econômicas e arquitetônicas que impactaram decisivamente sua vida. Tebas dominava a técnica de construir edifícios aplicando pedras de cantaria, material que as igrejas em São Paulo começaram a usar em seus frontispícios a partir da segunda metade do século XVIII. Reconhecido por suas habilidades, o mestre de obras trabalhou na torre da antiga Catedral da Sé, reformou o Mosteiro de São Bento, a igreja da Ordem Terceira do Carmo e deixou marcas na paisagem urbana da cidade visíveis até os dias atuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Joaquim Pinto de Oliveira (Tebas); São Paulo colonial; Escravidão; Trajetória de escravizados.

## ABSTRACT

This article aims to reflect on some aspects of Joaquim Pinto de Oliveira's (1733-1811) memory, known as Tebas. Since the first decades of the 20th century, around 130 years after his burial, Tebas has aroused the interest of different scholars. In the last three years, especially, his trajectory gained even more strength, when the character started to appear in newspaper headlines, he was the theme of a book, a master's thesis, he won an architect's grant and a statue in the central region of São Paulo and people got to know him and to be interested in his story.

Born of enslaved womb, in the city of Santos, Tebas migrated to São Paulo at a time when the city was undergoing administrative, political, economic and architectural changes that decisively impacted his life. Tebas mastered the technique of constructing buildings by applying stonework, a material that churches in São Paulo began to use in their frontispieces from the second half of the 18th century onwards. Recognized for his skills, the foreman worked on the tower of the old Sé Cathedral, renovated the Monastery of São Bento, the church of the Third Order of Carmo and left marks on the city's urban landscape visible to the present days.

**KEYWORDS:** Joaquim Pinto de Oliveira (Tebas); Colonial São Paulo; Slavery; Trajectory of Enslaved.

A história de Joaquim Pinto de Oliveira, comumente conhecido como Tebas, voltou à tona em nosso atual tempo histórico. Desde meados de 2012, pelo menos, há esforços que buscam reconstruir aspectos da vida desse mestre de obras que viveu em São Paulo na segunda metade do século XVIII. Recentemente, especialmente nos últimos três anos, sua biografia ganhou lumes inéditos catalisados pela pressão de grupos organizados da sociedade civil. Na esteira dos movimentos antirracistas que sacudiram o Brasil e outras paragens mundo afora, que reivindicou o “protagonismo de negro” como uma de suas demandas, emergiram perspectivas, reflexões e entendimentos que trouxeram o personagem setecentista para o centro do debate contemporâneo.

Manchetes de diferentes jornais estamparam notícias sobre ele, que ganhou livro, outorga póstuma de arquiteto, estátua na região central de São Paulo, restauro de obras que empreendeu, pintura em museu e centenas de interessados em suas facetas. Mas, afinal, quem foi Tebas, alcunha de Joaquim Pinto de Oliveira? Por que sua história despertou o entusiasmo de tantos, incluindo a deste articulista, nessas primeiras décadas do século XXI?

As impressões digitais do artífice figuraram em diferentes monumentos arquitetônicos do burgo paulista no decorrer setecentista, sobretudo nas igrejas que contratavam seus serviços. Consoante as habilidades manuais e subjetivas, Tebas percebeu, orquestrou e ampliou espaços de autonomia na relação complexa tecida com seus senhores e demais habitantes da cidade. Nascido nos idos 1733, na atual cidade de Santos, filho de ventre escravizado, Joaquim Pinto de Oliveira viveu quase duas décadas na Baixada Santista até migrar para o Planalto acompanhando a família de Bento de Oliveira Lima, seu proprietário e pessoa com quem tocou ombro a ombro obras de relevo na São Paulo colonial.

A morte precoce de sua primeira esposa, Escolástica Maria da Conceição, representou um duro golpe emocional que submeteu o então escravizado para a inexorável melancolia. A prostração do luto, porém, foi dirimida pelos encantos da jovem

Natária de Souza, com quem decidiu casar e enfrentar a burocracia eclesiástica num processo de Dispensa Matrimonial que se arrastou por meses. No fim da empreitada, meados de 1762, favorável o veredito, sacramentaram o matrimônio conforme os desígnios do catolicismo. (ACMSP. *Dispensas matrimoniais e casamentos* (1762), p. 32)

Foi do ventre de Natária de Souza que nasceram “Natária (24), Escolástica (19), Gertrudes (19), Joaquina (15)” (APESP – *Maços de População*, 1796.), as filhas do casal, que compartilharam angústias, alegrias e vivências cotidianas na cidade colonial. A primogênita Natária, homônimo em homenagem a mãe, assim como Escolástica (tributo à falecida esposa de Tebas?), ampliaram a família com os cinco netos que deram aos pais. Tebas certamente desfrutou da presença e da efusividade das crianças, oxalá curiosos em ouvir as histórias do avô, velho e conhecido artífice da Paulicéia de antanho.

A conquista da liberdade em meados de 1777, ocorrida após a “morte súbita e repentina” de seu senhor, Bento de Oliveira Lima, abriu novas janelas por onde Tebas vislumbrou paisagens outrora borradas pela névoa do cativeiro. (ACMSP. *Livros de Óbitos da Sé* (1757-1777), p. 122.) A essa altura computava maduros 44 anos, que doravante desfrutaria sem as rédeas prescritas por aqueles que tinham legitimação jurídica e social sobre seu corpo. Agora que a âncora do cativeiro deixou de pesar em seus ombros, após ter comprado sua carta de alforria da viúva de Bento de Oliveira Lima, juntou pecúlio nas obras que arrematou, entre elas a construção dos frontispícios da Catedral da Sé e da Ordem Terceira do Carmo, e tornou-se ele mesmo um notório senhor de escravos. Seus cativos, “João Guanguela” e “João Congo”, dividiam os aposentos com ele do fogo 340, no “Pateo de S. Gonçalo, e traveças”. (APESP – *Maços de População*, 1802)

Os Joãos, Benguela e Congo, seguindo as pistas dos confusos registros dos “Papéis Avulsos da Câmara”, eram escravos de ganho e levavam o epíteto do proprietário. Um deles deveria ser parrudo, músculos rijos e corpulento a crer na estereotipada anotação relativa à “Feira feita para a ponte do Carmo aos 27 de Dez.bro de 1797”, em que o nome aparece grafado como “João Thebão”. (RAM, julho de 1935, p. 150) Os cativos

arremataram outras obras, como no conserto da “Rua de S. Antonio em 18 de 8bro. d 1807”, delegada ao “pedreiro João Thebas”. Nela, trabalhou “5 dias e meio a 320” réis e, ao final da labuta, recebeu 1\$769. Em 13 de janeiro de 1807, “João Tebas”, trabalhou dois dias por \$240 réis na feitura da “Calçada que desse para a Ponte de Lorena”. Foi servente durante “5 dias a 100 [réis]”, nos consertos da “Rua de Franco [Francisco] Alvez”, em 26 de abril de 1807, pelo qual embolsou \$500 réis. Voltou à mesma rua semanas depois, contratado como pedreiro, onde auferiu \$720 réis por 3 dias de jornais. Na “Rua das Flores”, no rigoroso inverno de junho, levou \$920 réis pelos serviços ofertados. (RAM, agosto de 1935, p. 62-77)

Foi justamente na companhia de João Benguela e João Congo, somado a mais de 20 trabalhadores, que Tebas edificou o primeiro sistema de abastecimento público de água de São Paulo: o Chafariz da Misericórdia. (TOLEDO, 1981, p. 146) O vistoso chafariz, localizado no Largo da Misericórdia, região central da cidade, recebeu o nome do seu principal construtor, e ficou conhecido pelos moradores como o “Chafariz do Tebas”. Apesar de previsíveis reparos posteriores, “o chafariz do Tebas honrou o lugar em que foi levantado, sendo olhado mais tarde como uma espécie de monumento da cidade”. (BRUNO, 1984, p. 286) Antes da morte arrancá-lo à existência, “Aos sete de Janeiro de mil oito Centos e Onze”, devido a “moléstia Gangrenna” (ACMSP – *Óbitos de Livres (1810-1820)*, p. 9), Tebas deixou outro registro na paisagem setecentista tangível a nós, moradores do século XXI: O Cruzeiro Franciscano de Itu, finalizado em 1795, que permanece em riste à lembrar os transeuntes das mãos que o ornamentou.

As passagens da vida de Tebas elencadas até aqui, pinçadas para destacar a potencialidade, ambivalência e ambiguidade do personagem, ajudam a elucidar o fascínio desencadeado por sua memória. Esses elementos atravessaram os séculos, dinamitaram as armadilhas da invisibilidade e do esquecimento, e implodiram as formulações de empenhados detratores que tentaram emparedá-lo no labirinto da “lenda”. Mas, sabemos, a memória é um espaço em disputa, ressignificado pelas conjunturas, contingências e

campos de força dos atores sociais do presente. Veremos adiante como Joaquim Pinto de Oliveira, o Tebas, demoliu as muralhas da “lenda”, mas pode ser arrastado a cruzar a porosa fronteira da mitificação. Lenda, define Houaiss, é “engodo, fraude, mentira”; mito, explica o lexicógrafo, é a “representação idealizada do estado da humanidade, no passado ou no futuro”. (HOUAISS, 2009) A memória de Tebas padece assombrada nesse pântano. Voltaremos ao tema.

Reconstruir a trajetória de escravizados é tarefa árdua. São personagens que, em sua maioria, deixaram poucos vestígios ou tiveram suas ações registradas pelo crivo de autoridades coloniais. Nesse sentido, como caracteriza o ofício do historiador, é imperativo interrogar a documentação e vislumbrar nas entrelinhas o que está oculto, farejar os indícios e interpretar os silêncios para ir compondo as peças do mosaico da vida de personagens fugidios que até recentemente estavam inscritos nas molduras da reificação. Nas palavras de Stuart Schwartz, recompor a biografia dos desafortunados é uma das maneiras de “reconhecer a individualidade e a historicidade dos escravos e de seus descendentes como pessoas e agentes históricos e, ao fazê-lo, superar sua redução a categorias sociológicas”. (SCHWARTZ, 2001, p. 54)

Tebas e tantos outros seres humanos que viveram os infortúnios da escravidão, sempre como sujeitos, jamais como “coisas”, nada devem aos que creditaram às suas vidas o estigma de vítima em tempo integral, reduzidos a “um permanente estado de anomia”, sem dispor de “autonomia econômica e política”, menos ainda de “um sistema de solidariedade grupal que comportassem a formação de anseios comuns na luta pela liberdade”. (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 136) Numa sociedade de negociação e conflito permanente, havia espaços de barganha, submissão, rebeldia e arranjos de toda ordem, em suma, uma “jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita” as possibilidades de melhor viver de cada indivíduo. (GINZBURG, 2001, p. 27) A trajetória de Tebas é repleta dessas complexidades, ora submetido às agruras, ora barganhando

benefícios, ora submisso aos caprichos dos escravocratas, ora negociando com seus proprietários, ora ele mesmo submetendo outros ao cativo.

As vivências desse personagem estão inscritas no mural do agenciamento histórico, refutando categoricamente “às páginas dramáticas da história dos que não têm história possível”. Ao recusar subscrever tais capítulos, Tebas deixou em ruínas monumentos teóricos que caracterizavam a si e a seus congêneres como “testemunhas mudas de uma história para a qual não existem senão como uma espécie de instrumento passivo sobre o qual operam as forças transformadoras da história”. (CARDOSO, 1975, p. 112) Numa teia tecida na fluidez do cotidiano, intercorrente e difusa, a trajetória dos escravizados dificilmente pode ser compreendida sob o prisma da reificação simplificadora, maniqueísta e esquemática que esquadrinhou o mundo escravista no compasso binário vilões e vítimas. Este escriba refuta tais concepções e se propõe a ascender os refletores sobre o fundo do palco, para onde foram empurrados os escravizados. E lá, ao “reduzir a escala de observação” para “vasculhar as estratégias individuais ou comunitárias de ação”, encontrou um “protagonista anônimo da história”, que “sem qualquer celebridade na história geral”, teve seu direito à história restabelecido. (VAINFAS, 2002, p. 113-150) Este texto compõe esse esforço.

Ofício penoso esse de recompor traços da trajetória de atores sociais desprezados pela historiografia convencional. No caso de Tebas, especificamente, na medida em que eventos do século XVIII se tornavam lembranças distantes, ofuscava-se na memória sua presença na cidade colonial. Passados cerca de 120 anos de seu sepultamento, ocorrido em 1811, Tebas reaparece num Brasil republicano mergulhado no caldeirão efervescente das teorias racistas. Entre os anos 1920 e 1930, as questões sobre o negro ganharam relevo e acaloradas discussões sobre a política de branqueamento varreram o território nacional. Em São Paulo, a tese do branqueamento também reverberou entre os intelectuais das primeiras décadas novecentista. Entre os quais havia Nuto Sant’Anna, diretor da *Seção de Documentação Histórica do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo*,

colaborador assíduo do jornal *O Estado de S. Paulo* e fundador da *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*. Tomado pelos valores eugenistas, Nuto deixou o seguinte relato sobre indígenas e negros:

“O índio, [...] era indolente, desconfiado, manhoso. O negro, [...] acorrentava-se ao dono, robusto, dócil e trabalhador. Isso, o macho. Quanto á femea, igual adaptação. Esta, ainda, carnuda e sensual, bem condizia com o tropicalismo ambiente e o temperamento lascivo do mestiço e do português. [...]. Pelo que se vê da inteligência e agudeza do mulato, a um tempo ativo e madraço, não têm diminuído mesmo, em nada, o nosso surto civilizatório, algumas gotas de sangue negro para aí tão ao vivo dinamizadas até nas veias azuis de não poucos dos nossos mais puros arianos...” (SANT’ANNA, 1944, p. 112-113)

Nuto Sant’Anna foi quem mais escreveu sobre Joaquim Pinto de Oliveira, o Tebas, ainda que em passagens curtas e artigos esparsos no jornal *O Estado de S. Paulo*. O historiador conheceu os feitos de Tebas por meio das breves remissões elencadas nos livros de José Jacinto Ribeiro, *Chronologia paulista ou relação histórica dos factos mais importantes ocorridos em S. Paulo, desde a chegada de Martim Affonso de Souza a S. Vicente até 1898*, publicado em 1901; de Antonio Egydio Martins, *São Paulo antigo (1554-1910)*, publicado em 1911; e de Affonso Antonio de Freitas, *Tradições e reminiscências paulistanas*, lançado em 1921. Com acesso franqueado a documentos pouco ou nunca compulsados sobre o período colonial paulista, Nuto valeu-se das informações desses autores para ampliar a pesquisa sobre a vida de Joaquim Pinto de Oliveira.

Um dos aspectos aventados por Nuto Sant’Anna é a origem do apelido do personagem, cuja grafia varia na documentação: “Tebaz”, “Thebas” ou “Tebas”, sendo essas duas últimas as formas mais correntes. Para o historiador paulista, a origem é incerta, e ele faz uma digressão até à Antiguidade tentando perscrutar a gênese da alcunha. Questiona se o epíteto “Thebas” proveria de Andaluzia, na Espanha, da “Grecia heroica dos deuses” ou do “misterioso Egito, ao tempo de Edipo”. Aventa com mais firmeza, porém, que talvez o apelido “proviesses mesmo do reino dos Pharaós”, o que “poderia ir bem á pele de um escravo”. O significado do epíteto, corrente na São Paulo do

início do século XX, certamente fazia alusão “á habilidade, á agudeza, á perspicácia do engenhoso thebano que decifrou o enigma da Esfinge”. A despeito da origem, nada disso tirava de Tebas, “nosso herói [...] as suas excelentes qualidades de homem dextro, que tudo fazia”. (SANT’ANNA, 1944, p. 46-47)

As inferências sobre o apelido não eram as únicas preocupações de Nuto Sant’Anna, que também indagava a própria condição jurídica do mestre-pedreiro: “mas Thebas seria escravo?”, questiona o historiador. Ele alegava que se “Thebaz fosse o nome todo desse pedreiro, que tanto se notabilizou, seria isso um elemento precioso para a sua identificação, pois que os escravos quase nunca tinham sobrenome”. Por isso, Nuto desconfia: “Ora, Thebas aparece nas *Atas* como sendo simplesmente Joaquim Pinto de Oliveira, nome que cheira a português, e que é realmente senhorial para ser o de um escravo”. Para não restar dúvidas, o autor sentencia: “Pelos modos, trata-se de gente branca. [...] Thebas é inquestionavelmente apenas uma alcunha, sendo ainda, para mim, em que pese o que disseram Jacinto Ribeiro, Antonio Egidio Martins e Afonso A. de Freitas, uma simples hipótese a escravidão do celebre arquiteto”. (SANT’ANNA, 1944, p. 86-87)

Essas ideias foram publicadas nos artigos escritos por Nuto no jornal *O Estado de S. Paulo*. As crônicas tinham penetração na sociedade e eram lidas por muitas pessoas. Numa terça-feira, em 16 de maio de 1939, o periódico publicou a resenha de um romance histórico escrito por Nuto na seção “Bibliographia”. Nela, o escriba informa que “Nuto Sant’Anna, colaborador desta folha, brinda-nos com um novo volume THEBAS, O ESCRAVO”. O livro, novela transcorrida na São Paulo de 1750, aborda “os costumes, os castigos infligidos aos escravos, as edificações, coisas da política e dos usos domesticos”. Para finalizar, o resenhista informa que o protagonista da história é “uma lenda paulistana do século XVIII”, ou seja, “Thebas, o preto escravo que, segundo historiadores chronistas, foi o architecto que construiu as torres das igrejas do Convento de Santa Thereza e da velha Sé”. (*Estado de S. Paulo*, 1939, p. 3)

A premissa de Nuto Sant'Anna foi escrever um romance épico, recheado de feitos fictícios e intangíveis para dissipar qualquer vestígio e dúvida sobre a existência de Joaquim Pinto de Oliveira. O autor estava seguro de que “Thebas, o escravo”, não passava de uma “lenda paulistana do século XVIII” e decidiu propagar sua descoberta. Em texto escrito três anos antes da publicação da novela, quando já tinha inferido ser portuguesa a origem de Tebas, o historiador vaticinou:

“Afim, teria Thebas sido escravo? Teria edificado as torres da Catedral e de Santa Tereza? Teria sido um genio nas coisas rudimentares da arquitetura colonial? Sim. Que tenha sido tudo isso, pois é sempre mais agradável e carinhosa uma figura romantica criada ou exaltada pelas lendas populares, do que as que, em regra, aparecem, frias e estereis, através da realidade historica.” (SANT'ANNA, 1935, p. 4)

A pecha de figura “lendária” perseguiu Tebas como uma sombra, a ponto do grande sambista dos anos 1970, Geraldo Filme, deveras preocupado com questões da população negra, compor um enredo para a Escola de Samba Paulistano da Glória inebriado dessa concepção. O enredo engrossava a pequena coleção de livros a ser produzida pela Escola, e Tebas perfilava entre os homenageados. Na capa do compêndio, em letras garrafais, a mácula: “PRAÇA DA SÉ: Sua **Lenda**, Seu Passado, Seu Presente. Exaltando **TEBAS**, o Escravo que se revelou o Primeiro Arquiteto Paulista”. Na contracapa, o predicado jurídico: “**TÉBAS, O ESCRAVO**”. Nos versos, o estigma encravado no imaginário: “Tébas **negro escravo** / Profissão alvenaria / Construiu a Velha Sé / Em troca pela Carta de Alforria / Trinta mil cruzados que lhe deu Padre Justino / Tornou seu sonho realidade / Daí surgiu a Velha Sé / Que hoje é o Marco Zero da cidade / Exalto no cantar de minha gente / A sua **lenda**, seu passado, seu presente”. (FERREIRA, 2018, p. 17-18 - grifo nosso)

A despeito da compreensão de Filme, a contribuição do sambista para o resgate da memória do mestre-pedreiro é inquestionável. Não foi apenas Geraldo Filme que reproduziu as concepções de Nuto. Em outra chave, que colocava sob suspeição as obras empreendidas por Tebas, o jornalista Roberto Pompeu de Toledo escreveu: “Solitário

nome que se conservou na memória da cidade [...] foi o do escravo Joaquim Pinto de Oliveira, apelidado o Tebas. Seriam obras dele – seriam, porque a autoria das obras que lhe atribuem foi sempre discutível – as torres do convento de Santa Tereza e da Sé”. (TOLEDO, 2003, p. 236) Nenhum outro estudioso duvidou da participação do artífice na reforma da Catedral da Sé, pelo contrário, todos foram categóricos em validar a autoria da empreitada.

Outra passagem no livro de Pompeu de Toledo que carece de reflexão é origem da alcunha “Tebas”, que segundo o autor “alguns afirmam que o adjetivo ‘tebas’ não vem do Tebas – e sim do idioma quimbundo”. (TOLEDO, 2003, p. 236) Os “alguns”, pronome indefinido, assim permaneceu – oculto, encoberto, inominável pelo jornalista. Compulsamos diferentes dicionários do século XIX e começo do século XX, entre eles *Diccionario da Lingua Brasileira*, de Luiz Maria da Silva Pinto, *Diccionario da lingua portugueza*, de Antonio de Moraes Silva e no *Vocabulario Portuguez & Latino*, de Rafael Bluteau. Além desses, consultamos obras em quimbundo, como o centenário *Dicionário kimbundu-português*, de Antônio de Assis Júnior, bem como compêndios disponíveis na internet, mas nenhum dos manuais se ocupou do termo. Entre os lexicógrafos contemporâneos há divergências razoáveis. O *Dicionário Houaiss* alega que “tebas” tem origem no quimbundo, ao passo que os demais, entre os quais *Caldas Aulete* e *Priberam* afirmam que a palavra vem do tupi “teba”, portanto, indígena. No começo do século passado, Affonso A. de Freitas afirmava que é “essencialmente paulistana a origem dessa expressão”. (FREITAS, 1955, p. 79)

Apesar da falta de consenso sobre a origem do apelido, atualmente ganhou força a inferência feita por Roberto Pompeu de Toledo sobre o termo originar do “quimbundo”. A matéria do jornal *Folha de S. Paulo* assegura: “Seu apelido, Tebas, dá o tom de sua importância: significa ‘alguém de grande habilidade’ em quimbundo, língua falada pelos negros bantos, trazidos da Angola, do Congo e de Moçambique”. (*Folha de S. Paulo*, 2020)

Atento a mudança dos ventos, num tempo em que a raça é elemento primordial, o jornal estampou a publicação com destaque e computou elogios dos leitores.

Aliados de determinados espaços de poder, privilégio e representatividade, parcelas da sociedade civil e dos movimentos negros impulsionaram reivindicações para acabar com o racismo e conquistar direitos, equidade e poder. Traduzidas como “empoderamento” no atual período histórico, as pressões englobam reparações causadas por impedimentos erigidos durante e após o fim do regime escravista. Num rastilho de pólvora, ainda que distante dos lugares sociais ocupados pela “branquitude”, as demandas se espalharam e ganharam ressonância na sociedade, verificáveis em políticas de ações afirmativas, obrigatoriedade de abordagens e conteúdos nos livros escolares, preferência em determinadas empresas, profusão de manuais de combate ao racismo (vide a lista de livros mais vendidos em 2020), valorização da imagem do negro por meio do repúdio a determinados termos considerados racistas e várias outras iniciativas.

Ao ter sua história resgatada nesse contexto, portanto, Tebas não estaria imune aos prognósticos sobre sua trajetória. Em evento realizado pelo Sindicato dos Arquitetos e Urbanistas no Estado de São Paulo (SASP), no verão de 2018, o personagem foi reconhecido oficialmente como arquiteto 200 anos depois de ser sepultado. Celebrado com seminários, palestras e até uma ostentosa placa, recebeu o “título de sócio honorário [...] por obras de extrema importância para a história da arquitetura e do urbanismo paulista”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A placa, de onde foi extraído o trecho, está disponível nas dependências do SASP.



Figura 1 – Placa em homenagem a Joaquim Pinto de Oliveira, o Tebas, no SASP.  
Fonte: Acervo: Sindicato dos Arquitetos no Estado de São Paulo, 2020.

Além da outorga de membro associado *post mortem*, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo (CAU/SP) viabilizou, em parceria com o Instituto para o Desenho Avançado (IDEA), a publicação do livro *Tebas – Um Negro Arquiteto na São Paulo Escravocrata (abordagens)*, que reúne artigos escritos por diferentes autores. Composto de 127 páginas, o livro reproduz o texto pioneiro de Carlos Gutierrez Cerqueira (*Tebas - vida e atuação na São Paulo Colonial*) – escrito em 2011 – até então o trabalho mais bem documentado sobre a vida de Tebas. Excetuando o texto de Cerqueira e o capítulo 1 (*Tebas e o tempo*), compilação cronológica de citações ao Tebas e alguns eventos em tributo ao personagem, os demais artigos abordam o artífice timidamente, relacionando momentos da trajetória do homenageado aos grandes temas estudados por cada articulista.

Em uma das passagens do livro transparece cristalizada a teoria do “escravo-coisa”, ideia que esbarra na própria trajetória do laureado: “Tebas conquistou autonomia sobre o seu corpo e o seu destino, contrariando a lógica do regime escravista, baseada na

fragmentação e na dominação absoluta (corpo e mente) dos escravizados”. (FERREIRA, 2018, p. 7) Embora a trajetória de Tebas demonstre que a escravidão negra vicejava sob códigos complexos que nada devem ao conceito de “dominação absoluta” dos escravizados, isso não significa, pondera Mbembe, “que o *pathos* da vitimização foi transcendido”. (MBEMBE, 2001, p. 193) O vírus da coisificação dos escravizados ainda circula na corrente sanguínea de determinadas análises históricas.

Os tributos se estenderam à prefeitura de São Paulo, que decidiu patrocinar a construção de uma estátua de Joaquim Pinto de Oliveira na região central da cidade, entre duas igrejas onde Tebas trabalhou: a Igreja da Ordem Terceira do Carmo e a Catedral da Sé. Entregue em 20 de novembro de 2020, no elã fermentado pelo Dia da Consciência Negra, o monumento foi inaugurado com festejos e júbilos algumas semanas depois, durante a 6ª edição da Jornada do Patrimônio – evento que resgata memórias da capital paulista e que havia homenageado Tebas em 2019.

De acordo com uma plataforma digital que divulgou a notícia sobre a escultura: “A origem do arquiteto não é precisada pela falta de documentos, mas a técnica que Tebas empregava de talhar e aparelhar em pedra vinha do país do continente africano”. O referido país é o Congo, de onde o próprio escultor da imagem, o artista plástico, Lumumba Afroindígena, é originário: “Tebas e Lumumba têm outra coisa em comum: o Congo”. (DIAS<sup>2020</sup>) Em que pese a tentativa do *site* em valorizar as ligações entre o artista e seu objeto de construção, não há indicações de que a técnica de cantaria seria originária do Congo – algo que, tacitamente, acarretaria valoração simbólica de Tebas que reproduziu no Brasil técnicas oriundas do continente africano. Nas palavras de Achille Mbembe:

“temos visto surgir tendências intelectuais cujo objetivo tem sido conferir autoridade simbólica a certos elementos integrados ao imaginário coletivo africano [...]. Muito poucas são notáveis por sua riqueza e criatividade, e em menor número ainda, são aquelas tendências dotadas de uma força excepcional.” (MBEMBE, 2001, p. 173)

Os discursos atuais sobre Tebas parecem dialogar com essa tendência. No afã de resgatar vestígios do personagem que o conectem com uma “identidade cultural africana”, atropela-se a história:

“As autenticidades territorial e racial confundem-se, e a África se torna a terra da gente negra. [...] Assim, os corpos *espacial*, *racial* e *cívico* são um só, cada um deles sendo testemunha de uma origem comunal autóctone, a partir da qual todo aquele que nasceu nesta terra ou partilha da mesma cor e dos mesmos ancestrais é um irmão ou uma irmã. [...] Um dos resultados do comércio de escravos no Atlântico foi que hoje os negros vivem em locais os mais distantes. Como se pode inscrevê-los em uma nação definida racial e geograficamente, quando a geografia e a história os arrancaram do local de onde seus ancestrais vieram?” (MBEMB E, 2001, p. 185)

A decisão de encravar a estátua de um negro no coração da cidade é acúmulo de capital político para prefeitura, que farejou lograr apoio da comunidade negra vilipendiada por décadas pelos mesmos “gestores” que governam o Estado de São Paulo há décadas. A escultura de Tebas transcende o estatuto artístico para desenhar-se na geografia da cidade como símbolo político a refletir o espírito do tempo. Estátuas são cicatrizes da história, marcas inscritas pelo passado no corpo paisagístico da sociedade. Nas ruas, nas praças, nos parques ou nos museus, as estátuas alertam-nos sobre o passado – ou melhor, sobre incontáveis camadas de passados. Tebas está envolto nessas camadas, coberto pelo manto do *zeitgeist* que almeja inscrevê-lo no panteão da mitificação. Na crítica ao historicismo alemão, Walter Benjamin sinalizou que “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura”. Benjamin ainda alertou sobre a urgência de “escovar a história a contrapelo”, alertando sobre a importância da “eliminação do elemento épico” que contaminava a história. (BENJAMIN, 1994, p. 225) Tomamos emprestado essa premissa para raspar a camada espessa de verniz épico adicionada à história de Tebas na contemporaneidade.

A lenda se refere a algo que não existe – factóide urdido e desnudado à luz do sol. O mito, porém, é elemento que almeja eternidade, componente inscrito na perenidade do tempo. O que Joseph Campbell chama de arquétipo, ou seja, a eternização do mito/herói ao mesmo tempo é eternização e ubiquidade do mito que se alastra para todo tempo e para todo lugar: “O herói, por conseguinte, é o homem ou a mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais [...]. O herói morreu como homem moderno; mas, como **homem eterno** – aperfeiçoado, não específico e universal –, renasceu”. (CAMPBELL, 1997, p. 19) Na lápide que acompanha a estátua de Tebas, jaz o prognóstico de Campbell: “Joaquim Pinto de Oliveira, o Tebas (1721-1811). Homem negro, conquistou a alforria aos 57 anos de idade e renovou a arquitetura paulistana do século XVIII. Seu principal feito foi livrar-se das correntes e **alçar voo para eternidade**”.<sup>3</sup>

Na exposição *Enciclopédia Negra*, homônimo do livro escrito por Flávio dos Santos Gomes, Lilia M. Schwarcz e Jaime Lauriano, hospedada na Pinacoteca do Estado de São Paulo entre maio e novembro de 2021, perfilava um quadro retratando Tebas. Vestindo terno e gravata alinhavados, lábios, nariz e olhos esquadrinhados, cabelo e sobrancelhas devidamente aparados, a pintura elencava a mestiçagem como elemento central. A ode à mestiçagem, realçada pelas cores da imagem, acabou por europeizar Tebas, fenotipicamente com traços de pessoa branca. A acrílica sobre madeira, de autoria do artista mineiro Desali, involuntariamente, sancionou o veredito de Nuto Sant’Ana: Tebas “cheira a português”. Das profundezas do sepulcro, Nuto aplaude sorridente a corroboração iconográfica da tese racista que elaborou. O quadro, “Joaquim Pinto de Oliveira” (CasaVogue, 2021), involuntariamente, repito, ressuscitou o fantasma eugenista do começo do século XX que perseguiu Tebas implacavelmente.

Da lenda das primeiras décadas do século XX ao espectro mitificador do período atual, um fio condutor conecta os dois tempos: a raça. O personagem é usado como mote

---

<sup>3</sup> Localizada na Praça Clóvis Beviláqua, no centro de São Paulo, a escultura foi desenvolvida pelo artista plástico Lumumba Afroindígena e pela arquiteta Francine Moura. O trecho citado foi extraído do monumento.

nos dois momentos históricos não pela sua agência (contraditória, complexa, difusa, ambígua, ambivalente...), mas pelo potencial político que a cor de sua pele emana. Se antes era negado por causa da raça, hoje é valorizado pela raça: a cor da pele soterrou o humano. Mia Couto, parafraseando Simone de Beauvoir, escreveu que “ninguém nasce desta ou daquela raça. Só depois nos tornamos pretos, brancos ou de outra qualquer raça”. (COUTO, 2014, p. 19) Em outra síntese, o poeta completou: “Ninguém é uma raça. As raças são fardas que vestimos [...] Mas eu aprendi, tarde demais, que essa farda se cola, às vezes, à alma dos homens”. (COUTO, 2016, p. 19) Tebas nasceu Joaquim, mas a ideologia lhe impingiu uma farda incrustada na geografia do corpo que lhe tornou negro antes de qualquer outro predicado.

## REFERÊNCIAS

- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branco e negro em São Paulo**. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.
- BRUNO, Ernani da Silva. **História e tradições da cidade de São Paulo**. 4. ed. São Paulo: Hucitec: Secretaria Municipal de Cultura, 1984. 3 v.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Autoritarismo e Democratização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- COUTO, Mia. **Vinte e Zinco**. Lisboa: Caminho, 2014.
- COUTO, Mia. **Antes de nascer o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DIAS, Guilherme Soares. **Exclusivo: Tebas, arquiteto negro do século 18, vai ganhar escultura na Sé, em SP.** Guia Negro, 21 out. 2020. Movimentos. Disponível em: <https://guianegro.com.br/exclusivo-tebas-arquiteto-negro-do-seculo-18-vai-ganhar-escultura-no-centro-de-sp/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FERREIRA, Abilio (org.). **Tebas: um negro arquiteto na São Paulo Escravocrata (abordagens).** São Paulo: IDEA: CAU, 2018.

FREITAS, Affonso de. **Tradições e reminiscências paulistanas.** São Paulo: Martins, 1955.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MBEMBE, Achille. **As Formas Africanas de Auto-Inscrição.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, n. 1, 2001.

**Mostra reúne 103 obras sobre personalidades negras invisibilizadas.** CasaVogue, 1 maio 2021. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Arte/noticia/2021/05/mostra-reune-103-obras-sobre-personalidades-negras-invisibilizadas.html>. Acesso em: 16 dez. 2023.

**O Estado de S. Paulo**, 16 de maio de 1939.

REIS, Luis Gustavo. **A trajetória de Joaquim Pinto de Oliveira, o Tebas: trabalho, escravidão, autonomia e liberdade em São Paulo Colonial.** Guarulhos: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Dissertação de Mestrado, 2021.

SANT'ANNA, Nuto. **São Paulo histórico (aspectos, lendas e costumes).** São Paulo: Departamento de Cultura, 1944, v. I e v. II.

SANT'ANNA, Nuto. **Thebas.** O Estado de S. Paulo, 25 de agosto de 1935.

SCHWARTZ, Stuart. **Escravos, roceiros e rebeldes.** Bauru: Edusc, 2001.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

**SP terá estátua de Tebas, o homem escravizado que comprou sua liberdade como arquiteto.** Folha de S. Paulo, 26 out. 2020. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/10/sp-tera-estatua-de-tebas-o-homem-escravizado-que-comprou-sua-liberdade-como-arquiteto.shtml#:~:text=A%20obra%20ficar%C3%A1%20na%20pra%C3%A7a,antes%20da%20aboli%C3%A7%C3%A3o%20da%20escravatura>. Acesso em: 16 dez. 2023.

TOLEDO, Benedito Lima de. **O Real Corpo de Engenheiros na Capitania de São Paulo.** Rio de Janeiro: João Fortes Engenharia, 1981.

TOLEDO, Roberto Pompeu. **A capital da solidão: uma história de São Paulo das origens a 1900.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

VAINFAS, Ronaldo. **Micro-história: os protagonistas anônimos da história.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.

## FONTES

Arquivo da Cúria Municipal de São Paulo (ACMSP)

- **Dispensas matrimoniais e casamentos (1762).** Estante 4, gaveta 77, livro 568, p. 32.
- **Livro de Casamentos da Sé.** Cota: 01-03-16, p. 195v.
- **Óbitos de Livres (1810-1820),** livro n. 7, p. 9.

Arquivo Público do Estado de São Paulo (Apesp)

- **Maços de População, 1796.**
- **Maços de População, 1802.**

Revista do Arquivo Municipal de São Paulo (RAM)

- **n. XIV, julho de 1935,** p. 150.
- **n. XV, agosto de 1935,** p. 62-77.

## **A Categoria Trabalho nas Propostas Curriculares de Santa Catarina e no Currículo Base do Território Catarinense: Neoliberalismo e Curricularização da Precarização**

**The Work Category in the Curriculum Proposals of Santa Catarina  
and in the Base Curriculum of the Territory of Santa Catarina:  
Neoliberalism and Curricularization of Precariousness**

*Patrick Dutra*<sup>1</sup>

*João Henrique Zanelatto*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Email: [patrickdutra.his@unesb.net](mailto:patrickdutra.his@unesb.net)

<sup>2</sup> Doutor em História, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS (2007); Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (1998) e graduado em História (Licenciatura) pela Universidade do Sul Catarinense, UNISUL (1988); Pós-Doutorado na Universidade Federal do Paraná, UFPR (2015) Na Universidade do Extremo Sul Catarinense é docente permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico - PPGDS junto a linha de pesquisa Trabalho e Organizações e do Curso de História.

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as transformações no conceito de trabalho, dentro da etapa do Ensino Médio Catarinense, a partir da Lei 13.415 de 2017. Para chegar a este objetivo é necessário compreender a trajetória histórica e de lutas político-social da rede estadual de educação do Estado de Santa Catarina. Esta análise será possível a partir da análise das reformulações legais da etapa do ensino médio, frente ao avanço neoliberal na educação brasileira e dos seus reflexos na categoria trabalho frente às mudanças da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 para o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, buscou compreender os supracitados documentos dentro de sua historicidade, entendendo que são construções que refletem tensões sociais, tendo por base o conceito de Capital Humano. As análises apontam que as mudanças na categoria trabalho, indicaram que os documentos normativos para a educação fortalecem o discurso utilitarista, voltada à concorrência, demonstrando a aproximação com organismos externos e grupos empresariais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho; Ensino Médio; Santa Catarina; Neoliberalismo; Curricularization.

## **ABSTRACT**

This article aims to analyze the transformations in the concept of work, within the stage of High School in Santa Catarina, from Law 13,415 of 2017. To reach this objective, it is necessary to understand the historical trajectory and political-social struggles of the state network of education in the State of Santa Catarina. This analysis will be possible from the analysis of the legal reformulations of the high school stage, in the face of the neoliberal advance in Brazilian education and its reflections in the work category in the face of the changes of the Curricular Proposal of Santa Catarina of 2014 for the Base Curriculum of the High School of Territory of Santa Catarina. This bibliographical and documentary research sought to understand the aforementioned documents within their historicity, understanding that they are constructions that reflect social tensions, based on the concepts of Human Capital and Political Culture. The analyzes indicate that the changes in the work category indicated that the normative documents for education strengthen the utilitarian discourse, focusing on competition, demonstrating the approximation with external organizations and business groups.

**KEYWORDS:** Work; Highschool; Santa Catarina; Neoliberalism; Curricularização.

## **O ensino médio catarinense e o avanço das práticas neoliberais: Considerações iniciais**

Este artigo tem como objetivo estudar as transformações ocorridas no conceito de trabalho, dentro da etapa do Ensino Médio Catarinense, a partir da Lei 13.415 de 2017, que impôs a necessidade de adaptação da rede de educação estadual, levando a constituição de dois documentos normativos para a educação: o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020). Estes documentos foram desenvolvidos pela necessidade de adaptação às normativas federais, com destaque à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), partindo da trajetória da rede estadual de educação, caracterizada na Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Integral na Educação Básica de 2014. De acordo com o boletim mais recente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, a necessidade de trabalhar é apontada como principal motivo da evasão escolar no ensino médio.

É importante interpretar os documentos dentro do seu contexto histórico, movimento que é possível a partir da análise da sua elaboração dentro de determinados períodos, por grupos de poder. A trajetória educacional da rede estadual catarinense, desde a década de 1980 - na qual se insere a primeira proposta curricular de Santa Catarina -, é marcada por um contexto de grande movimentação social e lutas políticas, principalmente pelo magistério catarinense, que encontra, na abertura política deste período, a possibilidade de se organizar sindicalmente e de reivindicar direitos, respondidos, muitas vezes, com violências institucionais e com reformulações curriculares. É desta maneira que se constitui uma base teórica que pauta a trajetória educacional de Santa

Catarina, que vem sendo desmantelada frente ao avanço de práticas neoliberais.

Segundo Laval e Dardot (2016), a partir do fundamento teórico filosófico legado pelo liberalismo, surge o neoliberalismo enquanto projeto social, no início do século XX, tendo por princípio o livre desenvolvimento da iniciativa privada, estabelecida a partir de uma atuação do Estado. O intuito da atuação estatal é garantir as condições para a concorrência generalizada em todas as esferas da existência, a partir de uma base legislativa e das instituições.

O neoliberalismo se converte em um sistema normativo, em uma racionalidade, capaz de orientar internamente políticas governamentais e corporativas e, para além deles, de milhões de pessoas, tendo como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação, pois, segundo Dardot e Laval (2016, p.21-22)

“o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade.”

A ideologia neoliberal assume uma posição global, mas, segundo Andrade (2019), tende a se moldar de acordo com o contexto regional, se constituindo como um conjunto migratório de práticas que se adaptam, parasitando formas sociais prévias. Conforme destacou o professor Safatle

(2021), essa racionalidade precisa ser produzida e defendida pelos sujeitos, sendo a escola e a universidade espaços de disputas na medida em que possibilitam a formação de um certo tipo de subjetividade. É neste contexto que começa a ser pensada e gestada uma nova forma de sujeito, essa racionalidade neoliberal, o empreendedor de si mesmo.

Neste sentido, a formulação de um *ethos* do sujeito da racionalidade neoliberal, de um sujeito que passa a se comportar como uma empresa, ocorre, a partir de um conjunto de práticas que caracterizam um novo modo de governo sobre as pessoas, segundo o princípio da concorrência, não mais regidos pela disciplina impositiva ou pela coerção, mas pela governamentalidade.

O conceito de governamentalidade foi pensado por Foucault na década de 1980, desenvolvendo a noção de Estado enquanto um conjunto de práticas para alcançar o íntimo do indivíduo, objetivando um autogoverno, representando, nas palavras de Foucault (1994) o “[...] encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. O que passa a caracterizar esta forma de controle é uma relação baseada em liberdade como condição de possibilidade, pois, conforme destaca Foucault (2008), o liberalismo não lida com as coisas em si, mas com os interesses de sujeitos e coletividades.

Sem abdicar da gestão educacional, o Estado, dentro da lógica de uma gestão de mercado, na qual os investimentos se justificam por seu retorno, passa a prezar por uma educação ágil, flexível e enxuta. Segundo Antunes e Pinto (2017), a formação dos sujeitos passa a figurar e a ser legitimada como uma forma de investimento e de capital humano, a ser divulgada em testes internacionais, demonstrando a qualidade da mão de obra nacional e suas capacidades de adaptação às demandas do mercado de trabalho, de forma barata e resiliente.

É neste sentido que o presente artigo teve por objetivo analisar, com base

em um estudo bibliográfico e documental, como o conceito de “trabalho” foi modificado dentro da etapa do Ensino Médio de Santa Catarina, por conta das normativas federais recentes. Deste modo, este estudo buscou compreender a trajetória histórica e de lutas político-social da rede de educação do Estado de Santa Catarina, para, então, realizar uma análise das mudanças da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014 em detrimento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, lançado no ano de 2020.

### **A proposta curricular de Santa Catarina em seu contexto histórico, político e social.**

APCSC de 2014 é um documento normativo do campo educacional a nível estadual, fruto de um processo de construção que envolveu profissionais dessa rede por mais de vinte anos, resultando em diversos documentos. Perpassado por diversos governos e contextos, o Estado catarinense manteve, em suas bases, a abordagem histórico-cultural, proveniente do primeiro documento educacional estadual publicado em 1991, pautado no pensamento Gramsciano e de outros autores dessa vertente teórica.

A opção pelo embasamento na Teoria Histórico-cultural, surgiu, segundo a PCSC (1991, p.9), pela necessidade de “superar as dicotomias produzidas historicamente [...] dando conta [...] de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho”. Esta perspectiva, juntamente a teoria da atividade, foi uma base para as reflexões sobre a organização pedagógica, levando em conta o homem como um ser social e histórico, resultado de todo um processo que se constitui historicamente.

A PCSC de 2014, aponta que nesta concepção teórica, as características humanas se constituíram, historicamente, por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade, por meio da apropriação e transformação do

meio social pelas atividades práticas que desenvolve e organiza socialmente e, principalmente, da linguagem.

A importância do trabalho humano, dentro das PCSC, está na compreensão da natureza humana como uma construção forjada social e historicamente, em um processo de mediação social pela linguagem. A organização do ensino por atividades orientadoras ganha importância, considerando o processo de elaboração conceitual como referência pedagógica.

A análise dos documentos de base foi realizado a partir do contexto histórico, político e social, pensando principalmente a formulação das bases teórico metodológicas tidas como progressistas, que articulavam a perspectiva teórica em que estava inserido o primeiro currículo, intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos”, sendo, a partir deste documento, que a rede estadual estabeleceu os pressupostos filosóficos e metodológicos que perpassaram as discussões posteriores.

No final da década de 1970 e início de 1980, o Brasil atravessou um contexto de lutas políticas marcadas pela redemocratização brasileira, caracterizando a insatisfação de diversos setores da sociedade brasileira<sup>3</sup> com o regime ditatorial, que perdurou por mais de vinte anos. Segundo Viscardi e Perlatto (2018, p.457), essa luta pela transição política encampou

“[...] a centralidade que a agenda da cidadania assumiu na Constituição de 1988 [e] deve levar em conta outra dimensão fundamental, relacionada à grande pressão exercida pela sociedade civil – em especial dos movimentos sociais

---

<sup>3</sup> Dentre os setores insatisfeitos com o regime militar no final da década de 1970 e início de 1980, Boris Fausto (2006) destaca a atuação da Igreja Católica no Brasil, que conseguiu apoio de outros setores da religião, principalmente a partir da Comissão Pastoral da Terra (CPT), assim como dos trabalhadores dos grandes centros urbanos, de amplos setores das classes médias e de trabalhadores rurais de todo o país, que se organizavam em torno da Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas.

organizados –, fortalecida no contexto da redemocratização do país, que procurou participar e influenciar, de diferentes maneiras, na preparação do texto constitucional.”

Napolitano (2014) destaca a importância de pensar esta reabertura política a partir de dois projetos conflitantes: um chamado de distensão política, iniciado no governo Geisel, que visava entregar o poder aos civis sob condições onde os militares sairiam seguros e impunes, e o processo de redemocratização, marcado por lutas populares - que ganham maior proporção no final da década de 1970 -, visando ao retorno de um governo democrático no Brasil e a uma ampliação dos direitos sociais. A maior expressão deste contexto foi o *Diretas Já*, que envolveu milhões de pessoas reivindicando eleições diretas, direitos sociais e abertura política, que se concretizou na Constituição Federal de 1988. Sobre estes movimentos, Paim (2007) coloca que princípios liberais pautados por grupos de poder desencadearam a necessidade de negociações para conciliar as diferenças internas. Valle (1996, p.26-27) reforça que

“A democratização da sociedade passa a ter um caráter liberal e apresenta-se articulada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. [...] Com isto, a velha prática das alianças foi revigorada, o que convergiu para um processo de transição que manteve a ordem capitalista e apontou a solução dos profundos problemas da nação; estas estratégias visavam marginalizar as práticas do Regime Militar, porém, mantinham as tradicionais práticas de concentração do exercício do poder.”

Neste sentido, a política de governo de controle se manteve ativa e sistemática, em um jogo de articulação que buscou abranger os setores sociais descontentes para a amenização dos conflitos e para a manutenção do poder. Segundo Paim (2007), dentro deste contexto, tiveram início, em Santa Catarina, as movimentações do governo de Esperidião Amin<sup>4</sup> para o processo de

---

<sup>4</sup> Segundo Araújo e Silva (2009), o governador Esperidião Amin tomou posse em 15 de março de 1983, aos 35 anos, no projeto de abertura política nacional, que possibilitou a

construção do documento “Democratização da Educação: a Opção dos Catarinenses – Plano Estadual de Educação 1985 – 1988”. O plano buscou dar a possibilidade de participação política aos professores e aos movimentos populares, no intuito de construir um documento de forma democrática.

De acordo com Paim (2007), a construção de um planejamento participativo no meioeducacional fez parte dos projetos de governo para conciliar os conflitos em torno das pautas educacionais, disputadas por governo e oposição, muitas vezes exercidas por movimentos sociais. Segundo Burke (2002, p.110), a partir dos episódios de conflitos, as relações de poder se tornam mais evidentes, “[...] não porque o poder é exercido apenas em situações de conflito, apenas de que o conflito torna sua distribuição mais visível”. É no sentido de um jogo de poder e articulação política que a construção participativa de políticas educacionais no campo curricular deve ser compreendida:

“A estratégia do planejamento participativo possibilitou, parafraseando Burke “[...] transformar os pressupostos em hipóteses que pudessem ser testadas” [...] da seguinte forma: na sociedade catarinense, no período da redemocratização, havia um pressuposto de que, para vivenciar a democracia, era necessária a participação. Com isso, o planejamento participativo tornou-se uma hipótese a ser testada, envolvendo a comunidade no que diz respeito à participação. [...] o Planejamento Participativo tornou-se, para o Governo, uma estratégia de controle social, pois devolveu para a própria sociedade a responsabilidade de fiscalizar e cumprir a normatização estabelecida nos documentos. (PAIM, 2007, p.8-9).”

É importante reforçar a tese de Paim (2007), com as análises de Thiesen,

---

eleição direta a governadores estaduais a partir de determinadas regras. O projeto de governo de Amin se pautou no discurso de dar prioridade aos “pequenos”, ao mesmo tempo em que anunciava um programa visando assegurar ações para um melhor padrão de vida à grande maioria da população. Seu governo enfrentou uma série de dificuldades econômicas, características do processo inflacionário e de endividamento externo em que estava mergulhado o país.

Staub e Maurício (2011), que destacaram as movimentações do magistério público catarinense, a partir do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE-SC)<sup>5</sup> e as pressões realizadas na forma de greves, para reivindicar, principalmente, a formulação do Plano Estadual de Educação, que iria proporcionar espaço para inserção de outras demandas, voltadas, a democratização, ao financiamento e à valorização salarial dos trabalhadores da educação. Segundo Campos (2004), dentro das reivindicações sindicais do magistério catarinense, a reformulação curricular não aparecia como pauta de maior relevância.

O “Plano Estadual de Educação 1985 - 1988” contemplou algumas das reivindicações sociais, como a valorização do magistério, a partir de ajustes salariais, mas definiu como uma das principais metas para a melhoria da educação pública catarinense a formulação de uma Proposta Curricular Catarinense, que garantiria a qualidade da educação, tendo como princípio uma definição filosófica metodológica de base, para orientar os professores em sala de aula, considerados os principais eixos da educação estadual.

As leituras dos problemas educacionais da realidade catarinense, realizados dentro do plano educacional, reforçaram a presença dos pensamentos de Antônio Gramsci e de outros autores dessa vertente teórica no cenário educacional brasileiro do período. Gramsci (1968), defende uma escola unitária, que corresponderia ao nível da educação básica brasileira, tendo por foco uma educação articulada ao conhecimento politécnico, ou seja, uma formação crítica, articulando o conhecimento historicamente produzido e a compreensão de um ensino baseado no princípio educativo do trabalho.

---

<sup>5</sup> Segundo o site da organização, originalmente organizados na Alisc, Associação dos Licenciados de SC, fundada em 08/05/1966, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina foi fundado em 04/10/1988, para representar e defender os interesses de todos os Trabalhadores em Educação do Estado de SC. Fonte: <https://sinte-sc.org.br/Interna/1520/historia>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

“O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo...” (Gramsci, 1968, p. 130).”

De acordo Thiesen, Staub e Maurício (2011, p,127), os pensadores dessa abordagem enxergam a escola unitária como o início de relações inovadoras entre a atividade intelectual, e a atividade industrial, não apenas no ambiente escolar, mas em toda a vida social. De acordo com os defensores desse enfoque, a classe trabalhadora, deve adquirir o conhecimento da classe dominante como uma estratégia de resistência.

A formulação da proposta curricular catarinense teve início em 1988, no governo de Pedro Ivo<sup>6</sup>, o que desencadeou a desconfiança dos professores da rede, já que seu governo se caracterizou por embates contra os professores, que organizaram intensas greves para reivindicar a valorização salarial do magistério.

Ao realizarem a análise deste processo, Thiesen, Staub e Maurício (2011) destacam que a Proposta Curricular de Santa Catarina<sup>7</sup>, de 1991, foi constituída para articular os movimentos sindicais e populares em torno de um projeto de governo, que teve participação democrática com os limites previamente

---

<sup>6</sup> O governador Pedro Ivo Campos foi procedido do Governador Esperidião Amin. Seu governo foi marcado por uma postura de rigidez em relação a pautas no meio educacional. Militar de formação, era constantemente tachado como um coronel, tanto pelos seus quanto pela oposição. (PEREIRA, 2006).

<sup>7</sup> A proposta foi intitulada “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos”.

estabelecidos, reforçando a estratégia do planejamento participativo e colocando outras pautas em segundo plano, frente a algumas concessões, neste caso, uma proposta progressista de base marxista pautada nas teses gramscianas e fundamentadas na teoria histórico cultural. Como resultado dessa articulação, a primeira proposta curricular de Santa Catarina foi lançada em 1991, apresentando definições sobre os pressupostos filosóficos e metodológicos e a concepção de sujeito que se queria formar, a partir dos conteúdos programáticos para os componentes curriculares.

“Se aderimos a uma visão em que a educação não se restringe à simples transmissão neutra de conhecimentos específicos, mas implica na formação integral dos indivíduos, com vistas a uma participação mais efetiva na construção de uma sociedade democrática, a inclusão no ensino de 2º grau de disciplinas como filosofia e outras ligadas às ciências humanas, como [...] a Sociologia, parece fundamental. Estas disciplinas [...] levam à aquisição, por parte dos educandos, de uma visão histórico-crítica, que permite uma inserção mais participativa e responsável na sociedade em que vivem. (SANTA CATARINA, 1991, p. 78).”

As disciplinas ligadas às humanidades apareceram no documento como essenciais para a formação de sujeitos ativos, capazes de criticar e de analisar a sociedade em que vivem, a partir das concepções proporcionadas pela educação básica. Neste sentido, surgiu, também, a ideia de uma formação integral a ser alcançada por meio da compreensão dos estudantes como sujeitos históricos e sujeitos ativos socialmente, entendendo que a formação transpassa os muros das instituições escolares.

A Proposta Curricular catarinense passou por uma segunda reformulação entre os anos de 1995 e 1998, o que resultou na publicação de três outros cadernos<sup>8</sup>. O objetivo do grupo ao retomar as discussões sobre o

---

<sup>8</sup> Os cadernos foram intitulados: Caderno 1 “Proposta Curricular de Santa Catarina:

documento estava, como o próprio documento apresenta, em incorporar “as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuaram a primeira edição” (SANTA CATARINA, 1998, p. 07). Essa “incorporação” foi necessária, conforme analisou Thiesen (2007), pelas dificuldades de compreensão e aplicação das categorias filosóficas discutidas no caderno de 1991. É importante destacar o hiato de quatro anos para a retomada das discussões sobre a proposta. Segundo Thiesen (2007, p. 49)

“Durante o governo estadual que se sucedeu após 1991, a proposta curricular ficou adormecida. Esse adormecimento [sic] deveu-se predominantemente à mudança do eixo político que, de 1988 a 1991, era considerado de centro-esquerda, mas, entre os anos 1991 e 1994, passou a atender diretrizes mais liberais. A partir de 1995, o grupo político que havia iniciado a discussão e a sistematização da primeira versão da proposta recuperou o poder na esfera estadual e imediatamente iniciou o processo de construção de uma segunda etapa da proposta.”

As políticas liberais destacadas por Thiesen (2007) pressionavam as conjunturas políticas nacionais desde o momento da redemocratização, mas foram colocadas em negociação frente à pressão dos movimentos sociais. Conforme Paim (2007, p. 4), “com vistas a esse modelo de desenvolvimento e de Estado, que vinha se delineando na comunidade internacional, se fazia necessário construir uma democracia política, que conciliasse algum tipo de solidariedade e os componentes de interesse do mercado”.

A partir da década de 1990, o governo federal passou a se aproximar dos chamados “organismos multilaterais”, inclusive no âmbito da educação. Essa

---

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - disciplinas curriculares; Caderno 2: Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais; Caderno 3: Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - temas multidisciplinares.

aproximação fica clara a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Conferência de Jomtien), na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, estabelecendo compromissos para garantir que as necessidades fundamentais de aprendizado fossem atendidas para todos, além de buscar a universalização da educação primária e oportunidades de aprendizagem.

Segundo Teixeira (2000), o MEC coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), destacando a obrigatoriedade de uma ampliação da responsabilidade da União, e pressupondo a necessidade de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, proporcionando mecanismos mensuração da qualidade do ensino e do financiamento.

Neste sentido, foram pensados importantes documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As mudanças em âmbito federal passaram a apresentar elementos de orientações pedagógicas, como a noção de competências a serem desenvolvidas na educação básica e o aprender a aprender. Ao Estado catarinense, coube uma readaptação curricular a partir dos pressupostos estabelecidos pelo governo federal.

Segundo Martins (2018), as práticas neoliberais avançaram no país no final da década de 1990, momento em que o Brasil buscou sair de seu relativo isolamento para situar-se no movimento acelerado de globalização econômica, a partir de práticas como a modernização, flexibilização e dinamização econômica. Os avanços das práticas neoliberais passaram a ser visíveis nas redes educacionais do país, como na retomada, em 2001, dos trabalhos em torno da proposta curricular catarinense, que resultou na edição do caderno “Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica”. Conforme

Thiesen, Staub e Maurício (2011, p.116) o trabalho teve pouca participação democrática e “se resumiu em organizar conceitos essenciais propostos para cada componente curricular e definir um conjunto de competências e habilidades para cada série e disciplina”.

A discussão da proposta foi retomada novamente em 2003, na gestão do governador Luiz Henrique da Silveira, ligado à sigla do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), momento em que o grupo que articulou a primeira proposta retornou à Secretaria de Estado da Educação. No processo de discussão, que durou dois anos, o grupo de trabalho teve como objetivo realizar “[...] a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados nos cadernos anteriores para a prática da sala de aula” (THIESEN, 2007, p.52). Como resultado, foram implementados textos com abordagens teórico-metodológicas.

A partir do documento “Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos”, de 2005, até a reformulação da proposta curricular da rede, a partir de 2010, visando à adaptação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>9</sup>, a política educacional continuou a mesma. Na atualização de 2010, dentro da conjuntura política catarinense liderada pelo governador Raimundo Colombo, identificado a partir de suas siglas partidárias como centro-direita, a proposta manteve a compreensão dos sujeitos a partir da Teoria Histórico-Cultural, entendida como orientação da rede estadual de educação, frente “a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas.” (SANTA CATARINA,

---

<sup>9</sup> Sobre as DCNs citadas no documento [...] Trata-se de Diretrizes Curriculares para: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola, Educação Especial, Educação para as Identidades Sexuais e para as Relações de Gênero, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

2014, p.19). Thiesen, Staub e Maurício ressaltam, em seus escritos (2011, p.117),

“[...] as fases de aprofundamento da discussão coincidem com períodos de mandatos políticos quando as equipes de governo e de coordenação da Secretaria de Educação incluem o trabalho de discussão da Proposta em seus planos de ação. Importante observar que a formulação da Proposta Curricular aparece no texto de vários Planos de Governo. [...] mesmo no Governo de Esperidião Amin (1999-2002) – considerado um mandato de direita, não houve interrupção nos trabalhos de discussão, sistematização e disseminação da Proposta.”

Dentro das diferentes conjunturas políticas, econômicas e sociais que contextualizaram as várias atualizações da Proposta Curricular Catarinense, suas bases teóricas metodológicas foram mantidas, mas, com alterações que foram reflexos das legislações e normativas federais. Houveram períodos de retrocesso, como a inserção das Habilidades e Competências no caderno “Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica”. Mesmo diante dessas atualizações, motivadas por lutas políticas, sociais e interesses econômicos, a base metodológica da teoria Histórico-Cultural não foi abandonada.

### **Análise da categoria trabalho e as principais mudanças da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 para o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**

As mudanças instituídas na etapa do ensino médio brasileiro, a partir da Medida Provisória nº 746, de 2016, efetivada a partir da Lei nº 13.415/2017<sup>10</sup> e pela BNCC, ignoraram o debate entre diferentes setores sociais estabelecidos por meio do Plano Nacional de Educação (PNE). Mesmo a parte diversificada,

---

<sup>10</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB de 1996, impondo a BNCC como parâmetro, instituindo em seu “[...] Art. 3º [...] A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio [...]”.

que competia às características próprias das redes de ensino, precisou ter como fundamentação os pressupostos da BNCC e sua pedagogia das competências, endossando ainda a ideia de competências socioemocionais. Conforme escrevem Cechinel e Muller (2022, p.182) “A tese por trás das competências socioemocionais é a de que os sujeitos precisam das instituições educacionais para se adaptar a um contexto de capitalismo neoliberal em crise”.

A rede estadual de Santa Catarina mantinha, por meio da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, na sua base teórica e epistemológica, a Teoria Histórico-cultural, defendendo o princípio da formação de um sujeito universal a partir da apropriação de uma ampla gama de conhecimentos, possibilitada pelos componentes curriculares historicamente constituídos. Assim, constitui-se o princípio de formação integral, em que, segundo a PCSC (2014, p.26)

“[...] compreende-se o conhecimento como artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza. É, portanto, o conjunto das apropriações necessárias. Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida.”

O sujeito descrito é compreendido como social e histórico, uma vez que, por intermédio das relações sociais e das diferentes linguagens existentes, se apropria do mundo do qual faz parte. A formação humana não é restrita ao ambiente escolar, pois acontece a partir das relações sociais em suas multiplicidades, no seu meio social e em relação com outros sujeitos, em razão de sua prática produtiva, ou seja, da sua atividade de trabalho. Segundo Marx e Engels, apud Kuenzer (1991, p.21)

“O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, ou seja,

em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas. Desta forma, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento.”

Educação integral significa, portanto, compreender que o processo de escolarização não deve privilegiar a dimensão intelectual, ou ser entendido como prática da atividade humana de trabalho, mas que ambas devem estar relacionadas no sentido de proporcionar aos sujeitos a compreensão das suas atividades produtivas a partir da relação entre teoria e prática. Surgiu, nesse sentido, dentro da PCSC (2014, p. 27), a defesa de uma educação integral “[...] que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional”. Na Proposta de 2014, então, essa formação parte da inserção desses princípios nos componentes curriculares.

A dimensão do trabalho dentro da PCSC (2014) apareceu na relação com a educação integral, que transpassou os componentes curriculares e se constituiu como diálogo com a cultura, constituída historicamente, em que o ser humano, agindo em grupos, se apropria dos objetos e lhes confere novos sentidos, transformando o meio e a si próprio. Sem o ato da transformação/do trabalho, ele acaba como um sujeito adaptado/alienado. A PCSC (2014, p. 33) definiu que é a partir da dimensão do trabalho que o ser humano se constitui.

“[...] tanto as características humanas específicas quanto a linguagem e a consciência resultam da ação coletiva e histórica do ser humano, determinada pelo trabalho. Eles constituem-se, portanto, em produto da história das relações coletivas e desenvolvimento da própria atividade humana na realização do trabalho. [...] concebe-se que a natureza humana não é dada de forma biológica, mas produzida nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de se pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações e, conseqüentemente, nos processos de mediação.”

A escola surge como espaço central onde se constitui a educação sistematizada, proporcionando ações intencionais e objetivas para a apropriação pelos sujeitos em formação dos conhecimentos historicamente produzidos, a partir de suas experiências e do seu trabalho. Nasceu, assim, a necessidade de ordenação de uma proposta curricular que sistematizasse interesses e necessidades dos sujeitos, visando à formação integral.

Essa concepção de educação, embasada na Teoria Histórico cultural, fruto de um trabalho coletivo de décadas, sofreu uma reformulação por meio da adequação da rede estadual de educação do Estado de Santa Catarina no que diz respeito ao conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 e por conta dos pressupostos teóricos da BNCC, no que tange à chamada Pedagogia das competências, que passou a estabelecer as bases para a formação pedagógica, tanto dos educadores, como dos materiais, das matrizes e das avaliações em diversos níveis, constituindo uma reformulação educacional de cima para baixo. A BNCC (2017, p. 8)<sup>11</sup> se constitui como

“Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal [...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...] alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).”

---

<sup>11</sup> Recomenda-se a leitura do tópico na íntegra, que pode ser acessado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

O trecho destaca a ideia de um “documento normativo” para a formulação dos currículos de outras esferas, apresentando como princípio pedagógico o desenvolvimento de “aprendizagens essenciais” a serem alcançadas por meio das competências, definidas na BNCC (2017, p. 13) como “indicação” clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”. Essa definição apareceu alinhada às orientações para a educação de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>12</sup>, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que preconizava o ensino profissionalizante e técnico para uma inserção no mercado de trabalho, mediante a redução de componentes historicamente constituídos, pressuposto defendido na BNCC (2017, pp.467-468) como

“[...] excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho [...] Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível [...] composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a [...] possibilidade dos sistemas de ensino.”

Para Kuenzer (1991, p. 23), na educação neoliberal, “articulam-se, pois, escola e empresa, no processo de distribuição desigual do saber”. A distribuição desigual do saber reforça desigualdades, que, na realidade brasileira, estão estruturadas no sistema de ensino e tendem a se aprofundar, principalmente,

---

<sup>12</sup> Recomenda-se o acesso ao documento na íntegra, em sua Agenda de 2030, que preconiza o Desenvolvimento Sustentável no Brasil até 2030, a partir de metas. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

no Ensino Médio, etapa caracterizada pela marginalização. Frequentada pelas múltiplas juventudes, a escola deve enfrentar os desafios a partir da ampliação das condições de inclusão social, possibilitando o acesso ao trabalho. Ao pensar nessas proposições, surgiu a indagação: de qual forma de trabalho se está falando? Trata-se de um mundo do trabalho incerto, “[...] cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio [...]” (BNCC, 2017, p.462), característico da modernidade<sup>13</sup>.

Para lidar com as desigualdades provenientes desta realidade, no interior das instituições educacionais, a BNCC preconiza o protagonismo dos estudantes, o que tornaria a escola mais “interessante” a eles, mas ignora a realidade marcada pela desigualdade e evasão frente a necessidade de trabalhar precocemente, conforme aponta o o Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019). A possibilidade de escolha dos estudantes em relação aos itinerários formativos foi evocada como abertura ao protagonismo, que, em toda a BNCC, começava e acabava neste aspecto.

A BNCC (2017, p.465) preconizou, ainda, que a formação dos estudantes deveria visar à inserção “[...] em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...] para viabilizar seu projeto [...] de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Defende, nesse sentido, que o estudante deveria

---

<sup>13</sup> O sociólogo Zygmunt Bauman (2001) escreve que vivemos na chamada modernidade, período de sobreposição das relações econômicas às relações sociais, onde o consumo redefine as relações entre as pessoas e as instituições, constituindo-se uma nova moral. O individualismo surge como o balizador das relações e das próprias instituições, na medida em que naturaliza o capitalismo e constrói subjetividades intrínsecas em todos os sujeitos, que agora se compreendem como únicos responsáveis pelo seu sucesso dentro desta sociedade.

se adaptar com resiliência<sup>14</sup> às novas condições de ocupação, aperfeiçoando-se constantemente a partir de uma formação inicial oferecida pelo Estado, com vistas à empregabilidade, “[...] articulando [...] uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho [...]”.

Cechinel e Muller (2022), em suas análises, apontam que este processo foi profundamente influenciado por grupos empresariais, agindo a partir de organizações sociais e visando introduzir na educação brasileira orientações ditadas pela OCDE. Aproximando-se destas orientações, a concepção de trabalho dentro da BNCC assume a dimensão de uma atividade remunerada a ser ocupada, temporariamente, de acordo com as necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, que faz uso do capital disponível naquele espaço. As empresas utilizam de uma formação inicial dos sujeitos, capazes de serem atualizados, de reaprender dentro de cursos de capacitação, ou de se atualizar, aprendendo a aprender, tornando-se empregáveis.

Essa concepção foi imposta às demais redes educacionais a partir dos currículos do Ensino Médio, os quais foram compostos pela formação geral básica articulada aos itinerários formativos, como um todo indissociável, sendo “[...] fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório [...] é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados [...]” (BNCC, 2017, p. 479). Foi nesse sentido que o documento impôs às redes de ensino a necessidade de se adaptarem aos princípios pedagógicos da BNCC;

---

<sup>14</sup> Completa essa pedagogia, “alinhada às demandas do século XXI”, a ideia de sujeitos resilientes e flexíveis, conforme preconiza a décima competência geral da BNCC (2017, p.10), que estabelece como um dos objetivos da formação geral básica um sujeito que saiba “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência [...]”. Cechinel e Muller (2022) destacam o papel das habilidades socioemocionais dentro desse contexto, visando à formação de sujeitos resilientes que saibam lidar com a frustração e com o fracasso como consequências individuais, já que todos são capazes de alcançar seus objetivos.

adaptação que no Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTC/EM) (2020, p. 25) apareceu como necessária, justificando-se pelo fato de que

“[...] o ensino médio, tal como se apresenta, está longe de atender às necessidades dos jovens do século XXI, tanto nos aspectos da formação para a cidadania, como para o mundo do trabalho, frustrando suas expectativas, promovendo uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo, os jovens reconhecem seu papel fundamental no que se refere à sua formação cidadã e à empregabilidade, mas não conseguem atribuir sentido imediato à sua aprendizagem, o que resulta em evasão escolar.”

Dentro do CBTC/EM (2020), a adaptação à BNCC surgiu como princípio de tornar o ensino interessante às juventudes por meio das habilidades e das competências organizadas dentro de uma estrutura de formação geral e de formação flexível. Tal elemento exercitaria o protagonismo dos estudantes na escolha de seus trajetos, considerando a intensidade das transformações que marcam a contemporaneidade, sendo a mudança, segundo Bauman (2001), o único aspecto permanente desse processo, e a incerteza, a única certeza. Nesse sentido, uma formação flexível e fluida aparece discursivamente como “necessária”, além da formação de um sujeito resiliente para lidar com essa realidade precarizada e de incertezas. Dentro dessa reformulação, a dimensão do trabalho aparece alinhada como inerente aos estudantes e a seus projetos de vida, a serem trabalhados dentro das instituições escolares.

“Deve-se ponderar, portanto, que a dimensão “trabalho” possui centralidade na socialização e sociabilidade dos jovens. É importante considerar, sobretudo no que se refere à escola pública, que tanto os jovens que permanecem na escola, quanto os que dela se evadem, têm o trabalho como uma categoria presente. [...] Esse mesmo trabalho, porém, que possui uma dimensão positiva diante das possibilidades vislumbradas nos projetos de vida, quando descolada da educação formal, é aquele que ainda naturaliza e aprofunda

a desigualdade social, econômica, política e cultural. Daí a necessidade de se compreender o trabalho enquanto categoria constitutiva do ser humano, que deve ser compreendida enquanto princípio educativo, que traz em si todo um conjunto de potencialidades que pode auxiliar na superação das desigualdades entre as diferentes juventudes. (SANTA CATARINA, 2020, p.41).”

A compreensão da dimensão trabalho dentro do CBTC/EM (2020) apareceu como possibilidade de superação das desigualdades, a ser trabalhada no componente curricular Projeto de Vida, voltado à preparação para o mundo do trabalho, além da formação do “profissional do futuro”, resiliente, adaptável, cuja formação se baseia na separação da dimensão universal, teórica, da sua dimensão prática. No CBTC/EM (2020, p. 96),

“[...] O trabalho é um processo histórico, por meio do qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo na relação que estabelece com seus semelhantes, por meio de uma atividade que tem uma finalidade definida e intencional. Por intervir sobre a natureza e sobre a produção da existência humana como um todo, o trabalho tem um caráter ativo prático; ou seja, até mesmo quando está produzindo conhecimento, o ser humano está modificando a realidade objetiva, intervindo sobre ela ativamente; desse modo, a atividade passa a constituir um processo ativo que modifica tanto a realidade objetiva quanto a consciência subjetiva do ser humano.”

Por mais que a compreensão do trabalho a partir de uma perspectiva histórico-cultural continue presente no CBTC/EM (2020, p.96) “[...] sendo esta a base epistemológica que orienta a PCSC, que propõe um conceito de educação que tem o trabalho como princípio educativo”, ela apareceu adaptada aos princípios da formação neoliberal, sendo característica notável do seu avanço dentro da educação básica brasileira a defesa pela adaptação dos sujeitos aos princípios mercadológicos, conforme destacou a Resolução do Ministério da Educação - MEC/Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação

Básica - CEB nº 3 (2018) *apud* CBTC/EM (2020, p.98)

“[Promover] efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional, tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e a suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação.”

Kuenzer (1991, p.31) reforça que o alinhamento da educação ao mercado de trabalho favorece somente o capital, uma vez que a formação inicial dos estudantes - que privilegia a dimensão técnica - é parcial e fragmentada, alienando, pois, os trabalhadores. Portanto, faz-se fundamental a discussão dos saberes historicamente constituídos e de sua relação com o saber prático, já que desempenha, ao mesmo tempo, as funções de instrumento de compreensão das relações sociais concretas e de preparação para o trabalho.

“Se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital. (KUENZER, 1991, p.26).”

Foi possível compreender, a partir da análise de Kuenzer (1991), que a vinculação da educação às necessidades do mercado de trabalho se fez presente desde a década de 1980, ganhando força na década de 1990, com a implementação de práticas neoliberais como princípio de gestão do Estado brasileiro. Essa concepção é passível de várias críticas, conforme destaca Kuenzer (1991, p.29):

“[...] a começar com as que foram feitas pelos próprios autores da Teoria do Capital Humano, que, revendo suas posições, concluem da impossibilidade dessa articulação, dada a dinamicidade e a irracionalidade do mercado de

trabalho. [...] A empresa nunca dependeu da escola para preencher seus quadros, segundo suas próprias necessidades, uma vez que dispõe de sua própria pedagogia; quem leva desvantagem ao ter por única alternativa o aprendizado na prática é o trabalhador, condenado à apropriação parcial e fragmentada do conhecimento.”

As mudanças na categoria *trabalho*, estabelecidas na rede de ensino estadual, indicaram a opção por uma educação utilitarista, voltada aos princípios da concorrência, reduzindo a Teoria Histórico-cultural, historicamente consolidada na rede estadual, a um segundo plano e privilegiando a Pedagogia das competências, ou seja, o “aprender a aprender”, caracterizando o alinhamento da rede básica de educação a políticas externas de orientações neoliberais. Essa concepção de trabalho está distante de uma formação de qualidade, pautada no saber científico e tecnológico, que busca propiciar ao trabalhador o usufruto dos benefícios do processo produtivo.

### **O avanço das práticas neoliberais na rede estadual de educação em Santa Catarina: Um desvio da teoria histórico-cultural**

A partir das análises bibliográficas e documentais, foi possível evidenciar que o conceito de “trabalho” foi modificado dentro da rede de educação estadual de Santa Catarina a partir da reformulação do ensino médio brasileiro, iniciada pela adaptação ao conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC, resultando, em Santa Catarina nos Currículos Base do Território Catarinense. Neste sentido, a reformulação ignorou a trajetória histórica de lutas político-sociais estaduais e se constituiu como uma imposição, uma vez que desconsiderou debate democrático que vinha sendo desenvolvido pela sociedade civil.

As opções teóricas e metodológicas, para não entrar em definições mais amplas, como as ideológicas, passaram a seguir as orientações educacionais

alinhadas aos regulamentos sugeridos por organismos internacionais, como a OCDE e a Unesco, que, a partir das influências exercidas por grupos empresariais e por organizações sociais, passaram a influenciar nos debates nacionais, visando a deliberar na elaboração de políticas públicas educacionais. Ao preconizar por mudanças que abrangem principalmente os currículos e a formação de professores, os órgãos públicos se eximiram de uma reformulação que demandasse investimentos financeiros públicos reais e aumentaram as possibilidades de parcerias público-privadas.

É com base nesse contexto que se tornam notáveis práticas educacionais de cunho neoliberais, como a Pedagogia das competências, o saber-fazer e o aprender a aprender. Essas são características de uma educação flexível, voltada à adaptação às necessidades dos mercados de trabalho, constatada dentro do corpus documental analisado. O Estado de Santa Catarina se adequou às reformulações, distanciando-se da Teoria Histórico-cultural, baseada na apropriação dos saberes historicamente consolidados por meio do trabalho, numa relação entre teoria e prática, estabelecida na rede a partir de lutas sociais, para aderir à Pedagogia das competências - proposta de educação neoliberal, que valoriza a apropriação de conhecimentos técnicos em preferência ao domínio dos conhecimentos universais, defendendo a adaptação às formas de trabalho desregulamentadas.

A formação, antes compreendida a partir das relações sociais no meio, a partir da atividade do trabalho, foi reformulada pelo conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 e pelos pressupostos teóricos da BNCC, alinhada às orientações para a educação de organismos internacionais no que diz respeito à chamada Pedagogia das competências, imposta de cima para baixo, preconizando o ensino profissionalizante e técnico para inserção no mercado de trabalho, mediante a redução de componentes historicamente constituídos, sob o pretexto de tornar a escola mais interessante, ignorando a

realidade e marcando evasão frente à necessidade de trabalhar precocemente.

Trabalho dentro da BNCC passou a ser compreendido como uma atividade remunerada, a ser ocupada temporariamente, de acordo com as necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho desregulamentado, na relação com uma formação inicial de sujeitos capazes de se atualizarem e se tornarem competitivos, gerando suas próprias condições de ocupação e adaptação. Ao se adequar à BNCC, o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio buscou manter a compreensão do trabalho a partir de uma perspectiva histórico-cultural, para dar um tom de continuidade às discussões características da rede, que propõe um conceito de educação que tem o trabalho como princípio educativo, mas adaptada aos princípios de uma formação neoliberal, que defende a acomodação dos sujeitos aos princípios mercadológicos vinculados às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho, em condições de competitividade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais.** Sociedade e Estado, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 211-239, jan. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>.

ANTUNES, Ricardo. PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: Da especialização taylorista à flexibilização toyotista.** São Paulo, Cortez. 2017. 117p.

ARAÚJO, Rejane; SILVA, Fabricio Pereira. (Rio de Janeiro). **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.** AMIN, Esperidião. [S.D.]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/amin-esperidiao>. Acesso em: 20 set. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília. Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. [S.L.]: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, Gráfica Digital, 2019. 16 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Versão atualizada, 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

CAMPOS, Marcelo Soares de. **A ação política do magistério público estadual de Santa Catarina**. Florianópolis: 2004. (Dissertação de Mestrado).

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular: educação em tempos de base nacional comum curricular**. Salvador: Editora da Ufba, 2022. 209 p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Estado de Sítio)

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits, IV (Édition établie sous la direction de Daniel Defert e François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange)**. Paris: Gallimard, 1994. Disponível em: <https://www.numeriquepremium.com/doi/10.14375/NP.9782070739882>. Acesso em: 05 de nov. de 2023.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRAMSCI, Antonio (1968). **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 1991. 125 p. Rede Latino-Americana de Informação e

Documentação em Educação.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: **História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

PAIM, Aida Rotava. **Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos**. Campinas SP - Faculdade de Educação, 2007. Tese de Doutorado.

PEREIRA, Moacir. **Pedro Ivo, um coronel democrata**. Florianópolis: Insular, 2006.

SAFATLE, Vladimir. **A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral**. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson.; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Plano Estadual de Educação 1985-1988; democratização da educação, a opção dos catarinenses**. Florianópolis: IOESC, 1984.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis: IOESC, 1991

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis, SC: COGEN, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1 - Disposições Gerais. Florianópolis: CEE, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores

Associados, 2018. 113 p.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Prefácio**. In: VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; CORRÊA, Shirlei de Souza (org.). **Ensino Médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos**. Joinville: Univille, 2021. 170 p.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola**. In: 23<sup>a</sup> REUNIÃO ANUAL DA ANPED, São Paulo: 2000. p. 1-18. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/parametros-curriculares-nacionais-plano-nacional-de-educacao-e-autonomia-da-escola>. Acesso em: 10 nov. 2023.

THIESEN, Juares da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. **Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição**. Educação: Teoria e Prática, v. 21, n. 37, jul./set., 2011.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da Educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.