



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

NATALI MENDES DE LIMA

**AUTORIA INDÍGENA, MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO DE
HISTÓRIA: CAMINHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO
CONHECIMENTO.**

FORTALEZA

2023

NATALI MENDES DE LIMA

AUTORIA INDÍGENA, MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA:
CAMINHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Dissertação de mestrado apresentada ao ProfHistória UFC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L699a Lima, Natali Mendes de.
Autoria indígena, materiais didáticos e o ensino de História : caminhos para a descolonização do conhecimento. / Natali Mendes de Lima. – 2023.
125 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus.
1. ensino de História. 2. autoria indígena . 3. materiais didáticos. 4. descolonização do conhecimento.. I.
Título.

CDD 907.220711

NATALI MENDES DE LIMA

AUTORIA INDÍGENA, MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA:
CAMINHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Dissertação de mestrado apresentada ao ProfHistória UFC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus

Aprovada em: 27/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus
(Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Ana Carla Sabino
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Às professoras e professores de escolas públicas deste país, que continuam lutando e acreditando em uma educação emancipadora, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Maria Gorette e minha avó, Herondina. As duas mulheres que me criaram, com muitas dificuldades, mas sempre valorizando e incentivando meus estudos. Nelas me inspirei para sempre buscar forças para alcançar meus objetivos.

Ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória da Universidade Federal do Ceará/UFC, pela oportunidade de retornar a casa para estudos acadêmicos, após sete anos de conclusão da graduação.

Aos/às colegas do mestrado pela troca de experiências e conhecimentos, momentos de angústias e também de alegrias. Cursamos o mestrado em sua maior parte durante a pandemia de Covid-19, foram muitos os momentos difíceis; e a convivência, mesmo virtual em grande parte, foi fundamental para seguirmos.

Ao professor Leandro Bulhões, pelo zelo em minha orientação, pela paciência e compreensão em momentos difíceis que enfrentei, por sempre acreditar e me incentivar.

A todos/as os/as professores/as do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFC, pelas aulas enriquecedoras, trocas de experiências e estímulo à pesquisa.

À minha banca de qualificação, composta pela professora Ana Carla Sabino e Professor Edson Silva, pelas sugestões que foram fundamentais para a conclusão desta dissertação.

Aos meus alunos e alunas, com quem compartilho a experiência do ensino-aprendizagem cotidianamente, e que mesmo com todas as dificuldades que envolvem a docência, são a razão para que eu continue a acreditar em transformações na sociedade através da educação.

E digo que da colonização à civilização a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano. (CÉSAIRE, 1978, p. 15-16)

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a temática indígena no ensino de História e os materiais didáticos a partir da Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, considerando os avanços, mas também as dificuldades que ainda precisam ser superadas para sua implementação, buscando promover a descolonização do conhecimento. Para isso, refletimos sobre o contexto histórico de elaboração e publicação da referida lei, destacando a participação dos movimentos negro e indígena nesse processo. Abordamos os papéis que o livro didático exerce no ensino de História e culturas indígenas no Brasil, pensando como esses materiais estão em diálogo com as normativas educacionais vigentes, principalmente com a Lei nº 11.645/2008. Concluindo que ainda não existe uma adaptação adequada desses materiais, abordamos sobre outras possibilidades de abordagem para tratarmos da temática indígena em sala de aula, utilizando o trabalho com fontes a partir de uma perspectiva anticolonial, que reconheça e valorize os protagonismos indígenas. Por fim, como parte propositiva, elaboramos um material didático, no formato de aulas-oficina, utilizando como base fontes de autoria indígena de povos originários, que habitam o território cearense. A proposta para esse material é que ele seja utilizado em aulas de História no Ensino Fundamental, anos finais.

Palavras-chave: ensino de História; autoria indígena; materiais didáticos, descolonização do conhecimento.

ABSTRACT

The present work deals with Law N° 11.645/2008 and CNE/CEB Opinion No. 14/2015's indigenous theme in History's class teaching and his didactic materials, considering the advances, but also the difficulties that still need to be overcome for their implementation, seeking to promote the decolonization of knowledge. For this purpose, we reflect on the historical context of drafting and publishing this law, highlighting the participation of black and indigenous movements in this process. We discuss the roles that the textbook plays in the teaching of history and indigenous cultures in Brazil, thinking about how these materials are in dialogue with the current educational regulations, especially with law N° 11.635/2008. After all that there is still no adequate adaptation of these materials, we discuss other possibilities of approach to deal with the indigenous theme in the classroom, using an anticolonial perspective for this work, which recognizes and values indigenous protagonisms. To conclude, as a propositional part of this work, we elaborated a didactic material, in the format of workshop-classrooms, using as a basis sources of indigenous authorship of native peoples who inhabit the territory of Ceará. The proposal for this material is that it be used in history classes in elementary school, final years.

Key-words: history teaching; indigenous authorship; teaching materials, decolonization of knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CF	Constituição Federal.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
LD	Livro didático.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MD	Material didático.
MEC	Ministério da Educação.
MITS	Magistério Indígena Tremembé Superior.
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do livro didático.
UFC	Universidade Federal do Ceará.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008 E O PARECER CNE/CEB Nº 14/2015	18
2.1	Considerações sobre a Lei nº 11.645/2008.....	21
2.2	Trajetória do ensino de História no Brasil e no Ceará	25
2.3	O livro didático e as políticas públicas de educação	29
2.4	A temática indígena nos materiais didáticos	32
3	DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS E DEMARCAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS	37
3.1	Indígenas enfrentam racismo?	37
3.2	Currículo: territorialidades em disputa	43
3.3	Descolonizando conhecimentos	51
4	INDÍGENAS NO CEARÁ: DESCONSTRUÇÕES E (RE)CONHECIMENTOS ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA	57
4.1	Possibilidades metodológicas para o ensino da temática indígena	57
4.2	Materiais didáticos enquanto ferramentas para o ensino de História da temática indígena	63
4.2.1	Propostas de aulas-oficina	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	92
	ANEXO A	97

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta dissertação partiu das minhas experiências enquanto professora de História no ensino básico, somadas às discussões realizadas em duas disciplinas presentes no programa do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória, na Universidade Federal do Ceará/UFC: “História do Ensino de História” e “Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Durante a trajetória nessas duas cadeiras, tive contato com leituras e fontes que me provocaram reflexões e suscitaram indagações sobre a temática indígena no ensino de História.

A disciplina “Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais” teve como objetivos, dentre outros, abordar as problemáticas teórico-metodológicas relativas à educação para as Relações Étnico-raciais e à descolonização do conhecimento, trazendo reflexões sobre as experiências da implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas. A partir das leituras e discussões promovidas no decorrer das aulas, passei a me questionar: o que sabemos e ensinamos em sala de aula sobre os povos indígenas? De que forma isso vem sendo feito? Qual o lugar da temática indígena nos currículos? Por que quando falamos de racismo não mencionamos os povos indígenas? Por que eu, enquanto educadora, já havia tido contato com a Lei nº 10.639/2003, inclusive por meio de formações promovidas pelo sistema educacional em que trabalho, mas conhecia apenas de maneira superficial a Lei nº 11.645/2008? Além disso, conhecemos, consumimos e circulamos materiais de autorias indígenas?

Todas essas questões ganharam ainda mais sentido para mim, quando em algumas aulas da disciplina “História do Ensino de História” analisamos duas fontes, oriundas do estado do Ceará. Nelas os povos indígenas são citados. Diante das indagações que vinha fazendo acerca dos povos originários, logo me chamou atenção a maneira como eles apareceram nessas narrativas. Em um dos documentos, de autoria de Eusébio de Souza¹, repetia-se a narrativa que romantiza o processo de colonização no Ceará, exaltando os invasores enquanto conquistadores e colocando, muitas vezes, o indígena apenas enquanto sujeito passivo desse processo, como se não houvesse formas de resistência por parte desses povos. Já no outro documento, Guia do museu do Ceará²,

¹ SOUSA, Eusébio de. História do Ceará para as crianças (contada pelo rádio). Fortaleza: Instituto do Ceará, 1936.

² GIRÃO, Raimundo. Guia do visitante do Museu Histórico e Antropológico do Ceará. Fortaleza:

a imagem do indígena aparece como um sujeito preso ao passado e, portanto, inexistente no presente. Essa análise corroborou as indagações anteriores e também provocou outra: o que sabemos e o que ensinamos sobre os povos indígenas que habitam o território cearense? O que será que os povos indígenas que habitam esse estado pensam sobre isso?

A partir dessas experiências e reflexões passei a desenvolver a pesquisa para a escrita deste trabalho, o qual trata sobre a temática indígena no ensino de História a partir da Lei nº 11.645/2008, considerando os avanços, mas também os problemas que ainda precisam ser superados, buscando perceber quais as contribuições do ensino de História no processo de descolonização do conhecimento.

Pensar a educação para as relações étnico-raciais faz-se cada dia mais urgente em uma sociedade que é historicamente marcada pela discriminação e exclusão de determinados grupos racializados. As reflexões acerca desse tema devem passar por todos os âmbitos da sociedade, inclusive no ensino básico.

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, alterando o Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, foi um passo importante na mobilização para superarmos o ensino de viés eurocêntrico, porém, sabemos que apenas a criação e implementação destas leis não resolvem sozinhas tais problemas, pois a partir das normativas surgem outras questões, como: de que forma esta proposta será executada nas escolas? Como os conteúdos em questão serão trabalhados nos materiais didáticos? Como estas leis influenciarão na formação dos professores? De que forma o Estado vai acompanhar e avaliar as políticas de execução das legislações mencionadas?

Consideramos a promulgação dessas leis como um passo importante na luta por uma educação antirracista. Nesse sentido, importa destacar que

Após décadas de lutas antirracistas na educação, os movimentos negros e indígenas obtiveram uma grande vitória com a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Foram as primeiras reformas significativas da LDBEN de 1996 e, surpreendentemente, representaram algumas das legislações educacionais que mobilizaram diversos atores, estabeleceram conflitos de diversas ordens, mas também causaram frustrações e impasses. Centenas de artigos foram escritos, dezenas de teses e dissertações abordaram o tema e, com um recurso jurídico em mãos, centenas de sujeitos envolvidos na temática promoveram debates, novas formulações, ações governamentais e novas pesquisas científicas. Dez anos após a Lei 10.639/03, qualquer balanço que se faça não pode perder de vista estas lutas. (OLIVEIRA; LINS, 2013, p. 13)

As fontes utilizadas na elaboração deste estudo foram materiais didáticos elaborados no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS/UFC, em 2014, para as Escolas Diferenciadas Indígenas Tremembé de Almofala, os quais tive acesso pelo Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará; e materiais didáticos produzidos coletivamente por professores e lideranças indígenas dos Jenipapo-Kanindé, Potyguara, Tremembé e Tapeba, elaborados no curso de magistério indígena promovido pela Secretaria de Educação do Ceará, em 2007, os quais tive acesso por meio de visita à Escola Indígena Tapeba Capoeira, localizada no município de Caucaia.

A partir da análise desses materiais, busquei explorar as narrativas históricas e a abordagem dos/das professores/as indígenas enquanto copesquisadores/as e produtores/as de conhecimento, propondo pensarmos o ensino de História e culturas indígenas a partir de uma perspectiva anticolonial, buscando a descolonização dos currículos e representações outras desses grupos subalternizados e silenciados.

Diante disso, por meio desta dissertação, proponho algumas possibilidades para a desconstrução dos discursos hegemônicos no ensino de História, a partir da construção de materiais didáticos acerca das histórias e culturas indígenas de povos que habitam no Ceará, buscando a descolonização do conhecimento e contribuindo para uma educação antirracista. Para tal, o produto final deste trabalho será um material didático, que foi construído utilizando como base, fontes de autoria indígena, para ser utilizado em aulas de História de escolas do estado do Ceará, mas que também podem ser utilizados em outros estados do Brasil, no Ensino Fundamental anos finais, em escolas indígenas e não indígenas

A linha de pesquisa seguida na escrita desta dissertação foi: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. Esta linha de pesquisa

[...] desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História.³

O trabalho está dividido em três capítulos. No capítulo 1: “O ensino de História sobre a temática indígena e os materiais didáticos a partir da lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015” possui quatro tópicos. No primeiro, “Considerações sobre a Lei 11.645/2008”, trouxemos uma reflexão sobre o histórico das mobilizações e

³ <http://site.profhistoria.com.br/linhas-de-pesquisa/>

conquistas dos povos indígenas com relação aos marcos normativos, até chegarmos à promulgação da Lei 11.645/2008, dialogando com o autor Gersem Luciano Baniwa, para trazermos a reflexão sobre a importância da Constituição Federal/CF de 1988 para o reconhecimento da capacidade civil e do direito à diferença dos povos indígenas no Brasil; e com o material didático “Fundamentos legais da educação escolar indígena: saberes Tremembé do céu, da terra e do mar”, para compor a análise sobre a trajetória de lutas e conquistas de direitos pelos povos indígenas no Brasil.

Tratando-se do ensino da temática indígena em escolas não indígenas, analisamos o artigo 231 da CF e o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003 e posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, concluindo que são dois marcos extremamente importantes nas lutas e conquistas dos povos indígenas. Após a apresentação desse percurso até a promulgação da Lei nº 11.645/2008, refletimos sobre os entraves referentes à sua efetivação. Para tal, dialogamos com os/as autores/as Edson Silva; o professor indígena, Carlos José Ferreira e Elizabeth Vieira Macena, levantando discussões sobre o racismo institucional, falta de formação inicial e continuada dos professores e carência de materiais didáticos adequados sobre a temática indígena.

No segundo tópico, intitulado “Trajetória do ensino de História no Brasil e no Ceará”, discutimos sobre os percursos do ensino de História na esfera nacional e local, e como essa trajetória contribuiu para a uma tentativa de apagamento das histórias e culturas indígenas no Ceará, reverberando também nos materiais didáticos produzidos e utilizados ao longo do tempo.

Para pensarmos a construção do ensino de História no Brasil, trouxemos para a discussão a autora Elza Nadai. Na reflexão sobre a construção das matrizes historiográficas da História do Ceará e de seu ensino, uso como referência o autor Almir Leal, a partir da análise das fontes: “História do Ceará para crianças” de Eusébio de Sousa, 1936 e o “Guia do Museu do Ceará”, de autoria de Raimundo Girão, 1960, as fontes que já citei anteriormente. Ainda neste tópico, voltamos a usar como referência o indígena Gersem Baniwa, para tratar dos papéis que a escola exerceu e exerce, reconhecendo-a como um instrumento da colonização, mas também como ferramenta para “reconstrução e afirmação das identidades” (BANIWA, 2006, p. 148).

No terceiro tópico: “O livro didático e as políticas públicas de educação”, considerando os apontamentos do tópico 2.1, desenvolvemos a discussão acerca do livro didático como um instrumento estratégico para efetivação da Lei 11.645/2008. Para

pensarmos os diversos usos e papéis que este subsídio didático possui, dialogo com os/as autores/as Jorn Rusen e Circe Bittencourt, analisando os papéis que o livro didático exerce no ensino de História e culturas indígenas no Brasil, pensando como esses materiais estão em diálogo com as normativas educacionais vigentes.

Reconhecendo a complexidade que envolve a produção, circulação e consumo dos livros didáticos, trouxemos a discussão sobre algumas políticas públicas e instrumentos educacionais que regem a educação brasileira e que interferem diretamente na produção destes materiais, como o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, o Plano Nacional de Implementação para Educação das Relações Étnico-raciais (2009) e o currículo, reconhecendo-o como “um território em disputas” (ARROYO, 2011) e portanto, elemento que influencia diretamente nas temáticas que aparecem ou não nos materiais didáticos.

O quarto tópico, intitulado “A temática indígena nos materiais didáticos”, traz a discussão acerca da abordagem da temática indígena nos materiais didáticos, a partir da análise bibliográfica dos autores Grupioni e Macdone Neves.

No Capítulo 2: Descolonização dos currículos e demarcação de territórios educacionais, dividido em três tópicos, o primeiro discute o racismo enfrentado pelos povos originários no Brasil, dialogando com o antropólogo indígena Felipe Tuxá, o qual apresenta estudos referentes a ausência de pesquisas que pensem o racismo aos povos indígenas, o que historicamente também contribui no processo de tentativa de silenciamento desses povos.

Analisamos o material didático de autoria de professoras/es indígenas Tremembé, produzido no curso de Magistério Indígena/MITS/UFC, intitulado “História da educação diferenciada Tremembé”, abordando sobre a importância da educação diferenciada indígena no processo de reconhecimento e autonomia intelectual desses povos. Neste caminho, retomamos a reflexão com o indígena Gersem Luciano Baniwa, discutindo a importância das políticas de inserção e permanência dos povos indígenas nas universidades, fato relevante para pensarmos o deslocamento epistêmico e o reconhecimento da autonomia intelectual para produção de narrativas contra-hegemônicas.

No tópico 3.2, currículo: territorialidades em disputa, abordamos sobre as funções que o currículo exerce na construção do conhecimento, pensando-o como um lugar de disputas, no qual a partir dele as tensões postas na sociedade podem ser

expostas e problematizadas, refletindo sobre a hierarquização de conhecimentos e como construir caminhos para superá-la.

No tópico 3.3, Descolonizando conhecimentos, apresentamos a discussão acerca de abordagens epistemológicas contra-hegemônicas, que possibilitem a descolonização do conhecimento sobre a temática indígena no ensino de História. Trago para esta discussão a autora Nilma Lino Gomes, a qual afirma que: “vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais” (GOMES, 2012, p. 98). Importante perceber que essa discussão suscita a questão de como a educação e o ensino de História estão trazendo ou não esses debates para o ambiente escolar.

Portanto, através dessas discussões e novamente com Miguel Arroyo, neste capítulo, buscamos pensar a descolonização do conhecimento através das disputas, confrontos e negociações na emergência da temática indígena no ensino de História em escolas não-indígenas.

No terceiro capítulo: Indígenas no Ceará: desconstruções e (re)conhecimentos através do ensino de História, apresentamos algumas possibilidades para a desconstrução de estereótipos relacionados aos povos indígenas no Ceará, como por exemplo, a narrativa da suposta extinção deles, difundida desde o século XIX. Discutimos também sobre possibilidades para que haja um reconhecimento positivo (ARROYO, 2011) dos povos originários, através do diálogo com narrativas históricas de autoria dos próprios indígenas e construindo outros caminhos para o ensino desta temática.

No subtítulo 4.1, intitulado Possibilidades metodológicas para o ensino da temática indígena, trouxemos sugestões para diferentes abordagens para o ensino da temática indígena através do trabalho com fontes. Abordamos a discussão para além da democratização de conteúdos relacionados à temática indígena, buscando também apresentar a construção de alternativas outras para que nós, professoras e professores, possamos enxergar e trabalhar essa temática não mais por uma narrativa unilateral.

No subtítulo 4.2, Materiais didáticos enquanto ferramentas para o ensino da História e culturas indígenas apresentamos o produto, que é a parte propositiva da dissertação, na qual elaboramos materiais didáticos em formato de aulas-oficina, a partir da análise de fontes, predominantemente, de autoria indígena, produzidas por professores/as e lideranças, através de cursos de magistério para a formação de

professores/as indígenas de diversos povos do estado do Ceará. Propomos que este material seja utilizado por docentes e estudantes nas aulas de História, nos anos finais do Ensino Fundamental.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA E OS MATERIAIS DIDÁTICOS A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008 E O PARECER CNE/CEB Nº 14/2015

Ao pensarmos nas possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais e a descolonização do ensino, consideramos que ainda temos muitos entraves, em diferentes escalas e envolvendo múltiplos sujeitos, agentes públicos e instituições. Mas também importa afirmar que tivemos alguns avanços. No campo das normativas, por exemplo, ressaltamos a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394/1996) e tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo da Educação Básica, e posteriormente da Lei nº 11.645/2008 incluindo a temática indígena.

Outro instrumento normativo, também muito importante nesse processo, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, (BRASIL, 2004), que se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação das Relações Étnico-Raciais.

Ressaltamos também as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 18/4/2016, que foram construídas a partir de debates promovidos pelo Conselho Nacional de Educação, considerando as informações sobre o desenvolvimento de ações referentes à implementação da referida lei.

Esses mecanismos legais foram importantes na construção de uma educação antirracista e nas mobilizações pela superação de um ensino eurocêntrico. O indígena Gerssem Luciano Baniwa, em entrevista à pesquisadora Maria Aparecida Bergamaschi, afirma que

[...] a Lei 11.645 é um instrumento fundamental para combater principalmente o preconceito e a discriminação, porque estou convencido de que a origem principal da discriminação e do preconceito é a ignorância, o desconhecimento. Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. (BERGAMASCHI, 2012, p. 141).

Destacamos que as referidas leis resultaram de um histórico de mobilizações dos movimentos negro e indígena, os quais imprimem à educação específica, gratuita e de qualidade papel primordial nessas discussões.

Nos marcos normativos ocorreram avanços expressivos nas últimas décadas, mas partindo desses avanços também surgiram os desafios em torno da aplicabilidade da legislação. Muitos são os entraves em torno destas questões: ausência de formação docente adequada e para gestores/as das escolas, currículos e materiais didáticos não condizentes com as orientações das diretrizes, e ainda a interpretação da Lei de maneiras equivocadas.

Em minha formação acadêmica tive pouco contato com a temática indígena, e desta forma, ao longo da minha trajetória profissional me deparei com algumas dificuldades e questões centrais, como a ausência de materiais didáticos adequados e uma formação continuada que contemplassem as questões indígenas. De acordo com Bulhões,

Nas narrativas dos materiais didáticos e no imaginário popular não é difícil encontrarmos referências dos povos negros e indígenas tão apenas no âmbito do que podemos chamar de “paradigma da contribuição”. Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras. (BULHÕES, 2018, p. 29)

O chamado “paradigma da contribuição” é uma das tantas armadilhas nesse universo de esforços para uma educação das relações étnico-raciais, correndo-se o risco de, através dessa prática, reforçar estereótipos e ratificar silenciamentos. Muitas vezes essas chamadas “contribuições” são apresentadas na tentativa de evidenciar uma diversidade sociocultural no país, mas sem dar visibilidade aos paradoxos e relações conflituosas entre esses povos e expressões socioculturais. Além do mais, podem encobrir outros povos indígenas habitando no Brasil, recentralizando estratégias coloniais de pretensão altericida⁴. Desta forma, é fundamental pensarmos que uma das questões principais desse processo não será apenas incluir ou excluir determinadas temáticas no ensino, mas pensar a partir de quais narrativas e epistemologias isso vem ocorrendo.

⁴ Genocídio, epistemicídio e altericídio são práticas estruturantes das experiências coloniais/imperiais dos europeus, segundo Mbembe (2014). Porém, ressaltamos que utilizamos este conceito para nos referir a uma pretensão do projeto colonizador, mas reconhecendo que os povos indígenas resistiram/resistem a esse processo, não permitindo a conclusão do objetivo final, que seria a extinção dos povos originários, bem como de suas histórias, culturas e conhecimentos.

Historicamente, no Brasil, as histórias e expressões socioculturais indígenas foram silenciadas pelos diversos meios de difusão dos conhecimentos, dentre os quais a escola. Quando não silenciados, os indígenas são também apresentados de formas estereotipadas, superficiais e com poucos diálogos com a historiografia atualizada⁵ ou com as pautas dos movimentos sociais indígenas.

No estado do Ceará, a situação não foi diferente. Foi difundida a narrativa da invenção do desaparecimento dos povos indígenas no estado, desde o século XIX:

Os discursos que apontam para o desaparecimento dos povos indígenas no Ceará tornaram-se hegemônicos desde a década de 1860, merecendo destaque a publicação do romance *Iracema*, de José de Alencar. Nesta obra, em que a gênese do cearense é representada na personagem de Moacir – filho legítimo de Martim Soares Moreno, conquistador português, com a indígena tabajara Iracema –, a origem do “povo cearense” ocorre mediante a morte da tabajara que representa, simbolicamente, o desaparecimento dos povos indígenas. (BARBOZA; MARIZ, 2021, p.115)

Esse tipo de narrativa dialogava com outros discursos da época, com o objetivo de imprimir a falsa ideia do desaparecimento dos povos indígenas, como no Relatório Provincial de 1863⁶ e as narrativas dos agentes do Instituto Histórico e Geográfico do Ceará. Essa ideia de extinção dos povos indígenas no estado, negando sua existência e conseqüentemente suas subjetividades, histórias e direitos, ainda ocorre na atualidade.

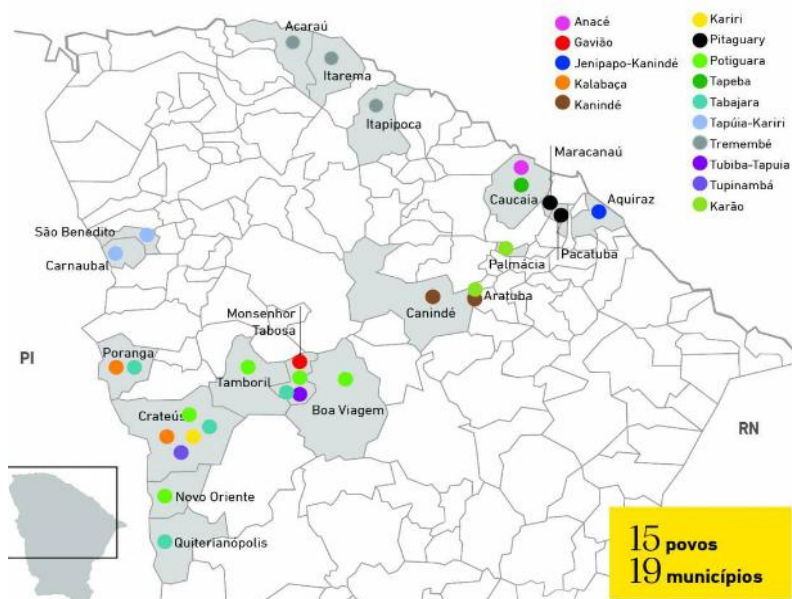
Apesar de todas as tentativas de apagamento e silenciamento, os povos indígenas resistiram e resistem. No Estado do Ceará são 15 povos indígenas autodeclarados, habitando em 19 municípios, distribuídos em várias regiões do estado, nos domínios de serras, sertão e zona costeira, os quais continuam as mobilizações contra o projeto colonizador, o qual tem suas raízes no passado, mas continuou em prática no Império e na República até a atualidade.

Habitam em território cearense os povos Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tapeba, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tremembé, Tubiba-Tapuia, Tupinambá e Karão.

⁵ As produções historiográficas sobre a temática indígena vêm adotando novas perspectivas, desde a década de 1970. A “Nova História Indígena”, como passou a ser chamada, procura redimensionar o papel dos indígenas na História, recuperando o protagonismo desses povos nas narrativas históricas. <https://www.cafehistoria.com.br/nova-historia-indigena-recuperando-o-protagonismo-dos-indios/>. Acessado em 08/02/22.

⁶ O Relatório provincial de 1863, também conhecido como “Decreto da extinção”, foi um documento emitido pelo presidente da província do Ceará, José Bento da Cunha Figueiredo, o qual oficializava o suposto desaparecimento das populações indígenas locais.

Figura 1- Mapa da distribuição dos povos indígenas cearenses e seus respectivos territórios.



Fonte: Jornal o Povo, 15/02/2020.⁷

2.1 Considerações sobre a Lei nº 11.645/2008

A Lei nº 11.645/2008 surgiu como resultado de um histórico de mobilizações sociais e discussões envolvendo povos indígenas, negros e a chamada sociedade civil, reivindicando educação de qualidade e calcada em justiça epistemológica. Na década de 1980, foram sinalizadas algumas conquistas de direitos pelos povos indígenas no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988. Para o indígena Luciano Baniwa (2017), a CF representa a maior conquista das populações indígenas, desde o processo de colonização no século XVI. O citado autor afirmou que, a partir da promulgação da Carta Magna

[...] os povos indígenas passam a ser percebidos como parte integrante e permanente da sociedade brasileira. O reconhecimento da capacidade civil e do direito à Diferença formam direitos que mais contribuiram para a superação do processo de extinção dos povos indígenas no Brasil assim como com o processo de organização, empoderamento, autonomia e protagonismo indígena observado nos últimos anos. (GODOY, 2017, p.17).

A redação do artigo 231 da CF de 1988 destaca alguns aspectos apontados acima:

⁷<https://mais.opovo.com.br/reportagens/exclusivas/2020/02/15/mitico-povo-indigena-das-serras-cearenses-ressurge-apos-cinco-geracoes-vivendo-oculto.html>. Acesso em: 06/12/2022.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988).

Para o ensino da temática indígena, em escolas não indígenas, as mudanças ainda foram tímidas, mas citadas no parágrafo primeiro do artigo 242 da CF, o qual afirma que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Podemos considerar na redação desse parágrafo uma abertura para a inclusão e valorização da história e culturas indígenas, porém, por não haver maiores especificidades sobre o tema, foram possíveis interpretações que não beneficiaram diretamente a causa da inserção e valorização desses conteúdos. Por exemplo, o termo “contribuições”, que aparece no artigo citado, o qual, historicamente, é utilizado para referir-se a formação do povo brasileiro, reforçando a ideia do mito da “democracia racial”⁸ no Brasil, na qual negros e indígenas teriam apenas algumas subvenções nessa formação.

Posteriormente, de forma semelhante, o mesmo ocorreu com a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. A temática indígena citada no parágrafo 4º do artigo 26 orienta que:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

A Lei nº 11.645/2008 alterou o parágrafo da LDB citado acima, com a seguinte redação:

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

Apesar da repetição dos termos “formação” e “contribuição”, a redação do parágrafo acima apresenta um texto tratando sobre a inclusão e valorização da história e culturas africana, afro-brasileira e indígena de maneira mais específica, ressaltando as diversidades e os processos de resistência.

⁸ O mito da democracia racial é um dos discursos que ajudam a alimentar a falsa ideia de um Brasil sem racismo, pois afirma que, por ser mestiça, a sociedade brasileira não seria palco de conflitos raciais.

Apesar dos avanços a partir da promulgação desta normativa, apenas a legislação não garante a aplicabilidade de maneira satisfatória nas instituições de ensino, pois muitas são as dificuldades em torno deste processo. Dentre os obstáculos encontrados ocorre o racismo institucional, muito comum nas instituições de ensino, o qual geralmente é observado por meio de um descompromisso intencional, porém sutil, às vezes silencioso, tornando difícil o enfrentamento. Para Edson Silva, esse tipo de racismo

[...] é comumente expresso nas regiões mais antigas de colonização ou onde ocorrem conflitos latentes provocados pelas invasões das terras indígenas. A exemplo do Nordeste onde existem os chamados “índios misturados”, e é facilmente constatável que no âmbito da educação formal a identidade indígena quando não é veementemente negada ou sempre questionada, torna-se motivo de chacota. Tendo sempre como horizonte comparativo o fenótipo de indígenas habitantes na região amazônica ou no Xingu, portadores de uma suposta cultura pura e imutável e por isso vistos como “índios verdadeiros” em oposição aos chamados “índios aculturados”. (SILVA, 2020 p. 32).

Outra dificuldade no percurso para efetivação da Lei nº 11.645/2008 é a ausência de materiais didáticos adequados para serem utilizados por docentes e estudantes. O livro didático, por ser o principal material de suporte pedagógico utilizado no cotidiano escolar, algumas vezes o único, apresenta-se como um canal importante para a operacionalização dos conteúdos discutindo a temática indígena. Para o professor indígena, Carlos José Ferreira dos Santos - Casé Angatu⁹,

É comum ouvirmos entre as objeções apresentadas pelos educadores para a implementação do estudo das Histórias e Culturas Indígenas a argumentação de que: “não existe material didático relativo à temática indígena”. Outros profissionais da área de ensino apontam que “os índios só aparecem nos dois primeiros capítulos dos livros didáticos como antes e depois do ‘descobrimento’ e, em seguida, submergem”. (SANTOS, 2015, p.197-198)

Edson Silva aponta que após a Lei nº 11.645/2008 ocorreram publicações de livros “sobre a temática indígena com recursos públicos, ou por reconhecidos pesquisadores em editoras comerciais, todavia essas publicações circularam pouco e dessa forma com acesso restrito ao professorado em geral” (SILVA, 2020, p. 34). O autor afirma ainda que:

Vários livros didáticos de História destinados à Educação Básica publicados após a aprovação da Lei anunciavam nas capas adequação à legislação. Contudo, observando cuidadosamente os conteúdos constatava-se a continuidade das discussões sobre os “índios” apenas em relação a colonização, especificamente no “Descobrimento do Brasil”. “Ou seja, os subsídios apresentaram uma informação falsa, pois não mudaram a abordagem sobre os povos indígenas, que permaneceram desconsiderados

⁹ Professor na Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc (Ilhéus/Bahia); indígena e morador do Território Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/ Bahia).

como participantes nos processos ocorridos ao longo da História do Brasil.” (SILVA, 2020, p.35)

Portanto, reafirmamos que não se trata de inclusão nem quantidade de temas relacionados à temática indígena. Para que ocorra a efetivação dos objetivos propostos pela legislação mencionada e um processo de descolonização do conhecimento, os temas devem ser inseridos através de abordagens que valorizem a história, expressões socioculturais e protagonismos indígenas.

A ausência de uma formação inicial e continuada dos/das professores/as também é um grande entrave na efetivação da normativa em questão, pois

Um professorado que perceba os 103 povos indígenas como protagonistas de uma história permeada por conflitos e antagonismo e que, mesmo sob situações adversas como a fome, pobreza e espoliação dos seus direitos resiste/iu bravamente alcançando a contemporaneidade com novas pautas culturais, poderá apropriar-se destes conhecimentos e produzir o seu próprio material didático, sem a necessidade de manuais redundantes e genéricos que vinculam imagens distorcidas das populações indígenas. Portanto, imputar a superficialidade do debate étnico-racial ao material didático corrobora para a manutenção do padrão colonial de poder. (MACENA, 2018, p.103)

Após 14 anos da promulgação da Lei nº 11.645/2008, o Diário Oficial da União publicou em 18/04/2016, as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica”, o documento aprovado em 11/11/2015 no Conselho Nacional de Educação, foi apresentado pela relatora, a indígena Potiguara (CE) Rita Gomes do Nascimento. Este Parecer é um importante instrumento no enfrentamento aos entraves na efetivação da citada Lei a qual corresponde. O documento apresenta como uma das demandas que

Os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas. (BRASIL, 2016, p. 7)

Apesar de publicada há seis anos, as Diretrizes Operacionais ainda não são de amplo conhecimento da sociedade. Após sua publicação, em 2016, não ocorreu um movimento expressivo de divulgação por parte do Ministério da Educação, nem mesmo nas instituições de ensino. E dessa forma, sendo mais um fator contribuindo para que não ocorra a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Diante disso, ao pretendermos um ensino de História com perspectiva anticolonial, o conhecimento, estudo, divulgação e

utilização deste parecer por todos/todas os/as profissionais da educação se faz necessário.

2.2 Trajetória do ensino de História no Brasil e no Ceará.

Nestes 20 anos de publicação da Lei nº 10.639/2003, pode-se inferir como sendo comum nas instituições escolares que as temáticas relacionadas as história e culturas afro-brasileira, africana e indígenas foram reduzidas à pedagogia da contribuição ou à pedagogia do evento¹⁰ em datas e eventos específicos, muitas vezes reforçando estereótipos, legitimando preconceitos, discriminação e reforçando o racismo.

No processo de exclusão e subalternização dos povos originários, o ensino de História também contribuiu para a construção dos estereótipos. Analisando a trajetória do ensino de História, observamos que a História enquanto ciência consolidou-se como disciplina na França, século XIX, ancorada na perspectiva positivista, tendo como aspectos constitutivos o progresso, a nação e a chamada civilização ocidental.

Nesse processo, o Brasil percorreu caminhos semelhantes na constituição da disciplina, tomando como referência as ideias de nação, pátria e cidadania. Esse modelo tradicional do ensino de História privilegiou as datas, os heróis e os fatos ditos mais importantes. “O fio condutor do processo histórico centralizou-se no colonizador português, depois no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas”. (NADAI, 1993, p. 149).

As matrizes historiográficas do ensino de História do Ceará, a partir da primeira república, também dialogavam com esse modelo nacional, e mesmo que essa historiografia ainda estivesse em construção, na busca por encontrar um mito fundador no território cearense, buscava-se uma relação da História local com a nacional.

¹⁰ Bulhões (2018) dialogou com o conceito de “pedagogia do evento”, defendido na tese de Raquel Bakke (2011) no Departamento de Antropologia da USP. Este conceito refere-se a execução de eventos em datas específicas, sem uma reflexão ou discussões prévias sobre a temática trabalhada, e sem gerar desdobramentos no restante do ano letivo, como por exemplo, eventos vinculados ao Dia do Índio e Dia da Consciência Negra. Importante destacar também, que na organização desses eventos nas instituições escolares é notável que se exija uma mobilização apenas por parte dos professores de História, sendo sintomático evidenciar a resistência por parte de profissionais de outras áreas no trabalho com as temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas, mesmo que as legislações vigentes não restrinjam essa prática apenas aos professores da área de História.

Seguindo essa mesma trajetória, a História ensinada também buscava fazer esses diálogos, nos quais a chamada fundação do território cearense entrecruzava-se com a chegada dos colonizadores ao Brasil. Ambos os eventos narrados em uma perspectiva romantizada, na qual a figura dos invasores europeus foi construída como sendo de verdadeiros heróis desbravadores.¹¹

Um marinheiro português. Seu nome todo era Pedro Álvares Cabral. Pertencia à falange de seus notáveis compatriotas, tidos como os mais hábeis e ousados navegadores daqueles tempos. Foi esse Cabral quem descobriu o Brasil. (SOUSA, 1936, p. 9).

Assim como a chegada ao território, atualmente chamado Brasil, sendo tratada como um ato heróico, não foi diferente com os nomes envolvidos no processo de invasão do território que hoje corresponde ao Ceará.

Essas produções historiográficas partiram dos ditos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico do Ceará, buscando preencher uma lacuna, um vazio na narrativa histórica do Cearense, sempre em busca da criação de um mito fundador. Essas produções estavam diretamente relacionadas com o ensino de História, “os gestos de uma narrativa se converteram em atos de construção de uma memória histórica fundacional que foram visualizados através de manuais didáticos” (OLIVEIRA, 2008, p. 276).

Esse processo de construção e consolidação de uma narrativa histórica local também buscava inserir-se na história nacional, reforçando, assim, as ideias de pátria, nação e cidadania.

Dentre os nomes apresentados nas narrativas sobre o processo de formação do Ceará, receberam destaque Pero Coelho de Sousa, os missionários Luis Filgueira e Francisco Pinto; e Martim Soares Moreno. As narrativas sobre Pero Coelho, bem como as acerca dos missionários, foram apresentadas como atos heróicos, desbravadores e corajosos, porém, a figura “eleita” como vulto histórico fundador, por Guilherme Studart, foi Martim Soares Moreno. Dentre os atributos que justificaram a escolha, foram apontados: ser um bom administrador e ter conseguido efetivar a colonização no território cearense. Outros predicados que, segundo Studart, Martim Soares possuía que o qualificaram como esse “herói” fundador do Ceará, seria a capacidade de se relacionar

¹¹ Alguns materiais de autoria de Eusébio de Sousa, como “Ensino cívico: catecismo constitucional”, publicado em 1913 e “História do Ceará para as crianças contada pelo rádio” em 1936 evidenciaram essa tendência do ensino de História no Ceará, no início do século XX, em que nessas obras foi evidenciada a preocupação da construção de uma cidadão “ideal”, conhecedor das “origens” da História local e nacional e legislação vigente, para assim tornar-se um patriota.

com os povos originários, tendo um conhecimento dos costumes e língua indígena, mantendo um “convívio pacífico”. “A tendência de considerar a colonização do Ceará como resultado do contato amistoso de um branco português com um indígena foi uma constante no final do século XIX e início do XX” (OLIVEIRA, 2008, p. 268).

Portanto, o que se observa nesse processo inicial de construção de uma narrativa histórica do Ceará é um ocultamento das relações conflituosas entre os colonizadores e os povos nativos, contribuindo, assim, para um apagamento das ações de resistência e enfrentamento empreendidas por esses povos.

Se num primeiro momento as conclusões sobre a colonização se limitavam ao período do início do século XVII com as explorações de colonizadores e missionários, ignorando o aspecto belicoso da conquista, no final da década de 1920 indígenas adquirem lugar nessa narrativa como personagens históricos que resistiram à conquista e que, uma vez vencidos pela ação conquistadora, integraram-se socialmente na formação de uma sub-raça. (OLIVEIRA, 2008, p. 275)

Partindo dessa ideia de integração e formação de uma sub-raça¹², a imagem dos povos indígenas construída na historiografia cearense foi a de um indígena que “integrou-se” à sociedade. Essa integração justificada pelos ditos intelectuais, por meio da miscigenação, provocou uma tentativa de apagamento da existência indígena na memória histórica do Cearense. Dessa forma, a figura dos povos originários sendo vista apenas como um elemento do passado, como grupos que foram assimilados pelo colonizador e, portanto, como se tivessem deixado de existir.

A construção na memória coletiva de um suposto desaparecimento dos povos indígenas no Ceará, apesar de evidenciar especificidades da história local, como apontadas, também é reflexo de um processo que, segundo Mbembe, ocorreu por toda América do Sul, no qual “as novas elites se apropriam da ideologia da mestiçagem para negar e desvalorizar a questão racial” (MBEMBE, 2014, p. 35).

Essa narrativa se consolidou ampliando espaços para além do Instituto Histórico e Geográfico e dos materiais didáticos, sendo reproduzida também em espaços públicos, como o Museu do Ceará. Ao analisar o Guia do visitante deste Museu, de

¹² Oliveira (2008) mencionou a obra de Cruz Filho – História do Ceará Resumo didático- publicada em 1931, para afirmar que para esse intelectual e o conjunto de historiadores locais, o mestiço seria um entrave para o desenvolvimento da chamada civilização cearense.

1960, encontramos a “sala do índio”. O título já traz uma problemática: índio! Que índio? Índio no singular, representando uma singularidade não condizente com a diversidade dos povos e expressões socioculturais indígenas no Ceará. A figura indígena reforçada nessa sala do Museu do Ceará era uma imagem cristalizada de um indígena que supostamente não mais existiria, pois teria sido “assimilado” e vivenciado o processo de “integração” das raças, como podemos inferir do trecho abaixo:

Cada objeto testemunha a vida árdua e natural dos nossos antepassados das selvas, e cada um de nós sente dentro de si a força dessa raça, que nos legou no sangue e nos hábitos, indeléveis marcas. A visita à sala do índio transporta-nos espiritualmente a um passado eloqüente, gravado com o sainete vibrante da aculturação da gente branca nesta área da nacionalidade, então em plena formação. Como que assistimos, em desfile, a todos aqueles conflitos de cultura, de sentimentos, de sexo e de idéias que configuraram afinal nosso cruzamento rácico nas suas bases mais profundas – o europeu e o ameríndio-, a que o negro africano deu, mais tarde, o tempero das suas qualidades de mansidão e ternura. (GIRÃO, 1960, p. 7-8)

Além de reforçar a imagem de um indígena vinculado ao passado, percebemos que a narrativa difundida pelo Museu também buscava romantizar o processo de colonização e miscigenação do povo brasileiro – fenômeno de escala transnacional –, ideia que contribuiu para tentativa de ocultar o racismo no Brasil, falsificando uma harmonia e igualdade racial que nunca existiram.

Essas narrativas históricas construídas e difundidas pelos diversos meios citados também foram reproduzidas nos materiais didáticos e nas instituições de ensino. Para o indígena Gersem Luciano Baniwa, “a escola se tornou um instrumento mais poderoso e eficaz da colonização”, reproduzindo durante muito tempo os estereótipos e visões deturpadas sobre os povos indígenas, atribuindo os protagonismos das narrativas ao colonizador e tentando apagar os aspectos históricos e socioculturais dos povos originários (GODOY, 2017, p. 12).

Considerando que o papel da escola nesse processo não é somente o de reprodução, mas também de produção de conhecimentos,

[...] nosso entendimento é que a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumento decisivo na reconstrução e afirmação das identidades. (BANIWA, 2006, p. 148)

Então, pensar os papéis do ensino de História na descolonização do conhecimento requer pensarmos em todos os sujeitos e aspectos envolvidos nesse processo. Reconhecendo que a produção de conhecimentos no âmbito escolar resulta de um conjunto de relações envolvendo diversos sujeitos: professores/as, estudantes, gestão, a comunidade escolar como um todo e a sociedade.

2.3 O livro didático e as políticas públicas de educação.

Sobre questões que podemos apontar na execução das normativas que tratam sobre educação das relações étnico-raciais, reconhecemos anteriormente que a ausência de materiais didáticos adequados ainda é um entrave nesse sentido. Assim, são pertinentes algumas questões sobre esse material, percebendo quais os papéis ele exerce no ensino de História; pensando a educação escolar por uma perspectiva anticolonial e antirracista, considerando a complexidade desse material, bem como as formas como ele dialoga ou não com as políticas públicas da educação.

A reflexão acerca da adaptação dos materiais didáticos à Lei 11.645/2008 se faz necessária, visto que os debates sobre uma educação antirracista e descolonizada, que devem estar presentes nos materiais didáticos, vão muito além de inserir conteúdos da história e culturas africana, afro-brasileira e indígena, mas também de perceber como tais conteúdos aparecem. Desta forma, é fundamental a existência de pesquisas que investiguem a aplicabilidade das normativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Para aprofundarmos esta discussão, devemos ressaltar que as estruturas de ensino-aprendizagem ainda são marcadas profundamente pelo colonialismo e que essa herança eurocêntrica foi um processo histórico construído pela violência, tendo como consequência:

Sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, e instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. (CÉSAIRE, 1978, p. 25)

Os livros didáticos/LD ainda são as ferramentas pedagógicas mais utilizadas por professores/as e estudantes, muitas vezes assumindo o papel do próprio currículo e determinando o que será ou não ensinado em sala de aula. Para Rusen,

Todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política. (RÜSEN, 2010, p. 109)

Além disso, o LD é um instrumento com grande contribuição na construção de estereótipos e distorções, pois este material também é uma forma de representação da História e

[...] é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca. (BITTENCOURT, 2004, p. 72.)

No Brasil, o grande uso do LD está relacionado com o processo de massificação do ensino, promovido pelo Estado desde os governos militares, pós 1964. Nesse período, houve uma série de incentivos e investimentos na indústria dos livros e no mercado editorial. Esses investimentos eram realizados para uma tentativa de controle do Estado sobre os conteúdos presentes nesses materiais e, conseqüentemente, o que estaria sendo ensinado nas escolas.

Para entender a função- ou as várias funções- que o livro didático pode exercer no meio educacional, a autora Circe Bittencourt (2004) apontou o grau de complexidade que esse material apresenta, pois será utilizado de maneiras diversas por professores/as e estudantes, observando que não é um suporte pedagógico para resolver todos os problemas do/da docente e com vantagens e desvantagens como qualquer outro recurso pedagógico. Outro fator citado pela autora, corroborando essa complexidade, é a quantidade de sujeitos envolvidos no processo de fabricação, circulação e consumo do LD, desde muito longe de se atribuir apenas ao/a autor/a, ou autores/as, os créditos ou descréditos de determinada obra.

A análise do processo fazendo com que determinado livro chegue até as escolas se faz pertinente para entendermos como o mercado editorial se adapta, ou não, às políticas públicas da educação.

Dentre as políticas públicas que regem a educação brasileira, resalto aqui a política voltada para o LD: o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD. Esse programa é executado pelo Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem, entre outras, a função de selecionar os livros que serão distribuídos em todas as escolas públicas do território nacional a cada quatro anos. Para isso, existe uma comissão avaliadora a qual define os livros aptos para distribuição, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC. Essa avaliação ocorre a partir de critérios publicados em edital, lançado a cada período de avaliação e seleção dos materiais. Sobre os critérios eliminatórios no edital de convocação 01/2022 consta que:

Serão reprovadas as coleções didáticas inscritas no PNLD 2024 que não atenderem ao disposto nos seguintes critérios eliminatórios comuns: 1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação; 2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; 4. Correção e atualização de conceitos, informações e

procedimentos; 5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; 6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a coleção tenha sido escrita; 7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; 8. Qualidade do texto e a adequação temática; 9. Temas Contemporâneos Transversais (TCT). (BRASIL, 2020, p. 36)

Com relação às demandas necessárias para o cumprimento de políticas educacionais que buscam promover a igualdade racial, também citamos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado em 2009. Esse documento apresenta como principais atribuições dos sistemas de ensino os seguintes pontos:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais. (BRASIL PLANO 2009, d, p.36).

Sobre o item d, citado acima, concluímos que essa demanda não vem sendo cumprida de maneira satisfatória, dentre outras razões, pela ausência de mecanismos para acompanhamento e fiscalização.

Ao pensarmos os conteúdos sobre história e culturas indígenas nos materiais didáticos/MD, questionamos, entre outras indagações, como esses materiais contribuem para uma invisibilização e silenciamento de subjetividades; e quais estratégias e metodologias podemos utilizar para construção de materiais que dialoguem com a legislação e com uma educação antirracista, buscando um reconhecimento e valorização do passado dos povos nativos, mas também ressaltando um presente de mobilizações e demarcação de espaços, construídos a partir da escuta dos sujeitos que por muito tempo tiveram suas histórias, memórias e identidades contadas por outros, em uma tentativa de silenciamento e reforço de uma epistemologia pretensamente hegemônica.

Dentre os referenciais normativos influenciando diretamente na produção dos livros didáticos estão os currículos, também aspectos constitutivos do conhecimento escolar, com todas suas possibilidades e limitações. Considerando que os currículos são

espaços de disputas, os mesmos apresentam propostas de ensino com uma hierarquização de conhecimentos, entre os quais algumas experiências sociais são mais valorizadas ou reconhecidas. Desta forma, um dos desafios de uma educação que se pretende emancipadora é reconhecer a pluralidade de experiências e que elas não são hierárquicas (ARROYO, 2011).

Para o citado autor, esse reconhecimento deve ocorrer de uma maneira positiva, elucidando os conflitos existentes na sociedade e reconhecendo que os conhecimentos também possuem uma história que deve ser narrada.

Mas como nós, professoras e professores, que também produzimos conhecimentos durante nossas aulas, podemos promover esse reconhecimento positivo das diversas identidades coletivas, que tiveram, através do projeto colonizador, suas histórias e expressões socioculturais subalternizadas ou sistemicamente invisibilizadas?

Não adianta apenas apresentarmos evidências da pluralidade sociocultural em nosso país, sem evidenciarmos explicitamente as tensões postas entre essas diversas culturas. Por isso, é necessário chamar atenção para as tensões sociais e históricas envolvidas na produção dos conhecimentos.

Estamos vivenciando um momento com mobilizações significativas para a construção de uma educação descolonizada, porém, muitos esforços ainda serão necessários nesse processo, pois o reconhecimento da necessidade de uma educação antirracista não garante por si só as ferramentas necessárias para que ocorra. Portanto, o caminho ainda é de luta, resistência e protagonismo de todos e todas os/as sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e que trabalham em prol de uma educação descolonizada, através das micro-políticas cotidianas¹³ e buscando estabelecer o diálogo entre movimentos sociais, escola e universidade.

2.4 A temática indígena nos materiais didáticos

Apontamos anteriormente como os livros didáticos são veículos importantes na difusão e consolidação de narrativas históricas, dessa forma, sendo um instrumento importante na efetivação das normativas que orientam sobre a educação para as relações

¹³ De acordo com Felipe Tuxá (2017), pesquisador indígena do povo Tuxá Aldeia Rodelas-Bahia, as micro-políticas cotidianas são possibilidades para superarmos as armadilhas que cerceiam o potencial crítico e emancipador do conhecimento.

étnico-raciais. Sobre a análise da trajetória destes materiais no ensino de História, com relação à temática indígena, Grupioni afirmou que

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. (GRUPIONI, 1996, p. 429)

Nas relações entre História, narrativas, memórias e experiências em diálogos com o Ensino de História e as diversas demandas do tempo presente, ressaltamos nos materiais didáticos o campo das narrativas históricas, compreendendo como essas narrativas são instrumentos nas disputas entre os diversos sujeitos. Assim, pensar o ensino de História indígena por uma perspectiva anticolonial requer conhecer as diversas narrativas em jogo, os sujeitos que as constituíram, bem como suas temporalidades específicas, compreendendo a narrativa histórica como uma expressão do vivido, que não corresponde exatamente ao que ocorreu, mas que sempre retorna ao que foi vivido, organizando-o (REIS, 2005).

Na Dissertação de Mestrado, a autora Macdone Neves (2020), quando analisou as coleções História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (2015) e Araribá Mais – História, de Ana Claudia Fernandes (2018), concluiu:

Em diversas vezes, ao longo das obras, questionamos a ausência de textos produzidos pelos próprios indígenas contando suas histórias, falando de sua cultura e de suas lutas. Sabemos que os grupos indígenas também criam representações, em que o mundo social é representado, estas representações são diversas da concepção de tempo que os indígenas, culturalmente, têm como base. Desta forma, compreender as representações dos grupos é compreender como o mundo dos indígenas é construído. (NEVES, 2020 p.135)

Corroborando a ideia da autora citada, afirmamos que é preciso promover diálogos com as produções de pensadores indígenas e a escuta desses sujeitos, por meio da análise de materiais de autoria indígena, os quais produzem conhecimento nos diversos espaços onde habitam para além das chamadas comunidades tradicionais. Nas universidades, escolas indígenas diferenciadas, na política, jornalismo, redes sociais, e tantos outros espaços, cada vez sendo mais ocupados pelos indígenas, reafirmando os protagonismos e soberania intelectual.

Na obra “O livro da vida Jenipapo-Kanindé”, elaborada através de produção coletiva por professores/as-pesquisadores/as dos povos Tremembé, Jenipapo-Kanindé, Pitaguary e Tapeba¹⁴, os/as autores/as afirmaram que:

Atos de educação são atos políticos. Ajuntam feixes de experiências, textos orais e escritos que compõem a tessitura do vivido. Situar-se no contexto da escola indígena diferenciada, construída pelas etnias Jenipapo-Kanindé, Pitaguary, Tapeba e Tremembé é tornar visível os massacres históricos, que se tem continuado a fazer aos índios no cotidiano da nossa contemporaneidade. É levantar também a voz do índio que se faz presente na escola indígena diferenciada, como um braço fundamental da luta de resistência dos índios no Ceará. (CEARÁ, 2007, p. 5)

Desta forma, os diálogos com os/as pensadores/as indígenas apontam uma possibilidade para a construção de novos caminhos para o ensino de História na perspectiva anticolonial. Conhecer e compreender aspectos da história e expressões socioculturais indígenas, dialogando sempre com o presente, reconhecendo o movimento indígena como um coletivo muito atuante e cada dia mais fortalecido, ciente das suas demandas e responsável por muitas conquistas e garantia de direitos, entre os quais a educação diferenciada para os indígenas; mas também uma educação para os não indígenas, para fortalecer as mobilizações, na medida em que enfrentem desinformações e qualifiquem a consciência histórica¹⁵ sobre os direitos dos povos originários para viverem com dignidade.

A educação sempre esteve entre as pautas prioritárias dos movimentos indígenas, mobilizados por uma organização de estado-nação, respeitando a autonomia dos nativos em conduzirem os processos educativos por meio de referenciais próprios para ao tempo em que educam os seus, a partir das suas demandas, também preparam as gerações para as relações interétnicas nos territórios indígenas e fora deles. Para Gersem Baniwa, a escola indígena, através de uma perspectiva intercultural

[...] deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti* e *operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti* e *operandi* dos colonizadores. (BANIWA, 2019, p.61)

¹⁴ Produção coletiva, intitulada “O livro da vida Jenipapo-Kanindé”, foi elaborada pelos/as educadores/as no Curso de Magistério Indígena dos povos Tremembé, Jenipapo-Kanindé, Pitaguary e Tapeba, promovido pela secretaria de educação do Ceará em 2007.

¹⁵ Entende-se por consciência histórica, de acordo com Rüsen (2001, p.57), “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.”

As análises de Silva, Araújo e Sousa (2017) sobre a temática indígena em três coleções didáticas, também destinadas ao Ensino Fundamental anos finais: “História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior” (2012); “Estudar História: das origens do homem à era digital”, de Patrícia Ramos Braick, (2011) e “Jogo da História: Nos dias de hoje”, organizado pelos autores Flávio de Campos, Regina Claro e Mirian Dolhnikoff (2012), apontaram para uma abordagem superficial dos conteúdos acerca das histórias e culturas indígenas, concluindo que:

Em relação às três coleções aqui analisadas, percebemos que em alguns livros os conteúdos foram abordados superficialmente e, em alguns casos, as imagens se apresentavam mais como ilustração e em desarmonia com o texto escrito. Ressaltamos, ainda, a persistência de percepções generalistas que levam a uma visão homogênea dos povos indígenas. (SILVA, ARAÚJO, SOUSA, 2017, p. 714).

Ressaltamos que as análises neste capítulo não buscaram estabelecer a ideia de que existe um MD ideal, que atenda todos os anseios e necessidades que envolvem o ensino-aprendizagem sobre História e culturas indígenas, e tratando-se do LD, reconhecemos anteriormente toda sua complexidade, assim como qualquer outro suporte pedagógico, apresentando vantagens e desvantagens na utilização.

Também não esperamos que esse tipo de material apresente por completo a diversidade étnica e sociocultural dos povos indígenas no Brasil, pois todo MD parte de meios específicos de produção, os quais envolvem, entre outras questões, um processo de escolha e seleção, como também o caráter sintético do material. Desta forma, consideramos em nossa análise, o livro didático enquanto um

Produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. (BITTENCOURT, 2004, p. 301)

Porém, mesmo considerando todos esses aspectos, concluímos neste capítulo que nas produções didáticas ainda são necessários diálogos mais coerentes com as normativas para a educação das relações étnico-raciais, bem como meios que fiscalizem de maneira mais efetiva o cumprimento das legislações que regem a educação, sendo necessário também que os estudos mais recentes, elaborados nas universidades, sobre a temática indígena estejam de maneira mais efetiva nos materiais didáticos disponíveis nas instituições de ensino básico.

Para garantir a efetivação da Lei nº 11.645/2008, a qual consideramos uma grande aliada na desconstrução das narrativas históricas pretensamente hegemônicas, os MD devem apresentar a temática indígena buscando a valorização das narrativas desses

povos sobre seu passado, ressaltando também o lugar no presente que eles ocupam, suas demandas, mobilizações, conquistas e direitos.

Nesta dissertação e no produto, que é a parte propositiva do trabalho, ressaltamos a relevância da elaboração de materiais didáticos sobre a história dos povos indígenas no Ceará, construídos pelos próprios sujeitos, profissionais das salas de aula.

É fundamental para um ensino de História que se pretende anticolonial que seja discutido durante as aulas, sobre as formas como o processo de construção das narrativas históricas, apresentadas como hegemônicas, foi e continua sendo violento, e quais as consequências disso para os povos indígenas no presente, pois

O pressuposto de um ensino de História orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial (trato com a fonte, concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal) – específicas (próprias da disciplina) e articuladas (o que transita entre as disciplinas) – encontra-se explicitado nas atuais propostas curriculares para o ensino básico e secundário. De acordo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico (Fay, Pompa & Vann, 1998; Rüsen, 1998), ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004, p.133)

Assim, pensar as origens desse processo, não mais por uma perspectiva romantizada, colocando o caráter invasor e violento encoberto, a partir da análise de materiais que dialoguem com as narrativas dos povos indígenas, historicamente subalternizados, também pode ser um importante aspecto para instrumentalização essencial dos/das estudantes no ensino de História.

Por fim, quando propomos uma descolonização do conhecimento devemos perceber que apesar de alguns avanços em torno da educação para as relações étnico-raciais, é notória ainda a ausência das vozes dos/das pensadores/as indígenas nesses materiais, pois o projeto colonizador em curso não reconhece os povos indígenas como produtores de conhecimento. Não se trata da inclusão apenas de conteúdos, mas de pessoas e direitos, pois reconhecemos o alargamento do espaço para a temática indígena nos materiais didáticos, mas predominando ainda uma narrativa excludente.

Portanto, esse cenário nos apresenta algumas provocações: a quem interessa esse silenciamento? A qual projeto ele serve? Quais intervenções, nós enquanto professoras/es, podemos fazer para contribuir para construção de outros paradigmas?

3 DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS E DEMARCAÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS

Repensar os currículos, as estruturas e metodologias de ensino-aprendizagem, formação de professores/as, o que deve ser ensinado e o que é essencial para que as/os estudantes aprendam na educação básica, estão entre as questões que movem as discussões atuais nos meios educacionais. Partindo desse cenário, para nós professoras e professores de História, surge mais uma questão: qual o lugar do ensino de História na construção e execução dessas novas propostas curriculares? O que nosso alunado deve aprender a partir das aulas de História?

Pensando a partir das reflexões presentes neste trabalho, no qual busco construir possibilidades para o ensino da temática indígena, a partir de uma epistemologia anticolonial, todas essas questões são pertinentes. Todavia, a intenção de fazê-las aqui, não objetiva dar respostas a todas elas, mas usá-las como ponto de partida na construção de um paradigma anticolonial e uma educação antirracista.

As discussões sobre essa temática, alavancadas principalmente pelas mobilizações dos movimentos negro e indígena, culminaram nas últimas décadas na criação de alguns mecanismos legais referentes ao ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, o que consideramos o grande avanço. Porém, também consideramos que no campo prático da implementação dessas diretrizes, ainda restam muitas lacunas e entraves, ainda precisamos avançar bastante nesse sentido. Avançar com relação a formação adequada dos professores, produção de material didático, utilização de outras metodologias e desconstruir equívocos conceituais que ajudam a travar algumas dessas discussões, como por exemplo o não reconhecimento de que os povos indígenas sofrem racismo.

3.1 Indígenas enfrentam racismo?

Quando tratamos sobre racismo no Brasil, raramente os povos indígenas são reconhecidos como sujeitos atingidos por essa violência. Dentre os fatores que explicam essa questão, podemos mencionar o fato de que “historicamente o tema da racialização dos povos indígenas não tem sido alvo de maior interesse de estudo por parte dos intelectuais brasileiros” (CRUZ, 2019, p.147), assim, o racismo contra os povos indígenas vem sendo invisibilizado e silenciado.

Esse fenômeno é fruto do processo de racialização da sociedade, promovido pelo projeto colonizador, o qual celebrou a supremacia da branquitude, transformando pessoas brancas em “universais”, processo sustentado ainda nos dias de hoje, provocando a exclusão e subalternização de negros e indígenas, como afirma a indígena Daiara Tukano:

Todas as nossas culturas continuam inseridas no paradigma da colonização, especialmente aquele em que a cultura europeia passou a se sobrepor às outras, fazendo uso de violência e força bruta: a colonização, a escravidão e o genocídio são fato histórico que colocou diversos grupos numa situação de desvantagem estrutural em nossa sociedade. (TUKANO, 2019, p. 100.)

De acordo com Kércia Peixoto, “o racismo contra o indígena é explícito socialmente, mas é desconhecido enquanto violência que o atinge.” (PEIXOTO, 2017, p.27). Para a autora citada, as diversas violências enfrentadas por povos indígenas no Brasil costumam ser classificadas pelo senso comum como formas de preconceito ou discriminação, desta forma, o termo racismo é pouco utilizado para tratar da causa indígena. Assim, atos racistas contra povos indígenas mascarados por outros termos tornam-se uma barreira a mais na luta antirracista contra esses povos.

No Brasil, historicamente, o termo racismo é utilizado para se referir às situações de violência referentes à população negra. Segundo Kércia Peixoto, isso acontece, dentre outros fatores, pois

Diversamente do negro, ao qual foi associado tudo de mais negativo, o índio foi mitificado e associado ao heroísmo e à pureza. O índio foi considerado glorioso, digno de ser reconhecido com orgulho como nosso ancestral, mas também misterioso, desconhecido, elemento exótico, portanto. (PEIXOTO, 2017, p. 41.)

Tratamos no capítulo 1 que essa visão, dentre outras, sobre os povos indígenas foi estruturada e utilizada na construção de uma narrativa histórica, que criasse uma identidade nacional e local. Essa imagem cristalizada do “índio” preso ao passado e aos biomas mata atlântica/amazônia contribui para reforçar o racismo enfrentado por povos indígenas no Brasil. O senso comum atribui e define indianidade aqueles que apresentarem características estereotipadas e que estejam supostamente ligadas a esse passado.

O racismo para com o povo indígena brasileiro desenha-se de diversas maneiras, pois ao mesmo tempo em que a autodeterminação de um indígena é questionada pelo senso comum quando, por exemplo, esse indígena passa a ter acesso à tecnologias, vestimentas, veículos ou qualquer elemento que o separe desse passado idealizado, o mesmo senso comum também associa características tradicionais dos povo

indígenas ao atraso, não civilidade e barbárie. Desta forma, os povos indígenas no Brasil estão presos a esse julgamento do outro que acha que pode apontar e determinar quem são os povos indígenas e qual a relação ideal que eles deveriam ter com suas culturas e com a do outro. Ainda de acordo com Kércia, afirmamos que

Não cabe aqui aprofundar sobre o conceito e dinamismo da cultura, mas, dentre os seres humanos, o índio é o único ao qual parece não ser permitido alguma transformação. O que fortalece a imagem desse índio preso ao passado, impedido de usufruir tecnologias que acompanharam o desenvolvimento da humanidade? O senso comum. (PEIXOTO, 2017, p. 40)

Os próprios indígenas também sentem dificuldade em nomear as violências sofridas por eles como racismo e conseqüentemente denunciá-las como tal. Diante desse dado, ressalto aqui um fator relevante que contribui para ampliação desse debate, promovido pelos povos originários em diálogo com a sociedade não indígena para a construção de trajetórias antirracistas. Destaco o papel que a inserção de povos indígenas nas universidades ocupa neste processo.¹⁶ A partir da inclusão efetiva dos povos originários nos espaços acadêmicos podemos afirmar que

Os indígenas, especialmente a partir de suas inserções na universidade, começam a nomear e a denunciar o racismo historicamente arraigado na sociedade. Denunciam o racismo institucional que os deixou à margem das políticas públicas de igualdade racial e denunciam as violências que sofrem cotidianamente. Os indígenas nomeiam para denunciar e assim contribuem para uma sociedade mais justa. (PEIXOTO, 2017, p. 48)

Não podemos falar da inserção dos indígenas nas universidades sem nos voltarmos para as políticas públicas de ação afirmativa desenvolvidas nas últimas décadas. Dentre elas, a Lei de cotas nº 12.711/2012, que garante 50% das matrículas nas Universidades e Institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos e alunas oriundos do ensino médio público, combinados aos fatores de renda e etnia.¹⁷ De acordo com o MEC, o Estado “incentiva que as Universidades e Institutos federais localizados em estados com grande concentração de indígenas adotem critérios adicionais

¹⁶ Resalto a inserção dos indígenas nas universidades para tratar do tema racismo, não colocando esse espaço como único local possível e legítimo de produção de conhecimento e debates, mas como um local que nos apresenta as diversas facetas em que o racismo contra os indígenas podem se apresentar, dentre elas, o racismo institucional e também como a ocupação desses espaços servem de estratégias nas diversas mobilizações coletivas empreendidas pelos povos originários.

¹⁷ Sobre a distribuição das cotas, de acordo com informações retiradas do <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> em 06/01/23, “as vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).”

específicos para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições.”¹⁸

A Lei de cotas foi um passo importante no processo de democratização do ensino superior,¹⁹ conquista que também se deve a participação ativa dos movimentos sociais, dos quais entre os diversos sujeitos atuantes também estão às representações dos povos indígenas, que desde a década de 1970 estão mobilizados de forma organizada, cientes de suas demandas e desafios. Apesar dessa conquista histórica, que foi a aprovação da Lei de cotas em 2012, podemos apontar ainda algumas problemáticas quando o assunto é a inserção e permanência dos indígenas nas universidades.

No espaço acadêmico, são grandes os desafios que os povos indígenas enfrentam para demarcar seu protagonismo, pois sabemos da importância que representa sua inclusão nas universidades, mas sabemos também das diversas barreiras e dificuldades para sua permanência e afirmação dentro desses espaços dominados pela lógica da branquitude. Para Felipe Tuxá, antropólogo indígena (2019), um dos maiores desafios a serem superados, neste contexto do contato entre indígenas e não indígenas no espaço acadêmico são as imagens cristalizadas e estereótipos presentes no imaginário das pessoas. São impostas muitas barreiras, como a linguística, por exemplo.

No geral, foca-se muito no que a universidade espera do indígena e pouco se pergunta o que o indígena espera da universidade. Felipe Tuxá afirma ainda que

Os desafios que a estrutura universitária traz cotidianamente aos universitários indígenas são muitos e considero que o esforço de poder falar e ser ouvido sem condescendência parte da luta por se tornar visível. Ainda que a nossa presença nas universidades se configure como um grande avanço, ela está limitada pelo fato de não sermos ouvidos e, realmente, respeitados. Para romper a invisibilidade, é preciso que haja diálogo, e para que o diálogo seja eficaz, é preciso que haja reconhecimento. (CRUZ, 2019, p. 35)

Para os povos indígenas, entrar no espaço acadêmico, instituição de natureza essencialmente colonizadora, não tem como finalidade apenas sua capacitação acadêmica, profissional ou até mesmo uma busca por melhoria de vida²⁰. Para as

¹⁸ <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> acesso em 06/01/23.

¹⁹ A política de cotas vem sofrendo uma crescente ameaça para sua continuidade. Em agosto de 2022 a lei de cotas completou 10 anos e de acordo com seu artigo 7 deverá passar por uma revisão. Por conta disso, várias propostas de alteração e aprimoramento dessa política encontram-se em tramitação no congresso federal. Dentre essas propostas, forças políticas conservadoras, em constante ascensão desde o golpe político ocorrido em 2016, defendem o fim das cotas raciais. Desta forma, os movimentos sociais continuam na luta para que não haja retrocessos com relação à lei de cotas.

²⁰ Sobre os problemas existentes nas formas de ingresso, BANIWA (2022) chama atenção para o fato que “as Universidades Públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizada. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos

comunidades indígenas esse espaço também é de luta e de afirmação do protagonismo de seu povo, e como afirma Gersem Baniwa:

[...] também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira. (BANIWA, 2012, p.1)

No que consiste em um dos objetivos desta dissertação: pensar epistemologias que valorizem as narrativas dos povos originários no ensino de História é importante também destacarmos os papéis destes sujeitos no ambiente acadêmico, percebendo-os enquanto intelectuais e produtores de conhecimento. Sujeitos que se colocam na posição de pesquisadores e não mais na de objeto de pesquisa por outros estudiosos. Essa mudança de perspectiva faz toda a diferença e é parte da luta antirracista. São os indígenas agora pensando e falando sobre eles mesmos, tendo a oportunidade, mesmo com todos os entraves que o racismo institucional impõe, de contrapor narrativas que até então estavam cristalizadas, que foram impostas e alimentadas pelo projeto colonizador. Podem, enfim, disputar e demarcar esses espaços, que como vimos, é estratégico para a luta. Não quero afirmar com essa reflexão que os povos indígenas devem ser ouvidos ou ter suas narrativas validadas apenas pela inserção no mundo acadêmico, mas procuro reconhecer como a demarcação desses territórios, historicamente dominados e manipulados pela branquitude, em prol da manutenção de sua hegemonia, torna-se uma ferramenta potente para o projeto anticolonial.

Importante destacar, quando falamos de políticas de ação afirmativa, que a Lei de cotas é apenas uma delas. Tratando-se especificamente de políticas de inclusão para a população indígena, podemos mencionar as licenciaturas interculturais para o magistério indígena,²¹ em que são formadas as professoras e professores que atuam na educação escolar indígena.²²

próprios de vida indígena. Do ponto de vista dos direitos coletivos dos povos indígenas, as vagas reservadas pelas IES não são dos indivíduos, mas das coletividades indígenas (povos). Neste caso, são essas coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade.”

²¹ A política de cotas deve continuar sendo fortalecida para os indígenas que não pretendem seguir o magistério.

²² Quando falamos em educação escolar indígena, temos que ressaltar que para além dessa modalidade educacional, os povos originários possuem seus próprios modos de educação, a qual se dá desde o nascimento até a vida adulta dos indivíduos, através de processos tradicionais próprios de cada povo. Desta forma, a educação indígena relaciona-se com a educação escolar indígena.

Durante muito tempo, a educação escolar indígena tinha, em sua maioria, professoras e professores não indígenas, o que trazia certa desconfiança por parte das comunidades, no sentido de possíveis tentativas de continuidades de um projeto de educação colonial e também do racismo enfrentado nas escolas não indígenas. Como relatam Maria Gilsa e Rita Félix, professoras indígenas tremembés,

No ano de 1997, deu-se início a outras escolas diferenciadas na aldeia da Passagem Rasa, Tapera, Mangue Alto, Saquinho e Varjota. Nessa época, havia as escolas convencionais, mas não era do agrado das lideranças, porque os alunos indígenas eram muitos discriminados pelos outros alunos, e até mesmo pelos professores dessas escolas. Então, as lideranças se juntaram para conversar sobre como criar uma escola diferenciada, que atendesse as necessidades dos nossos alunos indígenas, para ensinar a eles a nossa luta, cultura, crenças e tradições. (NASCIMENTO; JACINTO, 2012, p. 7)

Nas últimas décadas, este cenário vem mudando, justamente pela inserção dos indígenas nas universidades. Agora, com professores indígenas presentes nas escolas e o esforço pela construção de uma escola diferenciada que assegure os direitos conquistados com a Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena é vista como uma forma de fortalecer suas identidades, bem como proteger suas culturas e tradições (BANIWA, 2006). Portanto, garantir que esse processo educacional diferenciado seja feito por professores/as indígenas ressalta a força das narrativas desses sujeitos também dentro da educação escolar.²³

Dentre as universidades que ofertaram cursos de formação de professores indígenas, a Unemat foi uma das primeiras a realizar o curso de graduação em licenciatura intercultural. Enquanto a UFC é pioneira no Ceará, no Nordeste e no Brasil por realizar o curso MITS todo ministrado nas aldeias indígenas tremembés. (RIBEIRO, 2013. p 42)

A UFC já havia tido a iniciativa de inclusão indígena na universidade antes mesmo da Lei de cotas, através do MITS, magistério indígena Tremembé superior, iniciado em 2006, mas reconhecido pelo MEC apenas em 2008. A experiência do MITS foi bastante exitosa, considerando a grande adesão de indígenas Tremembé, da comunidade de Almofala/CE (RIBEIRO, 2013). A segunda Licenciatura Intercultural Indígena na UFC, nomeada de PITAKAJÁ foi iniciada em 2010, com formação de duas turmas; e hoje a universidade oferece a terceira licenciatura intercultural indígena, nomeada KUABA, que conta com 135 estudantes.²⁴

²³ Além de professoras e professores indígenas, a luta ainda continua por muitas outras demandas relacionadas às escolas diferenciadas. Dentre elas, a necessidade em que lideranças indígenas estejam à frente, também, das questões administrativas, desde a construção dos projetos curriculares até as funções de gestão dentro das escolas.

²⁴ <https://www.ufc.br/noticias/16922-licenciatura-intercultural-indigena-kuaba-e-reconhecida-com-conceito-4-pelo-mec-curso-e-de-excelencia>

Figura 2 - Professores Kanindé



Professores Kanindé – formação LII PITAKAJÁ – Foto Elenilson Gomes²⁵

Como resultado dessa experiência, podemos mencionar muitos pontos positivos, para além da formação de professoras e professores indígenas, como já mencionamos. Importante destacar os trabalhos de conclusão de curso, todos abordando temas sobre sua cultura, alimentação, território, organização política e religiosa.

Esses trabalhos produzidos pelos egressos do Mits são contribuições não só à educação diferenciada, mas ao ensino de forma geral. Deve-se ressaltar a importância desses livros para a história do povo tremembé, que por meio do ensino tem conquistado: poder de ensinar, reconhecimento e respeito em sua trajetória. (RIBEIRO, 2013 p. 62)

Portanto, a inserção dos povos indígenas nas universidades não é uma conquista apenas deles, mas de toda a sociedade.

3.2 Currículo: territorialidades em disputa

As reflexões sobre currículo permeiam todos os espaços de discussão educacional. Seja nas escolas, secretarias de educação, centros de formação de professores/as, coletivos e movimentos sociais. As questões que envolvem esse tema são diversas: o que ensinar e o que aprender? Por que dar ênfase a determinados assuntos e não a outros? O que deve constar na chamada base comum e base diversificada? Enfim, são muitas as questões que atravessam o debate sobre o currículo.

²⁵ Fonte: captura de tela. Monografia: MARTINS, Suerdo Gomes; SANTOS, Suzenilson da Silva. PELAS VEREDAS DA MEMÓRIA: HISTÓRIA, AFIRMAÇÃO ÉTNICA E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA ENTRE OS ÍNDIOS KANINDÉ. 2016. 49 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura Intercultural Lii Pitakajá, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016, p. 29.

Utilizaremos aqui a concepção de que os currículos não são listas de conteúdos prontas para serem aplicadas aos alunos e alunas, mas sim “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (GOMES, 2012, p.11). A partir dessa concepção, que nos aponta para o caráter histórico e político dos currículos, podemos nos fazer algumas indagações sobre como os conhecimentos, tidos como válidos e hegemônicos dentro dos espaços escolares, foram construídos e quais as funções que o currículo exerce na construção do conhecimento, pensando-o como um lugar de disputas, no qual a partir dele é possível analisar tensões postas na sociedade, refletindo sobre a hierarquização de saberes e como construir caminhos para superá-la. Referente a essa discussão, Nilma Lino Gomes traz algumas indagações pertinentes:

Que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? (GOMES, 2012, p. 24)

Dessa forma, podemos concluir a partir destas reflexões que há muito trabalho a fazer, nós educadoras e educadores, redes e sistemas de ensino em diálogo com os movimentos sociais, para repensarmos os currículos, bem como nossas práticas pedagógicas.

As indagações levantadas por Nilma Lino Gomes têm um ponto em comum: a diversidade (ou sua ausência) nos currículos. Como a diversidade aparece nos nossos currículos (aparece?). Para a autora, um dos problemas em relação a essa questão deve-se a permanência do paradigma curricular estabelecido pela Lei 5692/71²⁶, a qual previa um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais. Mesmo após algumas reformas educacionais que vieram posteriormente, a legislação que rege a educação no Brasil atualmente, a Lei de diretrizes e bases da educação de 1996, ainda prevê a presença de uma base comum e uma base diversificada.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

²⁶ A Lei 5692/71 foi uma lei do período da ditadura civil militar no Brasil. A lei fixava diretriz e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

A presença de uma base diversificada que preze pelas peculiaridades locais é de suma importância, considerando que o Brasil é um país pluriétnico e com dimensões continentais. Todavia, o que vemos na prática é uma hierarquização de conhecimentos, na qual a base diversificada acaba aparecendo como menos importante, quando aparece. Assim, a diversidade que deveria ser um eixo atravessador do currículo em todas suas dimensões, acaba tornando-se um tema, visto apenas de maneira secundária e muitas vezes nem isso.

As leis, parâmetros e diretrizes que orientam a educação no Brasil atualmente já sinalizam para a existência da diversidade, seja cultural, étnica, religiosa ou de gênero, porém, apenas apontar a existência dessa diversidade sem construir caminhos concretos para sua vivência real nos espaços escolares, nas formações de professores e na produção de materiais didáticos, não é suficiente para superar os paradigmas curriculares, que têm legitimado um projeto de sociedade com marcas estruturais de racismo, sexismo, classismo e regionalismos.

À medida que a educação vem sendo democratizada e cada vez mais corpos negros, indígenas, trans, travestis, pessoas com deficiência e do campo vão tendo acesso aos espaços escolares, nascem junto com essa inserção muitas demandas. As escolas, juntamente com toda estrutura que a envolve, devem estar preparadas para recebê-los, pois, de acordo com Nilma Lino Gomes (2007), existe a consciência da existência da diversidade, mas não predomina a sensibilidade sobre ela. Então, o que acontece é que os diversos grupos, chamados de minorias, acabam tendo que se adequar à estrutura de ensino que claramente não foi pensada para eles, ao invés do contrário. E quando não ocorre essa adequação, o peso do fracasso recai sobre os ombros do estudante que não conseguiu se apropriar desse paradigma.

Diante dessa realidade, esses grupos passaram a se organizar em movimentos sociais, os quais lutam por uma educação realmente inclusiva e emancipadora. E é a partir desses enfrentamentos que mudanças positivas acontecem na educação. Portanto, podemos concluir que

A luta travada em torno da educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes de quilombos, das pessoas com deficiência tem desencadeado mudanças na legislação e na política educacional, revisão de propostas curriculares e dos processos de formação de professores. Também tem indagado a relação entre conhecimento escolar e o conhecimento produzido pelos movimentos sociais (GOMES, 2007, p. 59)

Segundo Miguel Arroyo, esses movimentos lutam por currículos de formação e da educação básica que promovam um reconhecimento positivo das identidades coletivas. Afirmar também “que pressionam ainda para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e saberes dessas ações coletivas” (ARROYO, 2011, p.11).

Quando falamos do currículo enquanto um instrumento de luta na descolonização do conhecimento, temos que ressaltar a relação entre conhecimento escolar, o conhecimento produzido pelos movimentos sociais e as experiências diversas dos/das estudantes e professores/as. Além disso, reconhecemos as diferenças entre educação e escolarização, considerando que são múltiplas as possibilidades de socialização de conhecimentos na sociedade, especialmente quando tratamos dos chamados “povos tradicionais”, como são os indígenas. A dimensão étnica aponta para autonomies nas formas pelas quais, historicamente, esses povos têm mobilizado seus conhecimentos e estratégias de formação e coesão social, que escapam da lógica da escolarização formal. Para falarmos disso, temos que voltar ao fato anteriormente mencionado de que os sistemas de ensino sinalizam para a existência da diversidade na legislação educacional, mas ainda carecem de mais formação, qualificação e de sensibilidade para abordá-la.

Um fato que corrobora esse cenário é a forma como os conhecimentos da chamada ciência moderna são supervalorizados em detrimento de outros conhecimentos. As vivências, experiências diversas, dos públicos também diversos, bem como seu contexto sócio-histórico, que fazem parte do universo escolar, via de regra não são levadas em consideração pelo paradigma curricular tradicional. São vistos como conhecimentos menores, menos importantes, ocasionando em uma hierarquização.

Trazer esta reflexão, “não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo educativo” (GOMES, 2007, p.33). Uma das consequências disso é o desinteresse das alunas e alunos com relação aos temas tratados nas aulas, os quais na maioria das vezes não dialogam com a realidade em que vivem e, portanto, acabam não fazendo sentido para eles/elas. Esse fator contribui para outras dificuldades dentro do ambiente escolar, como a evasão e reprovação. Devemos ressaltar também que “as experiências não podem servir apenas como motivador de interesse nos conteúdos, mas como objeto do direito ao

conhecimento” (ARROYO, 2011, p.121), pois as narrativas presentes nos currículos não contêm apenas aspectos de valor cognitivo, ditos científicos, elas

[...] trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar assim e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos. (SILVA, 2012, p. 190)

Assim, podemos afirmar que os currículos fazem parte dos elementos sociais que constroem as identidades, sejam elas individuais ou coletivas. Em larga medida, somos moldados ao longo de nossa vida escolar por discursos e narrativas determinadas também pelos currículos, que ao validar ou invalidar conhecimentos, histórias, experiências, territórios, personagens, culturas e corpos nos incluem ou excluem de determinados espaços da sociedade. Portanto, quando afirmamos que o currículo é um território em disputa, nos utilizando da referência feita por Arroyo (2011), estamos falando de disputar e demarcar esses territórios, de ressignificar as narrativas e discursos e recontar as histórias de outros modos. Para que isso ocorra, Tomaz Tadeu Silva afirma que é necessário compreendermos que

Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. Significa poder romper a trama que liga as narrativas dominantes, as formas dominantes de contar histórias, a produção de identidade e subjetividades sociais hegemônicas. As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. (SILVA, 2012, p 199)

Para que haja esse rompimento, é preciso reconhecer que os conhecimentos presentes nos currículos têm história, e elas precisam ser expostas, assim como as tensões e conflitos que marcaram esses conhecimentos como válidos. É preciso “reconhecer que os conhecimentos ditos válidos, científicos, legitimados nos currículos, têm como origem as experiências sociais” (ARROYO, 2011, p.129).

Salientamos que esse rompimento - que já se iniciou há alguns anos com a presença constante dos movimentos sociais reivindicando a demarcação de seus espaços nos currículos- acontece, não sem conflito, como já dissemos, é um território de disputas. Por isso, a democratização do ensino é sempre vista com desconfiança pelas forças hegemônicas, as quais enxergam a inserção dos setores historicamente subalternizados como ameaça à manutenção da ordem vigente. Se ampliarmos o escopo

de observação, podemos ver a instituição escolar numa rede complexa de lugares de formação, de modo que as disputas ficam ainda mais explícitas. O saber escolar é apenas um entre tantos que podem e que são cotidianamente acessados pelos sujeitos que fazem a escola acontecer, desde os/as estudantes às professoras e gestoras. Mesmo assim, a despeito dessa consideração, interessa-nos pensar em um modelo de educação que ao invés de se consolidar como lugar que se encerra em si mesmo, esteja integrado numa rede de articulações possíveis de serem percebidas na experiência curricular.

Importa salientar que a escola não é a salvação para todos os males da sociedade, e a mudança em suas estruturas colonizadoras, por si só, não é capaz de curar todas as feridas abertas pela tradição, dita civilizatória, do referido projeto colonizador. Todavia, consideramos os sistemas de ensino, bem como seus mecanismos de ensino-aprendizagem, espaços estratégicos, que sempre serviram ao colonizador na construção, validação e manutenção de suas narrativas, e que agora, ocupados por grupos antes silenciados, têm a chance de se apropriarem e ressignificarem esses espaços, bem como os conhecimentos produzidos neles.

E qual o lugar e papéis das professoras e professores nesse processo? É comum em trabalhos de pesquisa que falam sobre a aplicabilidade das leis e diretrizes que versam sobre uma educação antirracista, que os docentes tenham um lugar de destaque nesta análise. Seja pela falta de formação adequada para lidar com a temática das relações étnico-raciais, ou pela grande sobrecarga de trabalho, a qual influencia negativamente nas atividades de pesquisa dos professores, e desvalorização que marcam o magistério. Todas essas questões são levantadas em relação aos docentes devido a grande relevância que eles/elas ocupam no processo de ensino-aprendizagem, pois mesmo com os gestos que visam a descolonização dos currículos, como defendemos neste trabalho, a forma como nós professoras e professores selecionamos e organizamos os temas, e como somos ou não sensíveis a eles é um dos pontos centrais para que haja a mudança de paradigma curricular eurocêntrico. Dito isso, nos questionamos:

[...] ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, se há investimento insuficiente em material didático, se existe pouca valorização da leitura por parte do docente e, o que é o pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação à formação intercultural e antirracista de seus alunos? (OLIVEIRA; LINS, 2013, p.04)

Pensando na relação entre currículo e o trabalho docente, e diante de tantos entraves, podemos afirmar que nós educadoras e educadores “inventamos resistências” em nosso cotidiano e fazer pedagógico (ARROYO, 2011). Essas resistências podem

acontecer a partir da maneira como interpretamos e aplicamos as definições curriculares, bem como na inserção do nosso conhecimento produzido em sala de aula, para que também seja reconhecido como um saber válido.

Considero o ProfHistória como uma boa oportunidade para valorização dessas experiências e saberes docentes, uma vez que os trabalhos produzidos falam do fazer pedagógico, do chão da sala de aula; trazem as indagações e angústias, mas também ideias, metodologias e outros paradigmas para enfrentarmos e tentarmos superar as dificuldades e desafios que o processo de ensino-aprendizagem e o sistema hegemônico nos impõe. São experiências sociais como objetos de pesquisa, assim como os trabalhos de conclusão de curso dos cursos de magistério indígena citados no tópico anterior. O reconhecimento desses conhecimentos não deve estar condicionado pelo crivo da universidade, pois como afirma Arroyo (2011), toda experiência social produz conhecimento. Resta-nos questionar quais experiências sociais são invisibilizadas e quais ganham o status de saberes legítimos e produtores de conhecimento, e a partir da resposta a essa indagação continuarmos na disputa pela demarcação dos territórios curriculares.

Quando falamos em currículo, tendemos associá-lo apenas às escolas. Mas devemos lembrar que as universidades também têm seus currículos em nível de graduação e pós-graduação. E os desdobramentos desses currículos também refletem de alguma forma no âmbito escolar. O movimento contrário também ocorre: o currículo escolar também pode influenciar a universidade.²⁷ Isso ocorre de maneira mais frequente tratando-se dos cursos voltados para educação e ensino-aprendizagem. Posso citar como exemplo meu caso particular. Aluna de escola pública durante toda a educação básica, na década de 1990 e parte dos anos 2000, graduação também em instituição pública, UFC, entre 2009 e 2013. E agora na primeira turma do Mestrado Profissional em ensino de História, também pela UFC.

Durante a educação básica, não percebi de maneira direta, ou que tenha me marcado de alguma forma, alguma intervenção curricular que pudesse ter construído reconhecimentos e sensibilidades em relação a diversidade, presente tanto no ambiente escolar como na sociedade como um todo.²⁸

²⁷ Como por exemplo a inserção da disciplina de História da África como obrigatória na grade curricular, após a promulgação da Lei 10.639/2003.

²⁸ Nesse período pós ditadura civil militar no Brasil e redemocratização em andamento, as discussões sobre currículo, pluralidade de ideias e propostas de democratização de ensino já estavam presentes nos debates educacionais, dos movimentos sociais e na legislação - Constituição de 1988 e Lei de diretrizes e

Na graduação, nos primeiros semestres, o cenário era o mesmo, permanecia o paradigma curricular tradicional hegemônico, tudo “no seu devido lugar”, ao pensarmos o Brasil, quase não se mencionava os povos indígenas, e quando ocorria, sempre a partir daquela narrativa do indígena do passado, distante temporalmente e geograficamente de nós, que tem sua presença na história justificada pela famigerada narrativa de “descoberta do Brasil”. Tratando-se de antiguidade, por exemplo, a disciplina obrigatória tratava apenas do eixo ocidental Grécia/Roma.

Diante disso, posso mencionar três experiências marcantes - e marcaram justamente por desestabilizarem a lógica epistêmica a qual estava acostumada durante toda minha vida escolar. A primeira foi na disciplina de História do Ceará, na qual tive contato com algumas fontes, documentos de concessão de sesmarias em território cearense, no século XVII. A partir da análise dessas fontes e também com a orientação do professor, percebi que os indígenas eram citados várias vezes e em situações diversas, seja como o “selvagem” que estava incomodando a ocupação do território ou indígenas solicitando sesmarias ao governo português.

A segunda experiência, como eu disse, desestabilizadora, foi na disciplina de História da África, que abordou sobre o continente africano a partir da sua diversidade e não de estereótipos, como é estabelecido pelo senso comum, também foi uma experiência diferente. Nessa disciplina passei a fazer algumas indagações como: por que os livros didáticos não traziam a História da África? E quando aparecia, como era retratada? O que conhecíamos desse continente e das raízes dele presentes em nossa história e cultura afro-brasileira? A partir dessas curiosidades, pesquisei e conheci a Lei nº 10.639/2003.

A terceira experiência deu-se enquanto fui bolsista do PIBID²⁹, quando ingressei no 6º semestre do curso de graduação. Nesse programa, que também era vinculado ao LEAH - Laboratório de ensino de História, presente na universidade, tive

bases da educação de 1996, já davam o tom das discussões que ganharam ainda mais força nos anos seguintes.

²⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. As bolsas desse programa são voltadas para os estudantes que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, assumam o compromisso com o magistério nas escolas da rede pública de ensino. De acordo com o MEC, o objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. <http://portal.mec.gov.br/pibid>

o primeiro contato com a linha de pesquisa da Educação Histórica.³⁰ As atividades práticas da bolsa, as quais realizei na escola de Ensino médio Liceu do Conjunto Ceará, partiam das leituras e debates realizados a partir dessa perspectiva. De acordo com Maria da Conceição Silva, a educação histórica

No Brasil, as investigações se focam sobre ensino de História, currículo, metodologias, abordagens de temas para aulas, aprendizagens etc.; sem, no entanto, perderem de vista a trajetória da disciplina de História desde a sua criação no currículo escolar. Para tanto, analisa-se a “constituição do código disciplinar de História”, desde o século XIX até a atualidade, observando se “o modelo pedagógico [didático] que alimenta o conteúdo do ensino tem sido operacionalizado no sentido de atender às amplas significações dessa população?” (SILVA, 2011. p 197)

Deste modo, meus colegas e eu desenvolvemos atividades, cujo foco do planejamento era os/as estudantes, suas preferências, habilidades e contexto social.³¹ Essa experiência me trouxe algumas sensibilidades e transformações do meu olhar enquanto futura professora. Passei a enxergar a ação docente como um exercício que estava em constante movimento e quem dita esses movimentos são as experiências e contextos sócio-históricos, tanto dos estudantes quanto dos educadores. Trago aqui esse meu relato pessoal e profissional para corroborar que

O currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos, por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos." (SILVA, 2011 p. 191)

Portanto, a profissional que me tornei e o lugar que ocupo na sociedade têm contribuições diretas das experiências curriculares ao longo de minha trajetória, seja no ensino básico ou superior. Determinadas presenças e ausências contribuíram na minha formação intelectual, cidadã e na forma como me percebo no mundo.

3.3 Descolonizando conhecimentos

Após refletirmos sobre os paradigmas curriculares, como eles são construídos e que consistem em territórios cheios de tensões, conflitos e em constante disputa, precisamos nos questionar: “como superar essas concepções bipolares, hierarquizantes e segregadoras?” (ARROYO, 2011, p.116).

³⁰ “A educação histórica é uma linha de pesquisa cujo eixo teórico norteador encontra-se nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen. Este defende que: os historiadores deveriam discutir as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagens.” (SILVA, 2011. p 197)

³¹ À época, aplicamos um questionário nas turmas que iríamos atuar, com perguntas sobre acesso à internet, o que consumiam e por onde, se tinham o hábito de ler e o que liam, questões também de caráter sócio-econômicas, como se possuíam televisão, computador, celulares em casa.

Para o autor citado, existem as chamadas estratégias de reconhecimento das experiências e conhecimentos produzidos por alunos/as e professores/as, os quais podem ser negativos ou positivos. O reconhecimento negativo é aquele que as instituições não tiveram mais como fugir, quando as escolas passaram a ser ocupadas cada vez mais pelos corpos antes excluídos. “A nova clientela foi reconhecida sim, mas como ameaça aos padrões vigentes” (ARROYO, 2011,p.160), como não era mais possível ignorar enxergá-los, tratá-los como inferiores foi a estratégia utilizada pelos sistemas de ensino. Assim, o chamado reconhecimento negativo traz uma falsa inclusão, que classifica e traça estereótipos para a nova clientela. Como afirmei no tópico anterior, dentre os estereótipos traçados para esses grupos, está o de que eles não são capazes de aprender ou acompanhar o ritmo da escola, portanto, passam a ser culpabilizados pelo fracasso de um sistema que os “inclui” sem incluir. Um sistema que afirma a existência dos diferentes grupos que compõem a sociedade, mas não sem ignorar sua diversidade.

Então, o que seria o reconhecimento positivo e como alcançá-lo? Apesar de todos os esforços e tentativas de invisibilização de sujeitos, reconhecer positivamente esses grupos marginalizados significa valorizar suas histórias, lugares de onde vem e suas experiências cotidianas, pois

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (GOMES, 2012, p. 99)

Assim, o reconhecimento positivo acontece não por concessão dos núcleos hegemônicos, mas por meio das reivindicações, organização e mobilização dos grupos marginalizados (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+, quilombolas, povos do campo). Esse processo carrega tensões e conflitos que precisam ser expostos, pois é a partir dessa exposição que ocorre a desestabilização do eixo hegemônico de conhecimento, sendo possível, assim, a construção e elucidação de outros eixos de saberes.

Como orientar nossas bases pedagógicas para trazermos essa desestabilização para as instituições de ensino? Utilizarei para orientar essa discussão o conceito de “pedagogia do conflito”, abordado por Moacir Gadotti (2003). Para o autor, “a história da educação brasileira é a história da educação do colonizador” (GADOTTI,

2003, p.53), a qual ele define como uma pedagogia construída para tornar o colonizado submisso e obediente ao colonizador. Desta forma, em oposição a essa pedagogia, Gadotti defende a pedagogia do conflito, na qual

O educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: a contradição (opressor-oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre. (GADOTTI, 2003, p. 53)

Nos espaços de ensino-aprendizagem, isso ocorre quando a relação entre os componentes curriculares mais a práxis pedagógica partem de práticas desestabilizadoras, elucidando conflitos e tensões, provocando a sensibilização dos/das estudantes aos temas apresentados.

Mas como fazer isso? Gadotti (2003) também fala de uma “desobediência organizada”, para ele a educação começa pela desobediência e pelo desrespeito. O desrespeito ao qual ele se refere, trata-se da relação com as bases educacionais construídas e herdadas do colonialismo. Então, como nos organizar para uma prática educativa verdadeiramente emancipadora que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária?

Primeiramente, essa organização deve ser coletiva, os primeiros esforços devem estar em torno da mobilização dos sujeitos dispostos a mudança do paradigma pedagógico. Todavia, esse processo conta com algumas dificuldades, visto que, dentro das instituições escolares, muitas vezes, as educadoras e educadores que se dispõem a trabalhar a partir de uma perspectiva anticolonial, encontram-se solitárias nessa missão. É comum que a grande maioria do corpo docente não se envolva em atividades que proponham algum tipo de deslocamento epistemológico³². Comum também a ausência de apoio por parte das gestões e coordenações pedagógicas. Mesmo com a existência de mecanismos legais que orientam posturas nesse sentido, o que vemos na prática, difere do que as diretrizes para uma educação das relações étnico-raciais determinam.

Diante disso, dada a necessidade que essa organização seja feita de maneira coletiva e em diálogo com as demandas da sociedade, as educadoras e educadores que se posicionam em perspectiva e abordagem anticolonial, podem procurar apoio e

³² Essa postura ocorre por diversos motivos para além de questões ideológicas apenas. A sobrecarga de trabalho sobre os professores desmotiva para que se envolvam em atividades, que geralmente são colocadas como extras. São vistas, muitas vezes, como entraves ao cumprimento dos conteúdos presentes na base comum, esses são cobrados com muito empenho pelas gestões escolares.

diálogo com os movimentos sociais. Esses coletivos devem ser chamados a participar diretamente dessa organização. Esse diálogo entre educadores, estudantes e a sociedade nos aponta para a direção do que nos falava Paulo Freire (1987), não existe imparcialidade na educação, somos todos movidos por bases ideológicas, a diferença é que essa base pode ser inclusiva ou excludente. Portanto, podemos concluir que a educação não deve e não pode ser neutra, pois ela é um ato político e, como tal, não está desvinculada das questões da sociedade.

A sociedade brasileira é composta por vários conflitos, muitos deles, construídos pelo colonialismo. Esses conflitos, apesar de postos no cotidiano de muitos de nossas alunas e alunos, muitas vezes, são invisibilizados nos processos educativos, ou colocados de forma secundária. Como exemplo, podemos citar a questão do racismo, presente em todos os âmbitos da sociedade brasileira. Ele é experienciado por muitos que estão presentes em sala de aula, sejam indivíduos que sofrem com essa violência ou que a praticam, dentro ou fora dos espaços educacionais. Diante disso, questionamos: como e quando o tema do racismo é abordado em sala de aula? Como já mencionado anteriormente neste trabalho, as questões que envolvem as relações étnico-raciais são, geralmente, trabalhadas em momentos específicos do calendário escolar, como nos eventos relacionados ao dia 20 de novembro, por exemplo.

Não queremos dizer com isso que consideramos negativo que haja a reflexão desse tema por toda a comunidade escolar, a partir dos eventos escolares. No entanto, uma proposta pedagógica que priorize a descolonização do conhecimento, não enxerga no tema exemplificado, o racismo, algo que pode ser trabalhado separadamente, isolado das contextualizações históricas e práticas epistemológicas anticoloniais. Quando elucidamos a história dos conteúdos que trabalhamos em sala de aula, trazemos à tona os conflitos e tensões que eles carregam. Assim, desconstruindo bases hegemônicas e estabelecendo outras lógicas de construção do conhecimento, possibilitando a validação de outras narrativas, corpos, personagens históricos, territórios, epistemologias e cosmopercepções.

Ainda pensando a partir da temática do racismo, na prática pedagógica, pensamos que um dos passos que pode ser dado por parte dos professores e professoras, como dissemos, deve ser a elucidação dos conflitos, posto isso, os educadores devem tratar essa questão não apenas conceituando, mostrando como ocorre no presente, e apontando as consequências para as populações que sofrem com essa violência. Isso tudo é importante também, mas sozinho não resolve a questão por nós levantada no

início desse tópico: “como superar essas concepções bipolares, hierarquizantes e segregadoras” (ARROYO, 2011, p.116)

Tratar a questão do racismo por meio de uma perspectiva anticolonial, requer de nós educadoras que trabalhemos a partir da história desse tema, buscando no nosso passado colonial³³, em diálogo com o presente, os elementos que contam essa história. O outro ponto crucial é definido pelas bases ideológicas e epistemológicas que orientam nossa prática, quando escolhemos quais narrativas históricas utilizaremos nessa contextualização. Se optarmos por uma base inclusiva e por uma epistemologia “contra-colonial”³⁴, escolheremos as narrativas dos povos subalternizados, negros e indígenas. Por fim, professores/as, sempre em diálogo com os estudantes, devem indagar: por que essas narrativas foram silenciadas por tanto tempo? Em favor e contra quem? Em benefício de qual projeto?

Portanto, esse exemplo de uma situação prática de ensino-aprendizagem, nos reafirma que não adianta apenas apresentar as “novidades” propostas nas orientações, leis e diretrizes curriculares, se os métodos continuarem a ser o da pedagogia colonizadora tradicional e monocultural.

Podemos concluir, então, a partir dessas reflexões e do diálogo com as autoras e autores citados, que dentre as estratégias possíveis, objetivando a descolonização do conhecimento, utilizar o conflito como chave deste processo é essencial. Para Nilma Lino Gomes

Ele serve antes de tudo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. (GOMES, 2007, p. 107)

³³ Não só no passado colonial, como antes dele, visto que as populações subjugadas pela colonização possuem rica história que antecede esse período.

³⁴ Conceito abordado por Antônio Bispo em “Colonização, Quilombos, Modos e Significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.”

Portanto, o giro epistêmico que pretendemos alcançar nos territórios educacionais, exige de nós educadoras e educadores, Estado³⁵, estudantes, movimentos sociais e sociedade como um todo, ações que subvertam a lógica do equilíbrio, das mesmices, narrativas unilaterais, e adentrem no campo do conflito, das tensões. Pois só assim avançaremos na construção de uma educação emancipadora e uma sociedade mais justa.

³⁵ Mesmo reconhecendo o Estado como um dos aparelhos que ainda reproduzem as táticas coloniais na sociedade, o movimento de democratização do ensino, o qual inseriu nas últimas décadas vários corpos antes marginalizados, mulheres, negros, indígenas; acarretou na inserção desses grupos também em espaços antes dominados pelo grupos tidos como hegemônicos. Desta forma, importante lembrar que mesmo em um território em que privilegiamos o conflito como estratégia, também ocorrem as negociações e a presença desses sujeitos nos aparelhos de Estado, bem como a pressão contínua dos movimentos sociais, faz com que tenhamos avanços, mesmo dentro de uma sistema que ainda é muito excludente, pois pautado pela lógica das heranças de estruturas coloniais.

4 INDÍGENAS NO CEARÁ: DESCONSTRUÇÕES E (RE)CONHECIMENTOS ATRAVÉS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Diante das discussões realizadas no capítulo anterior, apresentarei neste capítulo algumas possibilidades, partindo das práticas do ensino de História, para a desconstrução de estereótipos e imagens racistas relacionadas aos povos indígenas no Ceará, como por exemplo, a narrativa da suposta extinção deles, desde o século XIX ou o discurso que os colocou sempre como submissos nos processos históricos, ocultando seu protagonismo e sociodiversidades.

Busco possibilidades para que haja um “reconhecimento positivo” (ARROYO, 2011) dos povos originários cearenses. Para isso, através do diálogo com as narrativas históricas de autoria dos próprios indígenas e também interpretando fontes diversas, sob uma perspectiva anticolonial, nas quais os indígenas são mencionados, buscamos outros caminhos para o ensino desta temática nas aulas de História da educação básica.

As fontes que utilizo para orientar essa discussão, já mencionadas anteriormente, são os materiais didáticos elaborados no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS/UFC; e materiais elaborados coletivamente por professores/as e lideranças indígenas dos Jenipapo-Kanindé, Potyguara, Tremembé e Tapeba, produzidos no curso de magistério indígena promovido pela Secretaria de Educação do Ceará. Busquei no diálogo com as fontes citadas explorar as narrativas históricas e a abordagem dos professores indígenas, também enquanto co-pesquisadores e produtores de conhecimento.

Utilizo também documentos de concessões de sesmarias do território cearense dos séculos XVII e XVIII. Esses documentos, apesar de não serem de autoria indígena, podem nos possibilitar outra abordagem em sala de aula, quando problematizamos as narrativas contidas neles, buscando compreender como foram construídos os discursos históricos sobre os indígenas destas terras, depois conhecidas como cearenses.

4.1 Possibilidades metodológicas para o ensino da temática indígena.

As discussões que permeiam a temática indígena nas instituições de ensino devem ir para além da democratização de conteúdos relacionados a esta temática.

Devem buscar, sobretudo, apresentar a construção de alternativas outras, para que nós, professoras e professores, possamos enxergar e trabalhar essa temática não mais por uma narrativa unilateral. Desta forma, devemos nos perguntar: o que os brasileiros sabem sobre a história e cultura dos povos indígenas? E nós cearenses, conhecemos os indígenas presentes no nosso estado? As narrativas históricas presentes na educação básica contemplam esses grupos? Como os indígenas, sua história, epistemologias, e sociodiversidades aparecem no currículo para além da disciplina História? E de que forma? Podemos nos perguntar, ainda:

Índios? Onde estão os índios? Quem são os índios? Observamos que as respostas a essas e outras questões sobre os “índios”, entre as pessoas em geral e mesmo ainda no meio acadêmico, após alguns anos de pesquisa e de convivência nesse ambiente com colegas de diferentes áreas do conhecimento, são respostas na maioria das vezes simplistas com referências “a cultura”: o cocar, o colar, a dança, a religião. Constatamos, portanto, que um dos maiores desafios é a superação de visões exóticas para abordagens críticas, aprofundadas sobre a história, as sociodiversidades indígenas e as relações dos povos indígenas com e na nossa sociedade em nosso país. (SILVA, 2017, p. 41)

Sabemos do processo de tentativa de apagamento e invisibilização dos povos originários no Brasil. Porém, isso não ocorreu de forma homogênea, nem linear em todo o país. Tratando-se da região Nordeste, os povos indígenas passaram por várias tentativas de apagamento, dentre elas, o que chamamos de “caboclicização”³⁶, sendo ressaltados traços fenotípicos, frutos do processo da miscigenação ocorrida na região, em comparação ao fenótipo do indígena da região norte do país, como forma de deslegitimar as identidades indígenas no Nordeste. Assim, percebemos que os indígenas da região Nordeste enfrentaram e enfrentam até hoje uma forma específica de exclusão e racismo, e que a construção da identidade indígena, para o senso comum, é demarcada temporal e geograficamente, na qual só possui “validade” a identidade do “índio” do passado, ou aqueles provenientes da região amazônica.

Esse discurso, construído ainda no período colonial, mas alimentado atualmente, serviu e serve como estratégia para a deslegitimação da posse das terras indígenas, as quais foram contestadas, alegando-se a ausência de índios “verdadeiros”.

Tratando-se especificamente do estado do Ceará, isso não foi diferente. Por aqui, o desaparecimento indígena foi decretado oficialmente, através do Relatório

³⁶ Vieira (2019), em diálogo com Maria Sylvania Porto Alegre, afirma que ocorreu entre os povos indígenas no Nordeste brasileiro um processo de “caboclicização”, que consistiu na utilização do termo caboclo como tentativa de apagamento das identidades indígenas nessa região. Afirmando que os povos indígenas daquela região não seriam mais índios, pois estavam misturados e assimilados ao restante da população.

provincial de 1863, também conhecido como “Decreto da extinção”, como vimos no capítulo 1.

Diante disso, apontamos como uma das alternativas possíveis na prática do ensino de História, visando uma educação anticolonial, a qual objetiva o reconhecimento positivo dos povos originários do Ceará, que a presença dos diversos povos existentes em nosso estado seja elucidada em sala de aula. Através da desconstrução da narrativa de uma suposta inexistência deles para, assim, impulsionarmos uma pedagogia do conflito em torno dessa temática.

Para que haja a construção de uma prática pedagógica que possibilite o reconhecimento para com os povos indígenas, propomos o trabalho com fontes em sala de aula, tendo como objetivo central a desconstrução de estereótipos, valorização das narrativas, histórias e culturas dos povos originários; buscando a valorização das experiências desses povos bem como o seu protagonismo na construção dessas narrativas. É primordial que esses povos sejam reconhecidos pela sociedade não indígena, como agentes dos processos históricos os quais fizeram e fazem parte, contrapondo discursos que afirmam uma falsa passividade e submissão por parte dos povos originários.

Propomos como um dos caminhos possíveis, que corroboram a prática de um paradigma anticolonial em sala de aula, elucidar, através das fontes citadas a seguir, os diversos papéis que o indígena cearense exerceu durante o período colonial no estado, contrariando completamente as visões presentes na historiografia tradicional, de um indígena passivo ou completamente assimilado, narrativas essas que ocultam o histórico de (r)esistência dos sujeitos.

As fontes escolhidas para executar a proposta de intervenção nas aulas de História, apresentada a seguir, são documentos de concessões de sesmarias (lotes de terras doados pelo governo português para fins de ocupação e exploração do território) no Ceará, referentes aos séculos XVII e XVIII, organizados e digitalizados pelo Arquivo público do Ceará,³⁷ os quais citei anteriormente neste trabalho, e que também tive oportunidade de utilizar em sala de aula com meus alunos e alunas.

Muitas são as possibilidades para intervenções nas aulas de História a partir da análise dessas fontes. Dentre as alternativas de trabalho a partir da utilização desses

³⁷ Datas de Sesmarias do Ceará e índices das datas de sesmarias: digitalização dos volumes editados nos anos de 1920 a 1928. / Organização Arquivo Público do Estado do Ceará. Fortaleza: Expressão Gráfica / Wave Media, 2006. 2 CD-ROOM. (Coleção Manuscritos/ Arquivo Público do Ceará, v.03).

documentos, sugerimos, primeiramente, a reflexão sobre a relação dos povos indígenas cearenses com a terra, os conflitos e as formas de resistência no período colonial, e como essas questões refletem no tempo presente.³⁸

Nas narrativas que compõem os documentos das sesmarias é comum encontrarmos como justificativa para o pedido da terra o argumento afirmando que aquelas referidas terras eram “devolutas e desaproveitadas”, como aparece na sesmaria nº sete do volume 01.

A partir deste ponto, pode-se trabalhar em sala de aula com a ideia da usurpação dos territórios dos povos originários, na qual o colonizador não considerava o direito de posse desses povos sobre a terra, o que gerou vários conflitos existentes até hoje. Outro ponto fundamental é atentarmos para o fato de que os povos indígenas passaram por esse processo de forma violenta e que suscitou muitos conflitos, não foi um processo pacífico ou de passividade por parte dos indígenas.

Em algumas partes do documento os nativos são descritos como bárbaros e violentos. Dentre os pontos levantados pelo/a professor/a em sala de aula, a partir dessa temática, deve-se chamar a atenção dos estudantes para o fato que, ao citar o indígena como violento, reforçando o estereótipo do “não civilizado” e bárbaro, a narrativa histórica presente no documento analisado, ignora o fato que o europeu é o invasor, e que a atitude do nativo nada mais é que uma reação a essa invasão. No mundo colonial, a linguagem que prevaleceu foi a da violência por parte dos colonizadores, desta forma, é a partir de uma reação violenta que os povos, ditos dominados tentam recuperar a humanidade que lhes foi negada (FANON, 1961).

Outra possibilidade para a construção de uma aula está na sesmaria de número vinte, do volume 11, na qual um grupo de indígenas aparece solicitando uma sesmaria.

Manoel Frances capitão mayor da capitania do Ciara grande a cujo cargo está o governo della por sua majestade Que Deos guarde faço saber aos que esta minha carta de datta e sismaria virem em que a mim me representaram a dizer em sua petiçam por escrito Matias Montr^o, e Domingos dias, Francisco de Souza e Matias Tavares, Álvaro da Costa, todos índios, naturais da aldeia nova, e moradores na mesma aldeia desta capitania. E como de presente ele hé vindo a notícia delle suplicantes que alguns moradores desta capitania os querem expulsar

³⁸ O ideal é que a temática indígena seja trabalhada para além do recorte tradicional, em que geralmente os indígenas aparecem no início da colonização e depois “desaparecem”. Pois mesmo que as fontes tratem dos séculos XVII e XVIII, o diálogo com o tempo presente dos povos indígenas deve ser um dos focos principais da aula.

fóra das ditas terras, e como elles suplicantes sejam pobres, se valem do Amparo, e piedade de vmerce.³⁹

Diante disso, podemos perceber os povos indígenas utilizando-se de mecanismos do colonizador como estratégia para legitimar a posse de sua terra. Esse pedido de sesmaria também pode ser considerado um modo de resistência à invasão portuguesa, com grande potência para ser explorado em sala de aula. Considerando que

Negociações possíveis em um contexto de dominação foram feitas em diferentes situações e momentos, possibilitando aos povos indígenas manterem um convívio aparentemente pacífico no mundo colonial, e assim, resistirem/sobreviverem na história da colonização. (SILVA, 2017, p. 49)

A justificativa apresentada neste pedido diz que esses indígenas estão sendo expulsos de suas terras, o que pode parecer contraditório diante do comportamento dos portugueses que pareciam ignorar esse fato, pois a prioridade das doações era para os colonos. Também aparece na justificativa o argumento de que os “gentios” se valem do amparo e da piedade do governador, ou seja, a ideia do indígena como um sujeito a ser tutelado por outros. Ao apresentar essas informações em sala, é importante que o/a professor/a faça com o objetivo de desconstruir essas narrativas, refletindo com os/a estudantes sobre o contexto em que o documento foi produzido e problematizando as intenções dos requerentes.

Apesar do aparente reconhecimento do colonizador com relação ao direito de posse das terras pelos nativos, essa posse só se legitimaria se o indígena mantivesse com a terra a mesma relação que o europeu, ou seja, uma relação de produtividade e lucro. Não era interessante para o colonizador que os indígenas utilizassem a terra de acordo com sua cosmovisão e tradições culturais, pois isso não supriria as necessidades da empresa colonial, que estabelecia como prioridade transformar as terras em meio lucrativo de produção.

A forma dos povos originários enxergarem e se relacionarem com o mundo e com a natureza não se encaixavam, como não se encaixa até hoje, nessa lógica implantada pelos europeus. O colonizador impôs uma utilidade e uma nova relação com a terra que não fazia sentido aos povos originários, mas que foi preciso se apropriar para resistir.

³⁹ Datas de Sesmarias do Ceará e índices das datas de sesmarias: digitalização dos volumes editados nos anos de 1920 a 1928. / Organização Arquivo Público do Estado do Ceará. Fortaleza: Expressão Gráfica / Wave Media, 2006. 2 CD-ROOM. (Coleção Manuscritos/ Arquivo Público do Ceará, v.03).

Uma terceira sugestão de trabalho com essas fontes seria relacioná-las ressaltando as relações de disputa e conflito existentes entre esses sujeitos, no caso, os indígenas, colonos e o governo português, e a partir dessas relações, percebendo também os nativos enquanto protagonistas dos processos históricos, reconhecendo que eles não só resistiram como elaboraram estratégias para obter o direito à suas terras e o direito de continuarem existindo com suas culturas, tradições e modos de ver o mundo.

Assim, o trabalho com fontes sobre a temática indígena deve procurar dialogar sempre com o presente, compreendendo que o movimento indígena se coloca hoje como um coletivo muito atuante e cada dia mais fortalecido e ciente das suas demandas. Essas demandas devem servir como orientadoras das temáticas que devemos privilegiar em sala de aula, ao tratarmos da temática indígena.

A utilização dessas fontes nas aulas de História, a partir de uma perspectiva anticolonial, nos desafia a pensar os povos indígenas do Ceará, no período da colonização e também no tempo presente, como agentes e sujeitos que passaram a disputar e resistir, desestabilizando noções dicotômicas de temporalidades comumente veiculadas, diferente do que foi defendido durante muito tempo pela historiografia, indígenas como indivíduos que foram assimilados e submetidos a todo o processo sem nenhuma maneira de resistência.

Interessa-nos estudar esses processos históricos, mas agora não mais por uma perspectiva romantizada e folclorizada nem por meio de narrativas unilaterais, as quais tiveram o caráter invasor e violento encoberto. O ensino de História, bem como os materiais didáticos que lhe dão suporte, devem dialogar com as novas produções e abordagens sobre os povos indígenas, que possam possibilitar

Repensar a ideia atribuída aos indígenas como ‘povos derrotados’, passivos, subjugados. Os indígenas passaram a ser pensados e discutidos como sujeitos/agentes ativos no processo colonial, em contextos de dominação/imposição sociocultural (SILVA, 2017, p.47)

A análise de fontes em sala de aula também pode ser um importante elemento para a instrumentalização fundamental dos estudantes no ensino de História,⁴⁰ visto que, de acordo com Isabel Barca (2004), a instrumentalização histórica sintetiza-se

⁴⁰ De acordo com Isabel Barca, em diálogo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico, ser instrumentalizado em História consiste na relação entre uma compreensão contextualizada do passado, a partir das evidências disponíveis, com a habilidade de orientar-se sobre o tempo, que se traduza na “interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.” (BARCA, 2004, p. 3)

em três elementos principais: interpretação de fontes, compreensão contextualizada e comunicação.

Ao trabalharmos em sala de aula utilizando fontes históricas, podemos afirmar que esses três elementos podem ser desenvolvidos. Tratando-se da interpretação de fontes, os/as estudantes, com orientação do/da professor/a, lidam diretamente com diferentes tipos de documentos, interpretando-os, localizando as concepções presentes e identificando o recorte espaço temporal.

Com relação ao elemento da compreensão contextualizada, podemos alcançá-lo explorando os conhecimentos prévios dos/das estudantes, sobre os assuntos trabalhados, buscando “relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro.” (BARCA, 2004, p. 4)

A comunicação pode ser desenvolvida quando os/as estudantes conseguem expressar, através das atividades propostas, sua compreensão sobre o conhecimento histórico e a relação dele com o tempo presente e suas próprias experiências.

4.2 Materiais didáticos enquanto ferramentas para o ensino de História da temática indígena.

O que ensinar e aprender sobre os povos indígenas? Quais objetivos de aprendizagem nossos estudantes devem atingir ao estudarem sobre as histórias e culturas indígenas? De acordo com o parecer do CNE/CEB Nº: 14/2015, os estudantes devem

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. 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.
5. 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.

6. 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.

7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.

8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias.

Apresentaremos neste tópico o produto, que é a parte propositiva da dissertação, na qual serão desenvolvidas aulas-oficinas, a partir dos materiais didáticos de autoria indígena utilizados como fonte e bibliografia neste trabalho.

A proposta é que este material seja utilizado por professores/as e estudantes nas aulas de História, nos anos finais do Ensino Fundamental. O material produzido tem como objetivo a compreensão de conteúdos e conceitos, selecionados através da análise e levantamento temático das fontes. Para a definição dos temas que foram abordados nas oficinas, a seleção foi feita destacando as temáticas que possibilitem a desconstrução de narrativas racistas a respeito dos povos indígenas cearenses, o reconhecimento de suas próprias narrativas e que também dialoguem com as demandas atuais desses povos.

Os temas selecionados foram:

- Terra e Territorialidade/Mobilizações e resistência indígena/Organização social e política/Conquista e manutenção de direitos;
- Modos de vida, sociabilidade e conhecimentos indígenas/Expressões culturais;
- Memória/oralidade/antepassados/ancestralidade;
- História no Ceará;
- As várias percepções e relações com o tempo;
- Cultura material.

Dos pontos mencionados acima, cada um compõe a temática de uma aula-oficina, que serão apresentadas a seguir, dialogando com o conceito de aula-oficina utilizado pela autora Isabel Barca (2004). Devo ressaltar que os temas foram analisados em blocos temáticos, mas sempre considerando as especificidades existentes em cada fonte, já que o conjunto dos materiais analisados foi produzido por diversos grupos étnicos e, portanto, carregam uma riqueza em diversidade de narrativas históricas e sociodiversidades.

Importa destacar que as oficinas foram predominantemente construídas com materiais de autoria indígena, no entanto, em alguns momentos, recorro a documentos oficiais, como artigos da Constituição Federal de 1988, por trazerem dados que representam conquistas importantes aos povos indígenas de todo o Brasil, e que precisam ser de conhecimento de toda a sociedade.⁴¹

As oficinas serão direcionadas por esses eixos temáticos e seguirão a seguinte estrutura:

- Tema da aula/conteúdos e conceitos;
- Tempo de aula;
- Justificativa;
- Objetivos;
- Habilidades desenvolvidas (BNCC);
- Objetivos de acordo com parecer do CNE/CEB Nº: 14/2015
- Materiais utilizados/Fontes;
- Passos para aplicação/metodologia e questões-orientadoras;
- Orientações complementares;
- Avaliação da aprendizagem;
- Referências bibliográficas;
- Anexos (fontes utilizadas na oficina).

A escolha metodológica pelo modelo de aula oficina justifica-se, pois

Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p. 79)

Segundo Isabel Barca (2004), enquanto modelos de paradigmas tradicionais de educação, como aula conferência e aula colóquio, produzem, com relação aos efeitos sociais, produtos sociais ou atores sociais, o paradigma educativo produzido pelo modelo de aula oficina produz, como efeito social, agentes sociais. Portanto, espera-se por meio da prática desta metodologia, que os estudantes consigam alcançar uma instrumentalização histórica satisfatória que seja apresentada em suas práticas sociais.

⁴¹ Ao utilizarmos esse documento em sala de aula para tratar sobre a temática indígena, o professor deve elucidar o contexto em que ele foi produzido e a participação marcante dos movimentos sociais, inclusive o movimento indígena. Para que os estudantes possam compreender que essas conquistas resultam de uma trajetória de mobilizações e resistências.

Podemos destacar ainda que o modelo de aula oficina possibilita que os/as estudantes participem de maneira direta da construção do conhecimento proposto, em diálogo com o/a professor/a. Espera-se também, através dessa prática que

Os educadores, vinculando-se à prática da educação, podem recriar a teoria, questionar suas análises e rever a sua própria prática. O confronto pedagógico se dá na prática onde o educador, teórico intelectual que articula dialeticamente o crescimento do grupo que dirige. A teoria em confronto com a prática do educador. O educando não é um ser sem teoria e o educador um teórico. São ambos intelectuais. Trazer para o educando A análise pronta, acabada, constitui-se na verdadeira fraude. É levar ao educando uma visão livresca do processo. Pelo contrário, o ato educativo exige que essa visão global do processo seja elaborada conjuntamente. (GADOTTI, 2003, p. 80)

De acordo com Isabel Barca (2004), esse processo de ensino-aprendizagem explora no/na estudante o papel de agente, partindo de conhecimentos prévios e diversas experiências, enquanto o/a professor/a atua como investigador/a social, organizando e propondo atividades problematizadoras, construindo, assim, uma relação direta entre teoria e prática.

Dos elementos estruturais que compõem as aulas-oficinas apresentadas neste trabalho, chamo a atenção para as habilidades desenvolvidas da BNCC. Na construção das oficinas e estudo do referido documento, concluímos que existe uma deficiência com relação a existência de habilidades que dêem conta de alguns temas propostos nas oficinas, como memória e ancestralidade indígena, por exemplo. Afirmamos que isso ocorre também em consequência da ausência de unidades temáticas e objetos de conhecimento adequados na BNCC, que mobilizem tais habilidades. Apesar de reconhecermos os avanços presentes nas legislações educacionais nas últimas décadas, relacionados ao ensino da temática indígena, sabemos que as formas de abordagem ainda possuem muitos problemas.

Para compreendermos melhor a questão relacionada à Base Nacional Comum Curricular/BNCC, devemos refletir sobre o contexto político no qual ela foi publicada. Segundo Edson Silva (2021), a versão final deste documento reflete o contexto sócio-político das eleições presidenciais ocorridas em 2018, de caráter extremamente conservador. Assim, políticas voltadas para a educação das relações étnicorraciais, assim como os estudos da temática indígena, não receberam o devido valor.

Após as eleições de 2018, os retrocessos referentes à políticas indigenistas continuaram, ganhando ainda mais força. Para o autor citado, esse atraso foi

Fomentado pelo grupo no exercício hegemônico no poder central e as derivações a níveis estaduais e municipais. Os avanços e conquistas de

direitos sociais e as políticas públicas implementadas nos anos seguintes depois da aprovação da Constituição Federal em 1988 são ignorados, negados ou simplesmente descumpridos provocando situações extremas da necessidade de recorrer à Justiça como forma de garantir o estabelecido na legislação. O Presidente eleito anunciava, durante as eleições, a não demarcação de terras, a exploração mineral nos territórios indígenas e os questionamentos aos direitos indígenas fixados na Carta Magna. Os órgãos estatais responsáveis em implementar políticas públicas, a exemplo das áreas de Educação e Saúde indígenas, foram esvaziados, os orçamentos reduzidos, suprimidos, ou tiveram as direções ocupadas por gestores que intencionalmente desvirtuaram as funções a serem realizadas pelas agências oficiais. (SILVA, 2021, p. 208)⁴²

Ainda em relação aos pontos que estruturam as aulas-oficina propostas neste trabalho, outro elemento que os professores e professoras devem dedicar bastante atenção ao aplicarem as referidas oficinas em suas aulas, são os objetivos propostos pelo parecer do CNE/CEB Nº: 14/2015, apresentados anteriormente, pois estes foram pensados especificamente para o ensino da temática indígena no ensino básico.

Ao propor um subsídio didático para as aulas de História, devemos

Oferecer aos estudantes outras perspectivas de construção de conhecimento por meio dos mitos, da literatura e das narrativas indígenas a partir de textos escritos ou narrados por indígenas, entrevistas e de palestras ministradas por indígenas da região para os estudantes. Para além do objetivo de exercitar a alteridade, conhecer o outro lado da história hegemônica e descolonizar o currículo, essas vivências trazem para aquele público outras perspectivas didático-pedagógicas que extravasam os parâmetros acadêmicos em relação ao conhecimento, à cultura e à ação política. Estes caminhos mobilizam as subjetividades e ativam um outro registro, por meio do diálogo com outros paradigmas de conhecimento. (SANTANA, 2017, p. 133)

Portanto, espera-se que ao trabalhar a temática das histórias e culturas indígenas, os estudantes consigam desenvolver competências ligadas à cidadania, tolerância e o reconhecimento do Brasil enquanto um país pluriétnico, o qual, por ser diverso, apresenta especificidades que devem ser reconhecidas e respeitadas, numa perspectiva antirracista e antissexista.

Ao optar por utilizar-se do produto proposto nesta dissertação, as professoras e professores terão possibilidades diversas em sua aplicação. As aulas-oficina podem ser aplicadas separadamente, nesse caso o docente fará a escolha da temática que julgar mais pertinente no período no qual aplicará a oficina.

Outra metodologia possível seria trabalhar a oficina em diálogo direto com os outros conteúdos que estão sendo vistos em sala durante o bimestre. A terceira

⁴² Um fato recente que ratifica esse cenário e nos mostra as trágicas consequências dele, é a crise humanitária do povo Yanomami, povo indígena que vive na região norte do país nos estados de Roraima e Amazonas. Crise que se deve diretamente à negligência das forças governamentais para com os povos indígenas do nosso país, bem como um projeto genocida que estava em andamento, fato agravado também pela crescente presença do garimpo ilegal na região.

possibilidade que propomos para a aplicação deste material em sala de aula consiste na aplicação do conjunto das oficinas, as quais não precisam seguir a ordem numérica em que aparecem aqui. A ordem de aplicação deve ser escolhida pelo professor, visto que as temáticas dialogam entre si.

A última sugestão que trazemos, seria a aplicação das oficinas em forma de projeto, no qual uma ou mais oficinas seriam aplicadas em cada bimestre, finalizando com uma culminância ao final do ano, na qual os estudantes e professores fariam a exposição dos materiais produzidos ao longo das oficinas.

Importa ressaltar que essas são sugestões, mas o ideal é que cada professor a partir dos processos de sensibilização em sala, perceba a melhor metodologia de aplicação, em que as oficinas, bem como os materiais produzidos nelas atinjam os objetivos esperados no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre os passos e metodologias sugeridos para aplicação das oficinas, o 1º momento consiste na sondagem do conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema tratado. Este passo é fundamental para que os próximos sejam aplicados de maneira satisfatória, visto que, como tratamos no capítulo 2, as experiências e visões de mundo de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos devem ser valorizadas e reconhecidas positivamente. No caso do modelo de aula-oficina, o conhecimento prévio do estudante não só deve ser reconhecido, como é o ponto de partida da aula, o qual irá convergir com a verificação final da aprendizagem.

Ao final do processo de aplicação das oficinas, espera-se que os estudantes passem a conhecer um pouco mais da História e cultura dos povos indígenas cearenses, sendo capazes de identificar que são diversos e que possuem suas próprias narrativas, as quais devem ser reconhecidas e valorizadas em múltiplas perspectivas.

4.2.1 Propostas de Aulas-oficina

Apresentação

Prezados/as colegas,

As propostas das aulas-oficinas que seguem abaixo foram construídas a partir de materiais didáticos de autoria indígena, elaborados ao longo de cursos de formação e licenciaturas do magistério indígena de povos do Ceará, produzidos no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS/UFC para as Escolas

Diferenciadas Indígenas Tremembé de Almofala e materiais construídos coletivamente por professores e lideranças indígenas dos Jenipapo-Kanindé, Potyguara, Tremembé e Tapeba, feitos no curso de magistério indígena promovido pela Secretaria de Educação do Ceará.

A partir dessas fontes, podemos perceber como as narrativas dos povos originários são construídas por eles mesmos, e como se contrapõem, ou não, às narrativas pretensamente hegemônicas.

Utilizando esse material em sala de aula, os professores e professoras possibilitarão a seus estudantes conhecerem e compreenderem elementos da história e culturas indígenas, dialogando com o presente e reconhecendo o movimento indígena como um coletivo atuante e cada dia mais fortalecido, ciente das suas demandas e responsável por muitas conquistas e garantia de direitos.

A proposta é que este material seja utilizado por professores e estudantes nas aulas de História, nos anos finais do Ensino Fundamental. O material tem como objetivo principal a compreensão de conteúdos e conceitos, que foram selecionados através da análise e levantamento temático das fontes, utilizando como critério temas que possam contribuir para a desconstrução de exotismos e desconhecimentos com relação aos povos indígenas em diálogo com as demandas atuais desses povos.

Para cada aula-oficina proposta neste material, estão disponíveis em anexo todas as fontes a serem utilizadas, as quais também podem contribuir para apropriação e aprofundamento dos/das docentes com relação às temáticas trabalhadas.

OFICINA 1: TERRA E TERRITORIALIDADE: MOBILIZAÇÕES E RESISTÊNCIA INDÍGENA.

Conteúdos e conceitos a serem trabalhados	Terra e Territorialidade/Luta, resistência, organização social e política indígena/Conquista e manutenção de direitos.
Tempo de aula	150 min. (3h aula)
Justificativa	Temos como elemento marcante da história indígena as lutas pelo direito ao reconhecimento e posse de suas terras, desde o período da invasão europeia até a atualidade. A relação dos povos indígenas com seus territórios de origem vai para além da capacidade produtiva, ou dos recursos que dali possam ser extraídos. A terra para os povos indígenas também é constitutiva de identidades e coletividade. Portanto, as reflexões e estudos propostos a partir da execução desta oficina devem contribuir para compreendermos as sociodiversidades indígenas, pois precisamos compreender as relações desses povos com seus territórios, bem como o histórico de mobilizações protagonizado por eles para conquista e manutenção de direitos que têm na posse da terra uma dimensão incontornável.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a trajetória de lutas e conquistas de direitos pelos povos indígenas no Brasil e no Ceará; • Compreender o significado que a terra e o território possuem para os povos indígenas.
Habilidades desenvolvidas (BNCC)	<p>(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p> <p>(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p> <p>(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>
Objetivos de acordo com	2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da

parecer do CNE/CEB N°: 14/2015	<p>constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.</p> <p>6. 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.</p>
Materiais/ fontes utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte 1: Artigo 231 da Constituição Federal do Brasil, de 1988. • Fonte 2: “A conquista da terra como instrumento de fortalecimento da identidade indígena”. • Fonte 3: texto retirado do site “Articulação dos povos indígenas do Brasil” (APIB). • Fonte 4: imagem retirada do site da APIB • Fonte 5: Nota do movimento indígena cearense. • Fonte 6: Definição da palavra “território” retirada do dicionário online de Português. • Fonte 7: Mapa da distribuição dos povos indígenas cearenses e seus respectivos territórios.
Passos para aplicação/metodologia.	<p>1º Momento (15 min): Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática proposta. Esta sondagem poderá ser realizada a partir das seguintes questões orientadoras: (o/a professor/a pode optar por desenvolver este momento por escrito ou oralmente).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para você, o que é um território? 2. O que são movimentos sociais? 3. O Ceará possui terras indígenas? Onde? <p>2º momento (20 min): o/a professor/a fará uma leitura coletiva com os/as alunos/as da fonte 6, a partir desta leitura, o/a professor/a, em diálogo com os estudantes, irá explicar o conceito de território, elucidando que este pode ter significados diversos para as diferentes culturas presentes em nosso país, inclusive no Ceará.</p> <p>3º momento (10 min): o/a professor/a irá dividir a turma em 6 equipes. Após a divisão, o/a docente deve entregar duas fontes para cada equipe. A distribuição deve ser feita da seguinte forma: fontes 1 e 2 para equipe 1, fontes 3 e 4 para equipe 2, fontes 5 e 6 para equipe 3, fontes 1 e 2 para equipe 4, fontes 3 e 4 para equipe 5 e fontes 5 e 6 para equipe 6.</p> <p>4º momento (40 min): As equipes devem realizar a leitura e interpretação da fonte (o ideal é que sejam distribuídas mais de</p>

uma cópia dos materiais, para facilitar a leitura dos estudantes) e em seguida responderem, em uma folha de ofício que será entregue pelo professor, as seguintes questões:

1. **(Questões comuns a todos as equipes)** Apresentação das fontes (Identificar o tema tratado; identificar o contexto em que a fonte foi produzida; citar as principais ideias expressas; quem produziu, quando e com qual objetivo?).
2. **(Questões específicas para as equipes 1 e 4)**

- A. De acordo com o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, o que são consideradas terras indígenas?
- B. As determinações presentes nos parágrafos 2 e 3 do artigo 231, da Constituição de 1988, estão sendo cumpridas? Justifiquem.
- C. De acordo com a leitura do texto “A conquista da terra como instrumento de fortalecimento da identidade indígena”, expliquem o significado da terra para os povos indígenas.

3. **(Questões específicas para as equipes 2 e 5)**

- A. Explique o que é a APIB e qual seu significado para a luta dos povos indígenas.
- B. Qual a relação da imagem com o texto da fonte 3?

4. **(Questões específicas para as equipes 3 e 6)**

- A. O texto “Nota do movimento indígena do Ceará em solidariedade ao povo Pitaguary, ao indígena Maurício Alves e as lideranças tradicionais pitaguary” traz o repúdio e denuncia atos frequentes de violência contra o povo Pitaguary. De acordo com a compreensão da equipe, porque esses atos de violência ocorrem?
- B. De que forma os povos indígenas cearenses podem atuar na luta contra essas violências?
- C. De acordo com a leitura das definições da palavra “território” retiradas do dicionário online de português, responda: alguma das definições se encaixa com o significado de território para os indígenas? Qual? Caso

	<p>não, como vocês definiriam?</p> <p>5º momento (30 min.): As equipes devem apresentar suas respostas para toda a turma (neste momento o professor deve intervir, quando julgar necessário, fazendo comentários e aprofundando os conteúdos e conceitos apresentados pelas equipes).</p> <p>6º momento (35 min): Neste momento o/a professor/a deve fazer o fechamento da oficina, colocando no quadro, ou utilizando outro recurso que considerar mais adequado, os principais conceitos e conteúdos trabalhados durante a oficina (território, resistência e luta indígena, movimento indígena, conquista e manutenção de direitos) e realizar uma verificação da aprendizagem dos estudantes em relação a esses conceitos. Essa verificação também deve estar em diálogo com o momento da verificação dos conhecimentos prévios. Desta forma, o docente poderá avaliar a construção do conhecimento de forma gradual.</p>
Avaliação da aprendizagem	Os estudantes serão avaliados a partir da participação na aula, resolução das questões propostas e apresentação das equipes.
Orientações complementares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante a aplicação desta oficina, o/a professor/a deve apresentar aos estudantes os 15 povos que habitam atualmente no Ceará, especificando as respectivas regiões e municípios que cada um ocupa. Para tal, apresentar e explicar a fonte 7. 2. Ao tratar a fonte 1, Artigo 231 da Constituição Federal de 1988, o/a professor/a deve contextualizar a trajetória histórica da construção deste documento, ressaltando a posição de destaque dos movimentos sociais, inclusive o movimento indígena, bastante atuante desde a década de 1970. 3. Ao tratar a temática central da oficina, é preciso que o/a professor/a deixe explícito que a posse da terra é a base para o exercício da cidadania e da garantia dos outros direitos indígenas. 4. No momento em que os estudantes estiverem realizando a leitura das fontes, orientar que eles destaquem termos ou frases que tenham lhe causado dúvidas, para que o professor possa ajudá-los. 5. A divisão de tempo para cada atividade dentro da oficina é uma sugestão para oportunizar uma melhor organização da oficina, porém sabemos que as salas de aula são diversas e possuem dinâmicas próprias, nas quais as atividades propostas podem variar de turma para turma.

Referências bibliográficas.	<p>BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.</p> <p>CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. Raízes que brotam da terra.- Fortaleza: Impotec, 2007.</p> <p>Sites:</p> <p>http://obind.eco.br/2020/09/28/apib-apib-somos-nos/ https://apiboficial.org/2017/08/28/nota-do-movimento-indigena-do-ceara-em-solidariedade-ao-povo-pitaguary-ao-indigena-mauricio-alves-e-as-liderancas-tradicionais-pitaguary/</p> <p>https://www.dicio.com.br/territorio/#:~:text=Significado%20de%20Territ%C3%B3rio,territ%C3%B3rio%20de%20uma%20regi%C3%A3o%20militar.</p> <p>https://mais.opovo.com.br/reportagens/exclusivas/2020/02/15/mitico-povo-indigena-das-serras-cearenses-ressurge-apos-cinco-geracoes-vivendo-oculto.html. Acesso em: 06/12/2022.</p>
-----------------------------	--

OFICINA 2: MODOS DE VIDA E CONHECIMENTOS INDÍGENAS.

Conteúdos e conceitos a serem trabalhados	Sociodiversidades indígenas, saberes e expressões socioculturais.
Tempo de aula	150 min. (3h aula)
Justificativa	Os povos indígenas são sujeitos históricos, constituídos por diversas expressões culturais, saberes e modos de vida diversos. Desta forma, é preciso que essas experiências diversas sejam (re)conhecidas como autônomas e valorizadas pela sociedade.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as sociodiversidades indígenas a partir de suas expressões culturais; • Promover, através do reconhecimento de diferentes práticas e conhecimentos indígenas, a percepção do Brasil como um país pluriétnico e o respeito e valorização das diversas culturas existentes em nosso país.

<p>Habilidades desenvolvidas (BNCC)</p>	<p>(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p> <p>(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>
<p>Objetivos de acordo com parecer do CNE/CEB Nº: 14/2015</p>	<p>1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.</p> <p>3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.</p> <p>5. 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.</p>
<p>Materiais utilizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte 1: “Normas que um pescador tremembé precisa conhecer e seguir para ser um verdadeiro pescador tremembé”. (Manual do pescador Tremembé). • Fonte 2: Artigo 210 da Constituição Federal de 1988. • Fonte 3: História da educação diferenciada Tremembé, pag 13. • Fonte 4: “Saúde hoje dos Potyguara.” Comunidade Potyguara de Viração e suas expressões culturais- Fortaleza:Importec, 2007.
<p>Passos para aplicação/metodologia/questões orientadoras.</p>	<p>1º Momento (15 min): Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática proposta. Esta sondagem poderá ser realizada a partir das seguintes questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No Ceará existem povos indígenas? Quais? 2. Em quais municípios habitam esses povos? 3. O que você conhece sobre as expressões socioculturais desses povos?

	<p>2º Momento (20 min): Após a sondagem dos conhecimentos prévios dos/das estudantes, o/a professor/a deve explicar que no Ceará existem vários povos indígenas, que vivem em diversas regiões do estado e cada um possui diferentes expressões culturais e diversas sociodiversidades. Para tal o/a docente deverá utilizar o mapa disponível no site: https://mais.opovo.com.br/reportagens/exclusivas/2020/02/15/mitico-povo-indigena-das-serras-cearenses-ressurge-apos-cinco-geracoes-vivendo-oculto.html. Acesso em: 06/12/2022.</p> <p>3º Momento (15 min): Em seguida o/a professor/a deve realizar a leitura, junto com a turma, da fonte 3, explicando o que é, e a importância que a educação diferenciada indígena possui para a preservação de suas culturas e tradições.</p> <p>4º Momento (15 min): Apresentar a fonte 2 (artigo 210 da Constituição) elucidando a importância que o documento possui para a livre expressão das culturas indígenas.</p> <p>5º Momento (20 min): Os/as estudantes irão realizar a leitura das fontes 1 e 4 (com o auxílio do professor em possíveis dúvidas de compreensão).</p> <p>6º Momento (45 min): A partir das leituras e do que foi discutido em sala sobre a temática, os/as estudantes irão produzir um texto com o seguinte tema: “Expressões culturais do povo Tremembé e comunidade Potyguara.”</p> <p>7º momento (20 min): Neste momento o/a professor/a deve fazer o fechamento da oficina, colocando no quadro, ou utilizando outro recurso que considerar mais adequado, os principais conceitos e conteúdos trabalhados durante a oficina (Povos indígenas cearenses, expressões culturais indígenas, educação diferenciada) e realizar uma verificação da aprendizagem dos estudantes em relação a esses assuntos. Essa verificação também deve estar em diálogo com o momento inicial da oficina, no qual ocorreu a verificação dos conhecimentos prévios dos/das estudantes. Desta forma, o docente poderá avaliar a construção do conhecimento de forma processual.</p>
Avaliação da aprendizagem	Os/as estudantes serão avaliados/as a partir da participação na aula e a produção do texto realizada ao final da oficina.
Orientações complementares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ao apresentar o artigo da Constituição, o/a professor/a deve realizar a contextualização histórica e social do momento em que esse documento foi produzido e da importância do movimento indígena para a efetivação de algumas garantias contidas nela.

Referências bibliográficas.	<p>BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.</p> <p>CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. Comunidade Potyguara de Viração e suas expressões culturais- Fortaleza:Importec, 2007.</p> <p>FONTELES FILHO, José Mendes (Org.). História da educação diferenciada Tremembé. Fortaleza : Imprensa Universitária, 2014. 64 p.</p> <p>FONTELES FILHO, José Mendes ; MALAQUIAS, Sonha (coord.). Manual do pescador Tremembé : Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar. Belo Horizonte : Faculdade de Letras/UFMG, 2013. 13 p.</p>
-----------------------------	--

OFICINA 3: MEMÓRIAS E ORALIDADE INDÍGENA.

Conteúdos e conceitos a serem trabalhados	Memória, oralidade e ancestralidade indígena.
Tempo de aula	150 min. (3h aula)
Justificativa	No ensino de História, narrativas, memórias e experiências dialogam. Desta forma, para propormos um ensino por uma perspectiva anticolonial, devemos conhecer a diversidade de narrativas, de linguagens e suportes, bem como os sujeitos que a constituíram.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • (Re)conhecer e valorizar as narrativas de povos indígenas cearenses. • Refletir sobre as funções dos encantados nas expressões socioculturais indígenas Tremembé como parte do universo e como são representados na natureza.
Habilidades desenvolvidas (BNCC)	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

<p>Objetivos de acordo com parecer do CNE/CEB Nº: 14/2015</p>	<p>1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.</p>
<p>Materiais utilizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte 1: História dos Tremembé: memórias dos próprios índios. (O Torém, p. 27) • Fonte 2: “O Torém como era dançado antigamente”. Imagem retirada do livro “História Tremembé, memória dos próprios índios”, pág. 29. • Fonte 3: Depoimento de Dona Maria Júlia, parteira na aldeia Varjota. • Fonte 4: Vídeo: “Povo Tremembé de Almofala (A música dos Povos Originários do Brasil). • Fonte 5: “O que ou quem são os encantados?” Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados. pág. 32 • Fonte 6: Encantados do povo tremembé Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados. • Fonte 7: “História do seu Chiquinho”. (O Livro da vida, v.1: Jenipapo-Kanindé- Fortaleza: Importec, 2007, p. 12)
<p>Passos para aplicação/metodologia/questões orientadoras.</p>	<p>1º Momento (15 min): Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática proposta. Esta sondagem poderá ser realizada a partir das seguintes questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No Ceará habitam povos indígenas? Quais? 2. Em quais municípios habitam esses povos? 3. O que você conhece sobre a História e cultura desses povos? 4. O que você conhece sobre o povo Tremembé? <p>2º Momento (15 min): Após a sondagem dos conhecimentos prévios dos/das estudantes, o/a professor/a deve explicar que no Ceará existem vários povos indígenas, que vivem em diversas regiões do estado e cada um possui diferentes expressões culturais e diversas sociodiversidades. Para tal o/a docente deverá utilizar o mapa disponível no site: https://mais.opovo.com.br/reportagemexclusivas/2020/02/15/mitico-povo-indigena-das-serras-cearenses-ressurge-apos-cinco-geracoes-vivendo-oculto.html. Acesso em: 06/12/2022.</p> <p>3º momento (10 min): o/a professor/a irá dividir a turma em 6 equipes. Após a divisão, o/a docente deve distribuir as fontes entre as equipes. A distribuição deve ser feita da seguinte forma: fontes 1, 2, 3 e 4 para equipes 1, 2 e 3. Fontes 5, 6 e 7 para as equipes 4,</p>

5 e 6.

4º momento (45 min): As equipes devem realizar a leitura e interpretação das fontes (o ideal é que fossem distribuídas mais de uma cópia, para facilitar a leitura dos estudantes) e em seguida responderem, em uma folha de ofício que será entregue pelo professor, as seguintes questões:

1. **(Questões comuns a todos as equipes)** Apresentação das fontes (Identificar o tema tratado; identificar o contexto em que a fonte foi produzida; citar as principais ideias expressas; quem produziu, quando e com qual objetivo?).
2. **(Questões específicas para os grupos 1, 2 e 3).**

A. Explique o que é o Torém e qual seu significado para cultura Tremembé.

B. A partir da análise das duas fontes, com relação ao passado e ao presente, você percebeu mudanças e permanências na prática do Torém? Quais?

C. Façam um desenho que retrate a prática do Torém pelo povo Tremembé hoje.

D. Durante o período colonial, os europeus demonizam os rituais religiosos indígenas, desta forma, muitas vezes essas práticas eram proibidas ou perseguidas por jesuítas e missionários. Considerando a prática do Torém pelo povo Tremembé, atualmente, como a sociedade não-indígena percebe essa prática?

3. **(Questões específicas para os grupos 4, 5 e 6).**

A. De acordo com a leitura das fontes, explique o que são os encantados para esses dois povos.

B. Com relação à fonte 5, você já tinha ouvido alguma história semelhante? Comente.

C. Escolham três encantados presentes na fonte 5 e tente representá-los, através de desenhos, como os sentiu e imaginou, em folhas de ofício, de acordo com as descrições dos textos.

5º momento (35 min): As equipes devem apresentar suas respostas e exposição dos desenhos para toda a turma (neste momento o professor deve intervir, quando julgar necessário, fazendo comentários e aprofundando os conteúdos e conceitos apresentados pelas equipes).

6º momento (30 min): Neste momento o/a professor/a deve fazer

	o fechamento da oficina, colocando no quadro, ou utilizando outro recurso que considerar mais adequado, os principais conceitos e conteúdos trabalhados durante a oficina (Povos indígenas cearenses, memória e oralidade, ancestralidade e expressões culturais indígenas,) e realizar uma verificação da aprendizagem dos estudantes em relação a esses assuntos. Essa verificação também deve estar em diálogo com o momento inicial da oficina, no qual ocorreu a verificação dos conhecimentos prévios dos/das estudantes. Desta forma, o docente poderá avaliar a construção do conhecimento de forma processual.
Avaliação da aprendizagem	Os/as estudantes serão avaliados/as a partir da participação na aula, resolução das questões propostas e apresentação das equipes.
Orientações complementares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante a interpretação das fontes, o/a professor/a deve deixar explícito que todas as culturas são dinâmicas. 2. Sobre a resolução do item D da questão 2, explicar para os/as estudantes que dentro das próprias aldeias podem ocorrer formas de preconceito à prática do Torém, considerando, dentro outros fatores, o crescimento de segmentos religiosos neopentecostais em terras indígenas. 3. Ao final da oficina, o/a professor/a pode sugerir que os/as estudantes exponham os desenhos na sala de aula ou em outros espaços da escola.
Referências bibliográficas.	<p>FONTELES FILHO, José Mendes (Org.). História dos Tremembé: memórias dos próprios índios. Fortaleza: Imprensa, 2014. 92 p.</p> <p>FONTELES FILHO, José Mendes (Org.) Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 140 p.</p> <p>CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. O Livro da vida, v.1: Jenipapo-Kanindé- Fortaleza: Importec, 2007.</p> <p>Vídeo: “Povo Tremembé de Almofala (A música dos Povos Originários do Brasil). https://www.youtube.com/watch?v=MfqMp7Bd-2g</p>

OFICINA 4: OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA NO CEARÁ.

Conteúdos e conceitos a serem trabalhados	Presença indígena no Ceará, colonização e resistência.
Tempo de aula	150 min. (3h aula)
Justificativa	A narrativa histórica que predomina no senso comum e que ainda reflete nos espaços escolares cearenses, sobre os povos indígenas, é a narrativa do “índio” do passado ou da inexistência do “índio”. Para desconstruirmos essa visão equivocada, devemos buscar elucidar e valorizar narrativas outras que incluam os povos indígenas cearenses enquanto protagonistas nos processos históricos os quais fizeram e fazem parte.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desconstruir a ideia do desaparecimento do indígena no Ceará; • Conhecer aspectos da História e cultura indígena no Ceará; • Reconhecer que os povos indígenas sempre habitaram e habitam até hoje vários espaços, inclusive os espaços urbanos e que esse fato não deve servir como elemento contestatório de suas identidades.
Habilidades desenvolvidas (BNCC)	<p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
Objetivos de acordo com parecer do CNE/CEB N°: 14/2015	<p>7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.</p> <p>8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias.</p>

<p>Materiais utilizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte 1: “História dos Kanindé.” • Fonte 2: “A origem dos antepassados dos povos indígenas de Crateús (Índios na cidade: Experiências de vida dos índios de Crateús. - Fortaleza: Importec, 2007, p. 12 e 13) • Fonte 3: “Origem e evolução histórica dos tremembé” (memória dos próprios índios). • Fonte 4: “Conversando um pouco sobre o povoamento do Ceará” (O livro da vida Pitaguary, p.28). • Fonte 5: Vídeo “Marcha da resistência dos povos indígenas no Ceará.”
<p>Passos para aplicação/metodologia/questões orientadoras.</p>	<p>1º Momento (15 min): Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática proposta. Esta sondagem poderá ser realizada a partir das seguintes questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No Ceará habitam povos indígenas? Quais? 2. Em quais municípios habitam esses povos? 3. O que você conhece sobre a História e cultura dos povos indígenas cearenses? 4. Para você, o que define a identidade indígena? <p>2º Momento (15 min): Após a sondagem dos conhecimentos prévios dos/das estudantes, o/a professor/a deve explicar que no Ceará existem vários povos indígenas, que vivem em diversas regiões do estado e cada um possui diferentes expressões culturais. Para tal o/a docente deverá utilizar o mapa disponível no site: https://mais.opovo.com.br/reportagens/exclusivas/2020/02/15/mitico-povo-indigena-das-serras-cearenses-ressurge-apos-cinco-geracoes-vivendo-oculto.html. Acesso em: 06/12/2022.</p> <p>3º Momento (15 min): o/a professor/a fará a leitura da fonte 4, “Conversando um pouco sobre o povoamento do Ceará”. A partir desta leitura, o/a professor/a irá destacar, principalmente, a informação que afirma a existência dos povos indígenas, no território que hoje é definido pelo estado do Ceará, antes da chegada dos colonizadores/invasores, além de problematizar a ideia de “povoamento” apenas a partir da chegada do homem branco.</p> <p>4º Momento (5 min): Em seguida, será exibido o vídeo (fonte 5) “Marcha da resistência dos povos indígenas no Ceará.”</p> <p>5º Momento (30 min): Organizar a turma em círculo e realizar a leitura coletiva (interessante que todos tenham a oportunidade de ler um trecho) das fontes 1, 2 e 3. Após a leitura, o/a professor/a irá questionar e estimular a reflexão sobre pontos em comum e</p>

	<p>diferenças entre os textos, e as formas que eles tratam da História do Ceará e dos povos indígenas.</p> <p>6º Momento (40 min): Solicitar que os estudantes produzam um texto (mínimo 10 linhas) e um desenho com o seguinte tema: “O que sei sobre os povos indígenas no Ceará?”</p> <p>7º Momento (30 min): Neste momento o/a professor/a deve fazer o fechamento da oficina, colocando no quadro, ou utilizando outro recurso que considerar mais adequado, os principais conceitos e conteúdos trabalhados durante a oficina (Povos indígenas cearenses e História do Ceará) e realizar uma verificação da aprendizagem dos estudantes em relação a esses assuntos. Essa verificação também deve estar em diálogo com o momento inicial da oficina, no qual ocorreu a verificação dos conhecimentos prévios dos/das estudantes. Desta forma, o docente poderá avaliar a construção do conhecimento de forma processual.</p>
Avaliação da aprendizagem	Os/as estudantes serão avaliados/as a partir da participação na aula, produção textual e desenhos propostos ao final da oficina.
Orientações complementares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de exibir o vídeo, o/a professor/a deve fazer uma contextualização. Explicando o período em que foi gravado, quem são os participantes e quais eram as reivindicações do movimento. 2. Na proposição do sexto momento, os/as estudantes devem ficar livres para optar por outros tipos de textos, como poesia, conto, rap, cordel, etc.
Referências bibliográficas.	<p>CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula aperfeiçoamento pedagógico. Fruto que brotou da luta pela terra: Povo Kanindé- Aratuba e Canindé. -Fortaleza: Importec, 2007.</p> <p>CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. Índios na cidade: Experiências de vida dos índios de Crateús. - Fortaleza: Importec, 2007.</p> <p>CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. O livro da vida Pitaguary. Fortaleza: Importec, 2007.</p> <p>FONTELES FILHO, José Mendes (Org.). História dos Tremembé: memórias dos próprios índios. Fortaleza: Imprensa, 2014. 92 p.</p> <p>Site: Vídeo “Marcha da resistência dos povos indígenas no Ceará”.</p>

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HI_rJf9s1vI

OFICINA 5: TEMPORALIDADES A PARTIR DE DIFERENTES COSMOLOGIAS

Conteúdos e conceitos a serem trabalhados	As várias percepções e relações com o tempo a partir das experiências indígenas.
Tempo de aula	150 min. (3h aula)
Justificativa	Existem diversas percepções sobre o tempo que podem variar de acordo com o contexto histórico e sociocultural de cada povo no mundo. Conhecer essas temporalidades diversas a partir de diferentes expressões socioculturais é (re)conhecer, também, que existem diferentes formas de representação do mundo e, conseqüentemente, de enxergá-lo, conhecendo melhor “o outro” e a si mesmo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que existem diversas formas de percebermos e nos relacionarmos com o tempo; • Conhecer experiências de temporalidades indígenas em diversidade.
Habilidades desenvolvidas (BNCC)	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
Objetivos de acordo com parecer do CNE/CEB Nº: 14/2015	1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
Materiais utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte 1: Documentário “Tempo circular”. Disponível https://beirasdagua.org.br/item/tempo-circular/#:~:text=TEMPO%20CIRCULAR%2C%20aborda%20o%20tempo,o%20ciclo%20natural%20das%20coisas. • Fonte 2: Texto “Como se dava a farinhada antes e a farinhada hoje”.
Passos para aplicação/metodologia/questões orientadoras.	1º Momento (15 min): Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática proposta. Esta sondagem poderá ser realizada a partir das seguintes questões orientadoras:

	<p>1. Você já ouviu falar em tempo linear, tempo circular, tempo da natureza? Comente.</p> <p>2º Momento (20 min): o/a professor/a deve apresentar o tema da oficina explicando que existem várias formas de percebermos o tempo, de nos organizarmos e enxergarmos o mundo através dele. E que isso pode variar de cultura para cultura.</p> <p>3º Momento (45 min): Exibir o documentário “Tempo circular”, em seguida debater com os estudantes o conceito de tempo apresentado, explicando que o vídeo aborda o tempo na visão indígena do povo Pankararu, a partir de experiências específicas apresentadas no documentário, e que essas percepções podem variar também de acordo com as experiências vividas de cada um.</p> <p>4º Momento (15 min): Realizar a leitura coletiva da fonte 2.</p> <p>5º Momento (30 min): os/as estudantes devem responder as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você compreendeu do documentário exibido ? 2. Você percebeu diferenças com relação à concepção de tempo linear e tempo circular, apresentado no documentário? 3. Com qual/quais concepções de tempo tratadas na aula você mais se identificou? Justifique. 4. Cite uma situação do seu cotidiano e relacione a alguma das temporalidades estudadas. <p>6º Momento (25 min): Neste momento o/a professor/a deve fazer o fechamento da oficina, colocando no quadro, ou utilizando outro recurso que considerar mais adequado, os principais conceitos e conteúdos trabalhados durante a oficina (Variadas percepções de tempo, tempo linear, tempo da natureza e tempo circular) e realizar uma verificação da aprendizagem dos estudantes em relação a esses assuntos. Essa verificação também deve estar em diálogo com o momento inicial da oficina, no qual ocorreu a verificação dos conhecimentos prévios dos/das estudantes. Desta forma ,o docente poderá avaliar a construção do conhecimento de forma processual.</p>
Avaliação da aprendizagem	Os/as estudantes serão avaliados/as a partir da participação na aula e respostas às questões sugeridas ao final da oficina.
Orientações complementares	<ol style="list-style-type: none"> 1. No momento da leitura da fonte 2, “Como se dava a farinhada antes e a farinhada hoje”, o/a professor/a deve chamar atenção para a relação do tempo com as atividades cotidianas do povo Potyguara, percebendo também as

	mudanças e permanências nas práticas indígenas.
Referências bibliográficas.	<p>CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. Comunidade Potyguara de viração e suas expressões culturais. - Fortaleza: Importec, 2007.</p> <p>Site: Documentário “Tempo circular”. Disponível em: https://beirasdagua.org.br/item/tempo-circular/#:~:text=TEMPO%20CIRCULAR%2C%20aborda%20o%20tempo,o%20ciclo%20natural%20das%20coisas.</p>

OFICINA 6: CONHECENDO ASPECTOS DA CULTURA MATERIAL DO POVO TREMEMBÉ DE ALMOFALA-CE.

Conteúdos e conceitos a serem trabalhados	Aspectos da cultura material do povo Tremembé de Almofala.
Tempo de aula	100 min. (2h aula)
Justificativa	Possibilitar que nossos e estudantes conheçam alguns aspectos da cultura material do povo Tremembé de Almofala pode ser uma ferramenta importante no reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural existente em nosso país. Esse fenômeno também pode contribuir no combate ao racismo contra os povos indígenas, visto que, dentre outras causas, o desconhecimento ou o conhecimento por vias estereotipadas são fatores que contribuem para a manutenção da intolerância e discriminação da diversidade étnica e sociocultural no Brasil.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as mudanças e permanências em expressões culturais do povo Tremembé de Almofala. • Compreender a relação entre cultura, artes indígenas, luta pela terra, criatividade, o conhecimento e a aprendizagem a partir das narrativas do povo Tremembé.
Habilidades desenvolvidas (BNCC)	<p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p> <p>(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas,</p>

	distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
Objetivos de acordo com parecer do CNE/CEB Nº: 14/2015	<p>4. 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.</p> <p>5. 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.</p>
Materiais utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte 1: Inventário de elementos da cultura material do povo Tremembé. • Fonte 2: Objetos da cultura material do povo Tremembé.
Passos para aplicação/metodologia/questões orientadoras.	<p>1º Momento (15 min): Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática proposta. Esta sondagem poderá ser realizada a partir das seguintes questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Você já ouviu falar do povo indígena Tremembé? 2. Sabe onde habitam no território cearense? <p>2º Momento (15 min): Após a sondagem dos conhecimentos prévios dos/das estudantes, o/a professor/a deve explicar que no Ceará existem vários povos indígenas, que vivem em diversas regiões do estado e cada um possui diferentes expressões culturais e sociodiversidades, dentre eles o povo Tremembé de Almofala, o qual será ponto principal desta oficina. Para tal o/a docente poderá utilizar o mapa disponível no site: https://mais.opovo.com.br/reportagens/exclusivas/2020/02/15/mitico-povo-indigena-das-serras-cearenses-ressurge-apos-cinco-geracoes-vivendo-oculto.html e no anexo, localizando a região do estado em que compreende o território do povo Tremembé de Almofala.</p> <p>3º Momento (15 min): realizar a leitura da fonte 1, explicando o conceito de cultura material e qual a importância dela para os povos indígenas.</p> <p>4º Momento (10 min): o/a professor/a irá dividir a turma em equipes. Após a divisão, o/a docente deve entregar cópias da fonte 2 ou exibir em um projetor, de forma que os/as estudantes vejam nitidamente as imagens contidas na fonte.</p> <p>5º Momento (40 min): os/as estudantes farão a leitura e interpretação da fonte 2 e responder as seguintes questões (em</p>

	<p>grupo):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das fontes (Identificar o tema tratado; identificar o contexto em que a fonte foi produzida; citar as principais ideias expressas; quem produziu, quando e com qual objetivo?). 2. Cada equipe deve produzir um mural (cartolina ou papel madeira) contendo desenhos produzidos pelos integrantes do grupo, retratando situações de uso dos objetos apresentados na fonte. 3. Você conhecia algum dos objetos apresentados nas fontes? Comente sua resposta. <p>6º Momento (15 min): Apresentação dos painéis pelas equipes. (Após a apresentação em sala, sugerimos que os painéis sejam expostos dentro da sala ou em outros espaços da escola).</p> <p>7º Momento (10 min): Neste momento o/a professor/a deve fazer o fechamento da oficina, colocando no quadro, ou utilizando outro recurso que considerar mais adequado, os principais conceitos e conteúdos trabalhados durante a oficina (cultura material e expressões culturais) e realizar uma verificação da aprendizagem dos estudantes em relação a esses assuntos. Essa verificação também deve estar em diálogo com o momento inicial da oficina, no qual ocorreu a verificação dos conhecimentos prévios dos/das estudantes. Desta forma, o docente poderá avaliar a construção do conhecimento de forma processual.</p>
Avaliação da aprendizagem	Os/as estudantes serão avaliados/as a partir da participação na aula, construção e apresentação dos painéis propostos ao final da oficina.
Orientações complementares	<ol style="list-style-type: none"> 1. As fontes trabalhadas nessa oficina foram retiradas da obra “Inventário de elementos da cultura material do povo Tremembé” de 2014. Ela traz elementos da cultura material do povo Tremembé, apresentando imagens e descrições de diversos objetos e utensílios produzidos artesanalmente. Alguns são apontados como não sendo mais utilizados, devido a inserção de objetos do homem branco colonizador terem tomado o lugar daqueles outros objetos, outrora utilizados pelo povo Tremembé. Ao falar desta substituição, os autores apontam os pontos positivos de determinada substituição, porém, o que é mais ressaltado durante todo o livro são os danos causados, seja à saúde, até a questão do desmatamento.
Referências bibliográficas.	FONTELES FILHO, José Mendes (Org.). Inventário de elementos da cultura material do povo Tremembé. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 92 p.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a escrita desta dissertação a partir de algumas indagações sobre o ensino de História da temática indígena. Uma delas foi questionar como a História poderia contribuir para a construção de uma educação antirracista e a descolonização dos conhecimentos, bem como utilizá-la no rompimento desse ciclo histórico de silenciamentos e tentativas de apagamento das narrativas que se contrapõem a pretensa hegemonia da branquitude. Nesse sentido, concordamos que

Ao discorrer sobre temas sensíveis a serem tratados no ensino, pesquisadores afirmaram acreditar na força do ensino de História para superação do silêncio sobre o passado de violências contra indígenas, negros, empobrecidos, desnaturalizando as desigualdades sociais em nosso país, provocando mudanças nos discentes e assim na sociedade. Pois, nessa perspectiva, a História é necessária na formação de gerações comprometidas com a promoção da justiça social. (GIL; MESQUITA, 2020, p. 7).

E é acreditando nessa potência da História, que apostamos e defendemos uma educação antirracista e emancipadora, nos debruçamos na busca por paradigmas outros que nos possibilitem potencializar em sala de aula esses objetivos. Afirmamos isso, mas sem esquecer-nos de pontuar que as mobilizações por uma educação emancipadora não se limitam à escola, e acreditando nisso que penso que quanto mais instrumentalizamos nossas estudantes para essa luta dentro dos espaços educacionais, mais aptos eles/elas estarão para agir fora deles.

Discutimos no decorrer deste trabalho sobre a lei 11.645/2008 e os entraves ainda existentes para a efetivação da mesma. Reconhecemos os problemas e tentamos construir sugestões para o enfrentamento a esses obstáculos. Reconhecemos também nessa Lei e no Parecer CNE/CEB 14/2015 a força que possuem como instrumentos para o enfrentamento ao racismo, e que mesmo pontuando as problemáticas que a envolvem, devemos nos apropriar dela em nossas práticas pedagógicas. Devemos fazer dela nosso instrumento diário nas micropolíticas cotidianas (TUXÁ, 2019), até que enfim possamos atingir, a partir dos processos de ensino-aprendizagem, os efeitos positivos que a legislação em questão pode trazer que são:

Promover o conhecimento da história e das culturas destes povos com vistas à construção de novas imagens que os representem como sujeitos ativos no processo de construção da nação, que referenciem seus modos de organização social e simbólica de maneira positiva, suas intencionalidades históricas e culturais, que os descrevam, enfim, como sujeitos de sua própria história. (NASCIMENTO, 2021, p.17 apud SILVA, 2021, p.212)

Refletimos também na trajetória desta pesquisa sobre a função que o/a professor/a tem nesses processos e como sua postura na tentativa de descolonizar os conhecimentos é fundamental. Para isso, vimos que esses/essas profissionais precisam, além de uma formação adequada, valorização profissional, melhores condições de trabalho, tempo de qualidade e incentivo à pesquisa. O mesmo precisa ser dito sobre a formação e a qualificação das e dos profissionais indígenas que atuam na educação, seja no chão da escola, seja na rotina administrativa de secretarias de educação ou escrita de materiais didáticos.

Concluimos que promover a sensibilização dos/das profissionais da educação e estudantes com relação à temática indígena é fundamental para a efetivação das etapas de ensino-aprendizagem com perspectiva anticolonial. Desta forma, quando definimos a parte propositiva da dissertação, focamos nos sujeitos que protagonizam os procedimentos educativos: professores/as e estudantes.

Ao optar pela construção de planos orientadores para aulas- oficinas, pensamos ser um paradigma que dá conta dos objetivos que esperamos que nossos alunos e alunas alcancem: a instrumentalização histórica (BARCA, 2014).

Tratando-se do/da professor/a, o objetivo foi produzir um material pensando no cotidiano desses profissionais, que seja prático e eficiente em sua aplicabilidade, considerando suas realidades com relação às dificuldades apontadas anteriormente. Portanto, a finalidade das oficinas propostas neste trabalho é que sirvam tanto como subsídio didático, como também material de estudos e porta de entrada para o desejo dos docentes de aprofundarem pesquisas posteriores a partir das temáticas propostas.

Esperamos que os materiais construídos durante as realizações das oficinas também sirvam como fontes para aulas posteriores, visto que, como vimos no capítulo 2, professores/as e estudantes também são produtores/as de conhecimento, e o que produzem em sala também são fontes históricas.

Mencionamos ainda que as práticas curriculares, dentre outros pontos, cumpriam a função de compor e valorizar nossas identidades. Ao final desta jornada no ProfHistória/UFC e conclusão desta pesquisa, reafirmo que elas compõem e transformam, pois sensibilizam e promovem a empatia. Esse é o objetivo: que professores/as e estudantes sejam sensibilizados através dos processos educativos, e que possamos, juntos com os coletivos sociais, alcançarmos uma educação emancipadora que contribua diretamente na luta antirracista em nosso país, por meio da consideração

de que os povos indígenas construíram este país e não apenas “contribuíram” com dancinhas, comidinhas e verbetes (BULHÕES, 2018).

Acreditando, assim como Paulo Freire (2000), que a educação sozinha não muda o mundo, mas que sem ela nenhuma transformação será possível; e para isso, não podemos nos entregar ao imobilismo, devemos nos dedicar cada vez mais a construção de práticas pedagógicas que evidenciem a desconstrução da pedagogia do colonizador (GADOTTI, 2003), reconhecendo verdadeiramente e de maneira positiva a diversidade presente na sociedade. Para isso, precisamos ampliar nosso escopo de atuação e diálogo. Como as escolas indígenas e não indígenas podem conversar? E os seus agentes?

Ressaltamos a importância político-social deste trabalho, assim como outros que vêm sendo desenvolvidos a cada dia, por professoras e professores que acreditam e lutam por uma educação inclusiva e emancipadora, apresentando novos paradigmas e práticas de ensino que questionam e desafiam os paradigmas tradicionais, pretensamente hegemônicos. Neste processo, é preciso destacar ainda as políticas de formação e de formação continuada, voltadas para os/as profissionais indígenas da educação. Essa categoria precisa ser valorizada, através de concursos públicos, mais possibilidades de atuação, vias políticas de ações afirmativas, entre outras práticas sustentáveis que precisam ser elaboradas em diálogo com estes sujeitos beneficiários e de interesse.

Por fim, esperamos ter contribuído para o desenvolvimento de uma prática de ensino descolonizado e antirracista, buscando a valorização da história, culturas e protagonismos indígenas, e desta forma, avançar na construção de uma sociedade que reconheça e valorize sua multiplicidade étnico-racial.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BANIWA, Gersem. **A Lei das Cotas e os Povos Indígenas::** mais um desafio para a diversidade. mais um desafio para a diversidade. 2012. Disponível em: <http://laced.etc.br/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>. Acesso em: 05 set. 2022.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BARBOZA, Edson Holanda Lima; MARIZ, Silvana Fernandes: No Ceará não tem disso não? Negacionismos e povos indígenas e negros na formação social do Ceará. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 41, n° 87, 2021, p. 111-134. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-07> Acesso em: 11 mar. 2022.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BERGAMASCHI, M. A. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 127–148, 2013. DOI: 10.20949/rhj.v1i2.44. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In: O saber histórico na sala de aula*, org. por Circe Bittencourt. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência - 42 - da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Sobre a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena” na Educação Básica. D.O.U, Brasília/DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola**: Revista da ABPN, v. 10, Ed. Especial, 2018, p.22-38.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. **Comunidade Potyguara de Viração e suas expressões culturais**- Fortaleza: Importec, 2007.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. **Raízes que brotam da terra**.- Fortaleza: Impotec, 2007.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. **Comunidade Potyguara de Viração e suas expressões culturais**- Fortaleza: Importec, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CUNHA FIGUEIREDO JUNIOR, José Bento da. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo excellentissimo senhor dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior**. 9 out. 1863. Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/166?terms&item_id=3118#?c=4&m=36&s=0&cv=0. Acesso em: 3 dez. 2020.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas na antropologia e o espetáculo da alteridade. **Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas**. v.11, n 2, 2017, p. 93-108.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. “Povos indígenas, racialização e políticas afirmativas no ensino superior”. In: **Tecendo redes antirracistas. Áfricas, Brasis, Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2022 – cgpli **edita de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais** para o programa nacional do livro e do material didático pnld 2024. Brasília, MEC, 2022. Disponível em: Edital nº 01/2022-CGPLI - PNLD 2024-2027. Acesso em: 11 mar. 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FONTELES FILHO, José Mendes (org.). **História da educação diferenciada Tremembé**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 64 p.

FONTELES FILHO, José Mendes; MALAQUIAS, Sonha (coord.). **Manual do pescador Tremembé: Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar**. Belo Horizonte :

Faculdade de Letras/UFMG, 2013. 13 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder** - introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GIRÃO, Raimundo. **Guia do visitante do Museu Histórico e Antropológico do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1960.

GODOY, Daniela Bueno de Oliveira Américo de. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Dossiê - Educação e povos indígenas**: debates e práticas interculturais. Cadernos CIMEAC, Uberaba – MG, Brasil, v. 7 n. 1 2017, p. 6-11. Disponível em: DOI: 10.18554/cimeac.v7i1.2215 . Acesso em: 22 mar. 2022.

GOMES, Alexandre Oliveira; OLIVEIRA, Ana Amélia R. de. **A construção social da memória e o processo de resignificação dos objetos no espaço museológico**. Museologia e Patrimônio, v. 3 n. 2, p. 42-55, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/136/134>. Acesso em: 11 mar. 23.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

GRUPIONI, L. D. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, p.422-37, 1996.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã**: subsídios para o ensino da temática indígena. Dissertação (mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162.

NASCIMENTO, Maria Gilsa do; JACINTO, Rita Félix. **História da educação diferenciada tremembé**. Trabalho de Conclusão de Curso (Magistério Indígena Tremembé Superior) – Universidade Federal do Ceará, Itarema, 2012.

NEVES, Macdone Ramos. **História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei nº 11.645/08**. Dissertação (mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

OLIVEIRA, Almir Leal de. As matrizes historiográficas do ensino de História do Ceará colonial na Primeira República. In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (Org.). **Em tempo- história, memória e educação**. Fortaleza, Imprensa Universitária, 2008, p. 263-277.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: MONTEIRO, Rosana Batista. (Org.). **Práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Ensino Médio**. 1ed., Seropédica: Evangraf UFRRJ, 2013, v. 1, p. 13-30.

PEIXOTO, Kércia. "Racismo contra indígenas: reconhecer é combater". **Revista AntHropológicas**, 28, 2017 (2): p.27-56

REIS, José Carlos. Teoria e História da "Ciência Histórica": Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; CONDÉ, Mauro Leitão. (Org.). **Ciência, História e Teoria**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005, p. 93-122.

RIBEIRO, Selma Helena Marcos. **Políticas afirmativas na Universidade Federal do Ceará: Desafios e conquistas da educação diferenciada no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior- MITS**. 2013. 94f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2013.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p.109-127.

SANTANA, Paula. Práxis Antirracista, Descolonização das Mentes e a Questão Indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão Pernambucano. In: MCCALLUM, Cecília; RESTREPO, Eduardo; REESINK, Edwin B. **Apresentação do Dossiê: Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas**, revista ANTHROPOLOGICAS, Ano 21, 28(2), 2017, p. 11-22. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/236294/28932>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. "História e culturas indígenas" - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando?. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 28, n. 53, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32772>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, Edson. Ensino sobre a temática indígena: reflexões após 12 anos da lei nº 11.645/2008. In: SILVA, Edson; PEREIRA, Jaelson Gomes de Andrade; FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. (Org.). **Relações étnico-raciais: Educação, Ensino, História e Sociedade**. Maceió, AL: Editora Olyver, 2020, p 28-43.

SILVA, Edson; RIBEIRO, Ernani Nunes. A Educação no Brasil e os desafios do Século XXI: um diálogo com a temática das relações étnicoraciais. In: SILVA, Edson; PEREIRA, Jaelson Gomes de Andrade; FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. (Org.). **Textos & Contextos: História, Educação e Diversidade**. Maceió, AL: Editora Olyver, 2020, p.72-86.

SILVA, Edson Hely. Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios. **História, histórias**, 5(9), 2017. p. 40–56. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/hh.v5i9.10983>. Acesso em: 09 nov. 2022.

SILVA, E. H. Sociodiversidades indígenas: desafios do tempo presente para o ensino em História. **Sæculum – Revista de História**, [S. l.], v. 26, n. 45 (jul./dez.), p. 203–215, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2317-6725.2021v26n45.60382. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/60382>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SILVA, Isaíde Bandeira da; ARAÚJO Fátima Maria Leitão; SOUSA Joilson Silva de. A lei 11.645/2008 e a questão indígena nos livros didáticos. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017, p. 691-716. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6842>. Acesso em: 23 mar. 2022

SILVA, M. da C. **Educação histórica: perspectivas para o ensino de história em Goiás**. *Sæculum – Revista de História*, [S. l.], n. 24, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/12442>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SILVA, Tomáz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomáz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, Eusébio de. **História do Ceará para as crianças** (contada pelo rádio). Fortaleza: Instituto do Ceará, 1936.

TUKANO, Daiara. Apropriação cultural, antropofagismo, multiculturalidade, globalização, pensamento decolonial e outros carnavais. In: **Tecendo redes antirracistas**. Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 99-108.

VIEIRA, Alexandre Gomes Teixeira. Historicidade, Narrativas e Imaginário: possibilidades e problematizações a partir do léxico “Caboco”. In: VILELA, Márcio Ananias Ferreira (Org.). **Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil / Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019**. Disponível em: *historicidade, narrativas e imaginário: possibilidades e problematizações a partir do léxico “caboco”*. Acesso em: 14 jan. 2023.

ANEXO A

Fontes utilizadas nas oficinas

Oficina 1: TERRA E TERRITORIALIDADE: LUTA E RESISTÊNCIA INDÍGENA

- **Fonte 1 “Artigo 231 da Constituição Federal do Brasil de 1988.”**

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

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

- **Fonte 2 “A conquista da terra como instrumento de fortalecimento da**

identidade indígena”.

“A questão da falta de terra no Brasil de hoje é um problema que atinge milhões de pessoas, de acordo com dados divulgados por órgãos oficiais. Pessoas que se vêem obrigadas, muitas vezes, a migrar de seus lugares de origem, abandonando a cultura e o modo de vida para sobreviver miseravelmente nas periferias das grandes cidades, sujeitas à marginalização, ao subemprego, à violência, etc.

No que diz respeito aos povos indígenas, especificamente para quem a terra não é simplesmente um lugar de onde tiram a sobrevivência, mas palco fundamental para manutenção de sua identidade, a falta da terra acarreta não somente a dispersão de seus membros, mas principalmente a morte de sua cultura, a perda de suas crenças e a falta de referência.

Segundo revela nossa pesquisa, a terra é a principal força de vida para o povo indígena. Em resumo, é dela que tiramos o pão, a água, a riqueza da medicina, a caça, o peixe, a ave. É ele que guarda a força transmitida pelos antepassados, como deixam evidentes as palavras de um entrevistado: **“Sem terra somos um povo sem vida”** (Lourdes Kalabaça).

Para um povo que já foi dono de todo o território brasileiro, estar hoje relegado a pequenos pedaços de terra, quando não, dispersos nos grandes aglomerados urbanos, lugares que nada têm a ver com suas raízes e nem preservam sua identidade, é estar condenado a uma morte lenta enquanto cultura, enquanto modo de vida, enquanto povo propriamente dito.

Portanto, a luta pela preservação do direito à terra, para os povos indígenas, não é apenas uma questão de sobrevivência no que diz respeito à alimentação, moradia, etc... Mas principalmente a sobrevivência da sua cultura, etnia e do seu direito à identidade própria.

A terra é a principal fonte de sobrevivência da nossa história. Precisamos dela para a preservação de nossos costumes, do nosso jeito de ser, de agir e de pensar.

Para permanecer unido como povo, precisamos ter um lugar para morar, trabalhar e cultivar os nossos costumes, como por exemplo, tratar de saúde usando nossos remédios tirados na natureza, caçar, pescar, conviver com os animais, com as águas, com o ar puro e vida livre.”

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. Raízes que brotam da terra.- Fortaleza: Impotec, 2007.

- **Fonte 3: texto retirado do site “Articulação dos povos indígenas do Brasil (APIB)”.**

“Os povos indígenas lutam há mais de 500 anos pelo direito à vida. Nós da Apib, fazemos parte dessa história de resistências. Somos a mais ampla articulação dos povos indígenas do Brasil. Nossa rede de organizações possui representação em todas as regiões do país e estamos unidos, com a força de nossos ancestrais, para proteger a vida de nossos povos e dos nossos territórios, que se encontram sob ataque.

<http://obind.eco.br/2020/09/28/apib-apib-somos-nos/>

- **Fonte 4: Imagem retirada do site:**

<https://apiboficial.org/2017/08/28/nota-do-movimento-indigena-do-ceara-em-solidariedade-ao-povo-pitaguary-ao-indigena-mauricio-alves-e-as-liderancas-tradicionais-pitaguary/>

NOTA DO MOVIMENTO INDÍGENA DO CEARÁ EM SOLIDARIEDADE AO POVO PITAGUARY, AO INDÍGENA MAURÍCIO ALVES E AS LIDERANÇAS TRADICIONAIS PITAGUARY

28/ago/2017



- **Fonte 5: Nota do movimento indígena do ceará em solidariedade ao povo Pitaguary, ao indígena Maurício Alves e as lideranças tradicionais Pitaguary.**

O Movimento Indígena Organizado do Estado do Ceará, vem através de suas organizações representativas: APOINME/CE, COPICE, OPRINCE, AMICE e COJICE manifestar solidariedade ao Povo Pitaguary a onda de violência que tem tomado conta de suas comunidades, especialmente aos ataques contra as legítimas lideranças tradicionais do Povo Pitaguary. Na madrugada desse domingo o parente Pitaguary Maurício Alves Feitosa foi covardemente atacado por dois elementos ainda sem identificação que ateou fogo em sua casa enquanto dormia. Ao perceber que sua casa estava em chamas tentou evadir-se do local e acabou se deparando com os dois criminosos ainda sem identificação que atearam fogo em seu corpo. Graças a Pai Tupã e ao socorro eficiente o parente passa bem e em processo de reabilitação. Não queremos que esse caso seja apenas mais um a entrar nas estatísticas de impunidade no Território Pitaguary.

É público e notório a sensação de impunidade que tem gerado revolta no interior da Terra Indígena Pitaguary, localizada nos municípios de Pacatuba e Maracanaú no Ceará. Nos últimos anos, ações criminosas patrocinadas por grupos políticos da região de Maracanaú e Pacatuba, envolvendo inclusive indígenas, têm provocado terror e medo em grande parte das Comunidades Indígenas locais. Episódios de ameaças, cárcere privados, golpes de facão e agora essa brutal ação de incendiar uma casa com um parente dentro só reforça a nossa indignação pela total omissão das instituições que deveriam zelar pela integridade física das legítimas lideranças indígenas Pitaguary.

Diversas ocorrências foram registradas nas delegacias da região, denúncias formalizadas junto a Fundação Nacional do Índio – FUNAI e no Ministério Público Federal e Polícia Federal mas pouco se fez com relação aos casos narrados e tantos outros que ficaram na impunidade.

Não aceitaremos que as instituições continuem omissas sem apurar esses casos. Lutaremos para que esse crime seja investigado, elucidado e os responsáveis por tamanha brutalidade sejam exemplarmente punidos.

Pelo direito de viver e lutar, somos todos e todas Pitaguary!

<https://apiboficial.org/2017/08/28/nota-do-movimento-indigena-do-ceara-em-solidariedade-ao-povo-pitaguary-ao-indigena-mauricio-alves-e-as-liderancas-tradicionais-pitaguary/>

- **Fonte 6:** Definição da palavra “território” retirada do dicionário online de Português.

<https://www.dicio.com.br/territorio/#:~:text=Significado%20de%20Territ%C3%B3rio,territ%C3%B3rio%20de%20uma%20regi%C3%A3o%20militar>.

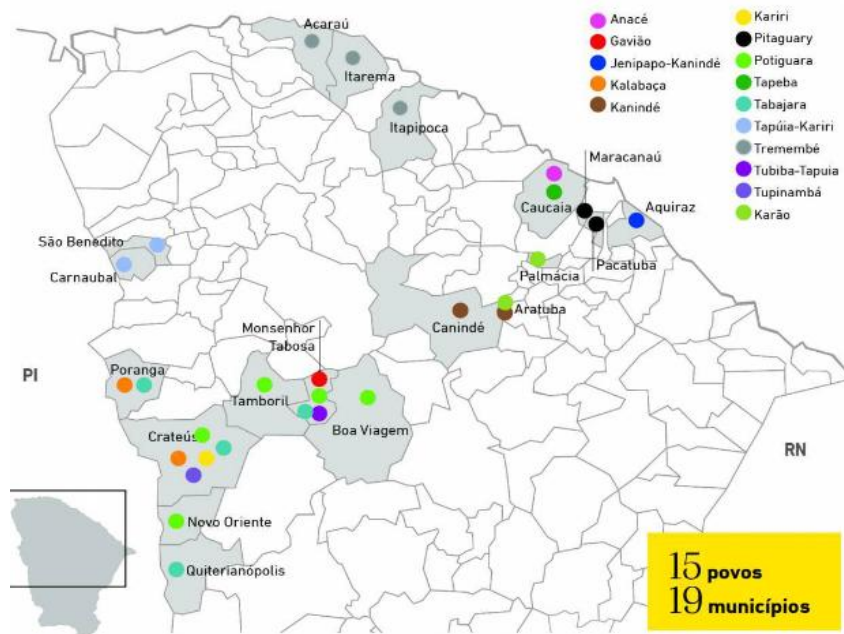
Significado de Território

substantivo masculino

1. Grande extensão de terra; área extensa de terra; torrão.
2. Área de um país, de um Estado, de uma cidade, município etc.
3. Área de um país sujeita a uma autoridade, a uma jurisdição qualquer; essa jurisdição: o território de uma região militar.
4. Espaço terrestre, marítimo, aéreo, sobre o qual os órgãos políticos de um país exercem seus poderes.
5. [Jurídico] Divisão territorial peculiar a uma Federação, e que, por não possuir população e recursos naturais suficientes para constituir um Estado, é administrada diretamente pelo poder central.
6. [Ecologia] Área habitada por uma espécie ou grupo de animais que a defende de possíveis invasões de animais ou espécies diferentes.

Etimologia (origem da palavra *território*). Do latim territorium, “área delimitada, terra sob jurisdição”.

- **Fonte 7: Mapa dos povos originários do Ceará e seus respectivos territórios.**



<https://mais.opovo.com.br/reportagensexclusivas/2020/02/15/mitico-povo-indigena-das-serras-cearenses-ressurge-apos-cinco-geracoes-vivendo-oculto.html>. Acesso em : 06/12/2022.

Oficina 2: MODOS DE VIDA E CONHECIMENTOS INDÍGENAS.

- **Fonte 1: “Normas que um pescador tremembé precisa conhecer e seguir para ser um verdadeiro pescador tremembé”.**

Ter vocação para o mar: desde criança
tem vontade de ser pescador.

Ter coragem para enfrentar os perigos
do mar: tempestades, aguaceiros, ser
acidentados por grandes navios.

Conhecer os tipos de embarcação e
saber manuseá-la: jangada, paquete,
canao, bote, lancha e barcos maiores.

Conhecer os tipos de vento e saber
usá-los: Terral ou Sul, Leste, Nordeste,
Norte, Sudoeste e vento “H”.

Conhecer os tipos de pesca e saber como

pescar: com linhas e anzóis, caçoeiras,
tarrafa, manzuá, rede e mergulho.

Ter vontade de pescar.

Saber se orientar pelos astros: Cruzeiro
do Sul (grande e pequeno), Mancha do
Sul, Três Marias, Sete-estrela, Arca de
Noé, Estrela da manhã e outros.

Não ser ambicioso, invejoso nem egoísta.

Ter agilidade e equilíbrio no corpo para ficar
de pé em cima da embarcação em alto mar.

Saber preparar os materiais e armadilhas
de pesca: caçoeiras, marambaias, manzuá,
curral, amarrar anzol, tarrafa...

Conhecer os tipos de peixes e saber o
período da safra de cada espécie.

Conhecer os tipos de marés: maré de quarto
crescente e minguante, maré de lua nova,
maré de lua cheia, preamar, maré choca...

Conhecer as fases da lua: Lua cheia, Lua
nova, Lua minguante e Lua Crescente.

Saber traçar os caminhos e
chegadas das marambaias.

Saber pescar diferentes tipos de peixe.

Ter paciência na espera do peixe.

Ser ativo: observar tudo o que
acontece ao seu redor.

Ser bom mergulhador e bom nadador.

Conhecer e saber dar os tipos de
nós usados durante a pescaria.

Conhecer o vocabulário dos pescadores, ou seja,
saber se comunicar com os outros pescadores.

FONTELES FILHO, José Mendes ; MALAQUIAS, Sonha (coord.). Manual do pescador Tremembé : Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar. Belo Horizonte : Faculdade de Letras/UFMG, 2013, p.13.

- **Fonte 2: Artigo 210 da Constituição Federal de 1988.**

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

- **Fonte 3: História da educação diferenciada Tremembé.**

No aldeamento de Almofala, em 1991, deu-se início à Escola Alegria do Mar. Era uma escola toda coberta de palha, seu piso era de areia, e os alunos se sentavam em rolos de coqueiros. Nesta escola, os alunos se sentiam muito felizes, porque nela não tinha discriminação. Tinha uma professora que recebia apenas um agrado que os pais davam. Raimunda Marques do Nascimento, a professora, era filha do cacique. Além de ela ensinar a ler e escrever, também ensinava a cultura do povo tremembé: todos os dias, quando a aula terminava, ela, junto com os alunos, iam dançar o Torém na beira da praia.

No ano de 1997, deu-se início a outras escolas diferenciadas na aldeia da Passagem Rasa, Tapera, Mangue Alto, Saquinho e Varjota. Nessa época, havia as escolas convencionais, mas não era do agrado das lideranças, porque os alunos indígenas eram muitos discriminados pelos outros alunos, e até mesmo pelos professores dessas escolas. Então, as lideranças se juntaram para conversar sobre como criar uma escola diferenciada, que atendesse as necessidades dos nossos alunos indígenas, para ensinar a eles a nossa luta, cultura, crenças e tradições.

Nessas escolas diferenciadas, todos os professores trabalham coletivamente ajudando uns aos outros, no dia a dia. Também tem a presença das lideranças, do

cacique e do pajé, fazendo palestras sobre a luta, para que os alunos valorizem cada vez mais a nossa escola e etnia, para os mesmos não se envergonharem de dizer que são índios, em toda sociedade.

FONTELES FILHO, José Mendes (Org.). História da educação diferenciada Tremembé. Fortaleza : Imprensa Universitária, 2014, p. 64.

- **Fonte 4: “Saúde hoje dos Potyguara”**

Hoje, em nossa comunidade, melhorou muito a saúde em relação aos alimentos e à água. Porque temos mais cuidado zelando a água, construindo cisternas, plantando frutas e verduras que nos ajudam na nossa saúde.

Nós também usamos muito as plantas medicinais, tomando chá das cascas, folhas e raízes das plantas medicinais, prevenindo as doenças.

Temos como costume tomar chá de ervas medicinais à noite. Caso necessário, vamos até o hospital de nosso município, Tamboril.

Em nossa comunidade temos uma agente de saúde não indígena. Ela não dá a assistência necessária que precisamos, por isso estamos lutando pelo atendimento da Fundação Nacional de Saúde - FUNASA, para termos uma saúde diferenciada em nossa comunidade.

As plantas medicinais usadas pelo povo da nossa comunidade

A **hortelã** serve para vômito, dor de barriga e dor no ouvido. Faz o chá e toma. Para o ouvido, faz o emplastro e coloca no ouvido.

A **Arruda** serve para dor de cabeça, enxaqueca, dor de cólica e outras dores. Bota água para ferver, bota um galho de arruda dentro de uma vasilha e coloca água fervendo e abafa. Toma bem morno.

A **cidreira** serve para dor de barriga e abriu o apetite. Para curar dor de barriga, faz o chá e bota uma colher de goma, e faz um mingau. Esfria e toma. Para o apetite toma chá à noite, antes de dormir.

A casca do **angico** serve para fazer lambedor para arrancar a gripe do peito.

O **corama** serve para gastrite. Tira o sumo e toma.

O **malvarisco** serve para garganta e dor de estômago.

O **boldo** é muito medicinal para comida que faz mal. Serve para o fígado. Você faz o chá de duas folhas e quando esfria, bem frio você toma. Melhor ainda depois das refeições.

Jatobá é uma planta medicinal. Ele é bom para fazer o mel tomar para arrancar a gripe e bronquite.

Malva serve para inflamação e gripe.

Juazeiro, a casca serve para limpar os dentes para caspa. A folha serve para curar dor no estômago.

Capim santo o chá serve de calmante e para falta de sono.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. Comunidade Potyguara de Viração e suas expressões culturais- Fortaleza:Importec, 2007, p. 21-24.

Oficina 3: MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE INDÍGENA.

- **Fonte 1: História dos Tremembé: memórias dos próprios índios.**

O Torém

Durante toda a caminhada do povo Tremembé, um ponto cultural que os fortaleceu bastante foi a prática da dança do Torém, uma dança de que todos os Tremembé participam. Desde muito pequeninos, os Tremembé já entram no ritmo desta dança “estética, mimética e paisagística” (OLIVEIRA JÚNIOR, 1998), pois o mesmo, com suas lindas melodias, desperta em todos a vontade de dançar.

Essa dança nasceu dos antepassados Tremembé e vem passando de geração em geração, possuindo um significado muito grande para esse povo, que tenta manter vivas suas tradições de forma muito significativa expressa nas músicas e danças do Torém. Suas músicas são produzidas por pessoas do próprio aldeamento; sempre se baseiam em animais, aves ou acontecimentos históricos e espaços físicos. As letras das antigas músicas do Torém eram todas na língua indígena, sendo que algumas foram modificadas a partir da descrição de alguns pesquisadores e por serem hoje cantadas pela nova geração.

Antigamente, os Tremembé dançavam o Torém nas quintas doces e debaixo de cajueiros. O Torém para o povo Tremembé tem diversos momentos. No início, era

apenas uma brincadeira e, depois, devido à conjuntura, tornou-se um marco político em manifestos e eventos, como elemento de afirmação étnica e cultural. Atualmente, ele é praticado como ritual de manifestação da espiritualidade Tremembé. Foi através dos momentos culturais que muitos pesquisadores conheceram e escreveram sobre os Tremembé. Um dos elementos que muitos enfatizaram foi a dança do Torém.

FONTELES FILHO, José Mendes (Org.). História dos Tremembé: memórias dos próprios índios. Fortaleza: Imprensa, 2014, p.92.

- **Fonte 2: “O Torém como era dançado antigamente”. Imagem retirada do livro “História Tremembé, memória dos próprios índios”, pág. 29.**



- **Fonte 3: Depoimento, em 2012 de Dona Maria Júlia, parteira na aldeia Varjota.**

Dona Maria Júlia (2012), parteira na aldeia Varjota, fala:

Ah, o Torém eu alcancei foi na porta da igreja. Eles fazio uma coisa bonita, um réi começarra a cantar, o réi Zé Miguel, e os outro acompanharra, a tia Calata, a Geralda Mila, muiê do Chico Mila... começarra na porta da igreja e ia fazendo roлта até acolá e roltarro fazendo roлта também, era bonito pois eu digo porque ri, alcancei. A roupa deles era de algodão num tinha esse negócio de pano fino não! Agora o cocar de pena tinha, mas o roupa era de algodão, bem cumprida. Era moça era homi, era menino, era uma coisa bonita mermo nesse tempo. Hoje tudo mudou, não faze as coisas bonitas Cuma naquele tempo... Alguns porque não sabe... Pois eu já digo dessas coisas bonitas porque ri, alcancei, nesse tempo fazia as coisas tudo junto... Mas num sabia que era Tremembé, fazia tudo, mas ninguém dizia que era Tremembé cumode o porro, todo mundo junto, era um porro só. A Chica da Lagoa Seca era do meio da dança, dançarra. porque sabia podia ter onde tirresse ela tarra no meio, gostarrra mermo da dança. Nesse tempo rinha muita gente de fora pra rer, era o dirritimento do porro era uma dança tão bonita que darra rontade de dançar mermo. Se juntarra o porro daquele lado todo (lado da praia) pra radiar. Era a brincadeira que se tinha fora da missa, era o intirtimento que tinha.

FORTELES FILHO, José Mendes (Org.). História dos Tremembé: memórias dos próprios índios. Fortaleza: Imprensa, 2014. 94.

- **Fonte 4: Vídeo: “Povo Tremembé de Almofala (A música dos Povos Originários do Brasil).** <https://www.youtube.com/watch?v=MfqMp7Bd-2g>
- **Fonte 5: “O que ou quem são os encantados?”** pág. 32

Aprendi com o cacique João que os Encantados se apresentam de duas formas: Encantados vivos e Encantados mortos. Os Encantados mortos são espíritos de pessoas que já morreram, mas que, de certa forma e em alguns momentos, continuam a transitar em nosso meio (sendo percebidos principalmente quando sentimos frio e arrepios inesperados e sem razão). Os Encantados vivos, por sua vez, são pessoas que não morreram, mas foram encantadas por fadas ou outros encantados em algum momento de suas vidas. Estes, quando se aproximam de alguém, passam uma energia quente. Com o pajé Luiz, aprendi que todos nós seríamos Encantados, ou seja, em cada um de nós existiria o dom de encanto, sendo que a questão é como cada um desenvolveria esse

dom, ou ainda, nunca desenvolveria esse dom durante sua vida porque tem medo ou desconhece fatos que se referem a esse assunto.

De acordo com as nossas crenças, os Encantados são bem reais, mas, segundo os mais velhos, não é todo mundo ou qualquer pessoa que pode ver ou sentir a presença de um deles, mas, de acordo com muitas histórias vividas, experiências e relatos, todos esses já apareceram de alguma forma para muitas pessoas. Parece até que isso aconteceu ou acontece para provar as suas existências. Por essas provações, eles podem aparecer de diferentes formas e em lugares de acordo com a sua caracterização de poder ou proteção de certo espaço na natureza.

FORTELES FILHO, José Mendes (Org.) Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados. Fortaleza : Imprensa Universitária, 2014. 140 p.

- **Fonte 6: Encantados do povo tremembé**

Mãe d'água

Para os Tremembé, os Encantados aparecem com diferentes representações, como Mãe d'água ou Iemanjá.

Segundo Seu Zé Biinha, essa é a mãe e protetora das águas e de todas as espécies ali existentes. Dizem que ela vive. Sempre aparece em ambientes aquáticos: nas lagoas, recebe o nome de Mãe D'água; no mar, chama-se Iemanjá. Seja no mar ou nas lagoas, ela pode aparecer em forma de peixe, cobra ou de moça muito bonita com cabelo longo e preto. A lagoa em que vive uma Mãe D'Água nunca seca, e, se um dia ela vier a secar, a mesma se muda de lá para outro lugar em que possa viver. É como se ela adivinhasse o que está para acontecer. Ela se manifesta, na maioria das vezes, para proteger o lugar onde vive, assustando as pessoas ou até mesmo podendo encantar alguém por quem vier a se interessar.

Seu Zé Biinha também conta que, na sua infância, ouvia muito os pescadores mais experientes comentarem que iam pescar e levavam um rolo de fumo para a Mãe D'Água. Segundo eles, ela gostava muito de fumo e, em agradecimento para quem lhe levava tal coisa, ela sempre retribuía com uma pescaria farta naquele dia.

Assobiador

Este Encantado é descrito, geralmente, em forma de um pássaro preto, de rabo longo, olhos bem vermelhos e de um assobio fino, penoso e apavorante para quem o ouve. Daí o nome Assobiador, para quem ele já foi revelado.

Suas aparições ocorrem sempre na escuridão das noites no período do inverno, nos meses de janeiro a junho.

Ele não permite e não gosta de maneira nenhuma de ser imitado. E, quando isso acontece, rapidamente, ele se aproxima de quem o imitou e tenta bater com as suas asas na cara da pessoa. É aí que a pessoa se assombra, porque logo vai perceber que aquele não é um pássaro normal porque não consegue vê-lo direito, nem pegá-lo e chega a ficar tonto com o insistente e demorado ruído fino do seu assobio.

O Assobiador é um Encantado que vive vagando pelo mundo, assim fala quem o conhece. Ele é mais ouvido do que visto, pois se faz ouvir em qualquer lugar como na beira da praia, nas proximidades das lagoas, no lagamar, na mata, nos caminhos desertos ou distantes de casas e nos morros.

Caipora

Este é um ser Encantado bastante interessante. Sua função principal é proteger a mata e todos os animais e caças que lá habitam. Segundo D. Teresa, os mais velhos e conhecedores de suas histórias dizem que ele é um pequeno negrinho e que normalmente aparece montado em um veado. O Caipora gosta muito de fumo e, por isso, sempre agradece aos caçadores que lhe levam tal agrado proporcionando-lhes uma boa e farta caçada naquele dia. Caso contrário, ele se vinga dos caçadores, mostrando suas artimanhas de Encantado e protetor

das matas e caças. Um dos seus truques ou brincadeira preferida é assustar ou açoitar os cachorros, e, quando ele faz isso, tais cachorros ficam acuados e não servem mais para caçar naquele dia. Para assustar os cachorros, o Caipora costuma se transformar em raposa e, quando esses correm atrás dela, logo percebem que não se trata de uma raposa normal. Então se desanimam e não saem mais de perto de seu dono. Muitas vezes, ele faz coisa pior, assobia para chamar os cachorros, que, ao chegarem aonde ele está, dá uma surra nos pobres cães que, com o rabo entre as pernas, nem saem mais de perto do seu dono, muito menos caçam naquele dia. E o Caipora, feliz pelo que aprontou, dá boas e longas gargalhadas. Ele maltrata os caçadores, assustando-os e açoitando-os a ponto de irem embora.

D. Maria Bela afirma que ele não gosta de ser chamado de Caipora, mas sim de Surrupira ou Caboco do Mato e, por isso, muitas vezes, ele castiga ou atrasa a vida de quem teima e continua chamando-o de Caipora. D. Rita Tó relata que o Caipora, além de ser o protetor das matas, é também um Encantado de cura, ou seja, atua muitas vezes nos terreiros da umbanda, em momentos de cura espiritual de pessoas.

Menino vaqueiro

Esse é um ser que se tornou Encantado e respeitado devido a sua história de sofrimento que viveu durante sua infância. Talvez a forma que Deus achou para recompensar o que esse menino sofreu na terra foi encantá-lo, tendo como função ser vaqueiro, que era o que mais gostava de fazer.

Sua história de origem parece com a do Caipora, mas tem diferente função que é de conseguir fazer voltar para o dono algum animal que se perdeu ou fugiu de casa, ou seja, caso algum animal doméstico desapareça e não tenha sido morto por alguém, o dono daquele bicho que conhece a história do Menino Vaqueiro e acredita no seu poder, vai lá num canto reservado, acende três velas para ele pedindo que se descubra o paradeiro desse animal. Essa pessoa deixa as velas acesas e não deve mais voltar lá porque, segundo dizem, se a pessoa voltar, pode vê-lo sentado perto das velas que lhes foram oferecidas, e assim, a pessoa pode se assombrar porque além de ser um Encantado, aquele momento foi oferecido para ele especialmente.

Guajara

Esse também parece muito com o jeito do Caipora, ou seja, pelas histórias já ouvidas, ele também é um pequeno negrinho que gosta de fumo, mas, além disso, é corredor e tem voz grossa. No meio dos Tremembé, tem diversos nomes, pois, além de Guajara, também é conhecido por João do Mangue, Guari e Pajé do Rio. Só pelo nome, já dá para compreender que ele é o protetor dos manguezais. Sua principal função é proteger o mangue e todos os animais desse ambiente. Com esse objetivo, muitas vezes, ele se transforma em um animal qualquer, apenas para cumprir melhor com a sua obrigação, que é cuidar do seu espaço de moradia e das diversas outras vidas que ali habitam.

Caso uma pessoa desconheça seus poderes ou não respeite esse lugar como deve, pode acabar se dando muito mal. O Guajara costuma ser bem malvado com quem ele não aprovar alguma atitude como cortar mangue sem pedir permissão, pescar ou

arrancar caranguejo em dias impróprios. Pois ele costuma dar surras nas pessoas que o desrespeitam. Na hora, a pessoa não sente que está apanhando, mas depois pode sentir muita dor de cabeça, dor no corpo, febre e até mesmo ter crise de vômito e diarreia e só melhorará rápido se mandar alguém rezar em si.

É por essas e outras que, na maioria das vezes, o Guajara é considerado um espírito malfazejo, porque ele não tem dó daquele a quem quer ensinar uma das maiores lições de vida, que é cuidar bem da natureza.

FONTELES FILHO, José Mendes (Org.) Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados. Fortaleza : Imprensa Universitária, 2014. 140 p.

- **Fonte 7: “História do seu Chiquinho”, O Livro da vida, v.1: Jenipapo-Kanindé- Fortaleza: Importec, 2007, p. 12.**

A lagoa da Encantada tem encantos inesquecíveis. Chiquinho, o marido da cacique Pequena, conta que certo dia foi pescar de noite sozinho.

Quando estava pescando de tarrafa, ouviu aquele barulho na água. Pensando que era um peixe, seu Chiquinho jogou a tarrafa e foi puxando.

Puxando, puxando, seu Chiquinho percebeu que o que vinha na tarrafa era uma enorme cobra.

Seu Chiquinho arrastou a tarrafa para o seco e foi olhando ver se via um pau para matar a cobra.

De repente, Chiquinho viu que a cobra tinha virado um enorme toco que fazia um fogo na ponta seu Chiquinho não pescou mais nesse dia.

Dizem os velhos índios que não é todo mundo que vê encanto. Tem de ter merecimento ou está devendo alguma coisa para a vida do lugar. Ver encanto é como uma carta secreta. Cada um que pode saber o que quer dizer o que viu.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. O Livro da vida, v.1: Jenipapo-Kanindé- Fortaleza: Importec, 2007.

Oficina 4: OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA NO CEARÁ.

- **Fonte 1: “História dos Kanindé.”**

Entre os chamados rebeldes brasileiros figura Canindé, indígena que viveu no século XVII e que forçou a assinatura de um tratado de paz com o rei de Portugal. "Os Janduís", nação indígena que ocupava diversas áreas das capitâneas, eram da etnia dos Tarariús.

Entre os índios da etnia havia o hábito de chamar o próprio povo pelo nome de seu líder. Quando morreu janduí, quem o sucedeu na liderança do grupo foi Canindé, guerreiro de destaque. Os índios que descenderam das tribos comandadas por Canindé passaram a se chamar Kanindé.

A tribo dos Kanindé ia periodicamente em busca de novos locais para ocupação, pois eram povos nômades coletores e caçadores. Uma fração da tribo dos Kanindé deve ter ocupado temporariamente a região que compreende sertões do município de Canindé (cidade) , mas os Canindé não andavam sozinhos: "Canindé e jenipapo habitavam os sertões do Curu, as margens do Quixeramobim e do Banabuiú. Falavam a mesma língua e tinham a mesma Cultura. Perderam suas terras porque perderam a guerra mas resistiram o quanto foi possível" (jornal santuário de Canindé).

Atualmente, moradores do sítio Fernandes, distante 5 km do centro de Aratuba, formam um agrupamento de 115 famílias, mas somente 60 famílias se assumem com herdeiros da memória indígena de seus antepassados. Elas vivem numa área de 150 hectares. A exemplo de seus ancestrais, sobrevivem da caça de pequenos animais e da agricultura. Seus antecedentes chegaram em Fernandes-Aratuba, vindos da Serra da Gameleira em Canindé, em busca de água e segurança, fugindo das secas de 1815 e 1877.

Com o tempo, os candidatos de Aratuba foram assimilando muito dos costumes dos brancos e passaram por um grande processo de transformação cultural. Hoje, eles tentam resgatar um pouco dessa memória esquecida, em busca do direito de serem considerados índios.

Uma das lideranças do grupo Kanindé de Aratuba é José Maria Pereira dos Santos, o cacique Sotero, cujo bisavô, Manuel Damião, foi literalmente caçado e domesticado pelos brancos quando ainda era criança por volta de 1880. Foi essa ânsia de liderança de Sotero que proporcionou a força necessária para que ele e mais um

“punhado” de outras pessoas iniciassem o movimento de resgate através da criação da sociedade indígena Canindé, que há cerca de 6 anos busca oficializar a sua condição de povo indígena.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. O Livro da vida, v.1: Jenipapo-Kanindé- Fortaleza: Importec, 2007, p. 17.

- **Fonte 2: “A origem dos antepassados dos povos indígenas de Crateús (Índios na cidade: Experiências de vida dos índios de Crateús. - Fortaleza: Importec, 2007, p. 12 e 13)**

Os povos indígenas que vivem hoje em Crateús são das vizinhas à cidade, pois andaram migrando até chegar em Crateús. Todos com a mesma história, perderam suas terras de origem e, cansado de viver em terras dos ricos e sofrendo muito, sonhava com a vida tranquila, sem ninguém tomando que era deles, pois tudo que plantava, a metade era para o dono da terra. Aqueles chefes de família que se recusavam a cumprir com as regras dadas eles fazendeiros eram expulsos de suas casas.

Até do Amazonas tem seu Severino, índio Tupinambá, que fugiu da guerra dos índios contra os brancos. Ele veio para Crateús. Quando aqui chegou, tinha apenas 7 anos e ainda dominava sua língua ponto levou três anos para aprender a língua que hoje falamos. Seu Severino é o homem mais velho que tem aqui em Crateús com 116 anos.

O povo indígena vivia trabalhando na lavoura, trabalhando na terra, pois todo alimento eles plantavam, pescavam e caçavam. A maioria dos povos indígenas de Crateús antes de vir para a cidade plantava o feijão, milho macaxeira, mandioca e batata doce. Nos rios e açudes, pescava alguns tipos de peixe e nas matas caçavam só carne.

Quando Deus mandava chuva eles fazem muita fartura em suas casas. O milho, eles vendiam e fazer a mistura para o resto da alimentação. Da mandioca faziam farinhada, daí era tirada a farinha e a goma e fazer a tapioca e beiju seco.

Então, passado algum tempo eles gravam porcos e faziam gorduras para temperar carne, que era coletiva para todas as famílias e vizinhos. Assim era a caça e a pesca. Ninguém tinha nada só para ser tudo era de todos.

Os remédios eram caseiros retirados do mato. Quando adoeciam, pegava um remédios caseiros e fazer um chá ou levavam para rezadeira.

Até hoje, nós as nossas famílias que vivem no interior ainda se curam com o mate rezas.

Atualmente, os índios que nasceram se criaram na cidade gosta muito de viver aqui, enquanto os mais velhos que sempre lhe deram com a terra, só carrega na memória suas tristes lembranças e suas histórias, sem ser obrigado a morar na cidade de Crateús, pois não tem terra para trabalhar.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. Índios na cidade: Experiências de vida dos índios de Crateús. - Fortaleza: Importec, 2007.

- **Fonte 3: “Origem e evolução histórica dos tremembé” (memória dos próprios índios).**

O povo Tremembé do aldeamento de Almofala, situado no município de Itarema a 198 km de Fortaleza, ocupava, nos tempos coloniais, desde a foz do rio Gurupi, no Maranhão, até a Serra de Ibiapaba, no Ceará, até a foz do rio Aracatimirim.

Os Tremembé viviam principalmente da pesca, e comercializavam com os estrangeiros que aportavam na costa norte brasileira, principalmente madeiras e âmbar-gris. Durante os séculos XVI e XVII, apesar da constante presença de estrangeiros em suas praias, e das tentativas de colonização por parte dos portugueses, os indígenas da costa norte conseguiram manter-se autônomos em seus territórios até o início do século XVIII, quando foram aldeados em Almofala, no Ceará, e Tutoia, no Maranhão (BORGES, 2010).

Era um povo destemido, conhecido por sua coragem em matar tubarões e também por serem exímios pescadores e valentes guerreiros, e sempre ofereceu resistência aos ataques dos colonizadores. O pajé Luiz Caboclo (2012), referindo-se ao modo de vida Tremembé, fala da presença dos mesmos no Ceará e no Maranhão e da mobilidade como tradição:

O povo Tremembé [...] eles migravo, io colher fruta. O rio Aracatimirim foi a garantia desses que continuaro aqui o tempo todo. Eles vivio aqui condo tava dando fruta. Era uma época de peixe no rio das Moitas. Ele subio pra lá, e aí eles ia subindo nessa costa. Era fruta, todo tipo de fruta. Eles subio caçando, pescando, subio colhendo. E descio pra baixo nessa mesma atividade. Nessa época, eles ficavo numa região, passavo os tempo colhendo. Quando passava a época da fruta, eles migravo pra outra região, a pé. Quando passava a safra do peixe, eles migravo para outra região e assim io. Quando vem a colonização, eles tavo tudo espaiado. Quando eles chegaro, a colonização chegou, pronto, prendeu todo mundo. Ninguém vai mais

pra nenhum canto, tumaro de conta das terra, uma parte ficou no Maranhão, outra parte ficô... aonde tava um grupo, lá ficavo. Agora o que te digo, originário que nunca saiu foi esse que permanecer, que tava em Almofala, mas tudim, todos Tremembé.

Condo a gente fala no Maranhão, em Tutoia... o povo de Tutoia tudim de Almofala, aqui tudim de Almofala... Onde tem Tremembé, conhece a orige de Almofala. Agora migravo, e, nessa época, chegou aquela lei chamada sesmaria, a lei de terra aqui. Aí cada um ficou no seu canto, e aí foi onde veio a perseguição. Quem se dizia índio usando essa tradição, a catequização bateu em cima e aí foro catequizando, tirando a língua materna, insinuando, educando de todo jeito. Aí eles ficavo só aqui, cadacal com a sua orige. Tudo tem orige, só que num pudio dizer que era índio, porque, se se dissesse índio, morria. Aí todo mundo ficou parado. A partir da Constituição Federal de 1988, que é essa que tá sendo tramada hoje, eles luto pa retirar os artigos que eles se arrependeram muito de fazer, que começou dar o direito do povo indígena. Aí eles começaram aparecer. Aí contaro a história que era índio, dissero donde era. O povo Tremembé foi demarcando uma área pra eles ficare.

O nome “Tremembé” nasceu da orige de Almofala por conta da luta, a grande luta, que eles chamaro nativo. O povo nativo deste litoral cearense, do rio Gurupi, no Maranhão ao Rio Grande do Norte, a história nasce daí.

Aí a história... O nome “Tremembé” mesmo foi o povo de Almofala, que de primeiro o povo de Almofala, por conta da... eles foi... eles ficaro traumatizado. Eles ficaro muito violento por conta da colonização, porque morreu muita gente. Eles também fizeram o que devio...a luta foi muito perigosa, por conta dos tremedáu, que era muito tremedáu, e aí quem num sabia, os que vinho de fora, eles num tinha proteção sobre o tremedáu, e os Tremembé eles ero nativo, eles conhecio... Chegavo nos tremedáu, eles sabio dominar. Eles tinha a sobrevivência nos tremedáu, por conta disso, dessa luta...grande luta. Aí foi que veio o nome “Tremembé” pucarro dos tremedáu, mas o nome... o nosso nome... o povo Tremembé...o nosso mermo era o povo nativo daqui da região leitoral cearense. Eles mandarro 70 légua da praia pra serra que é a Ibiapaba. Os Tremembé brigavo cum os Potiguara, cum os Tupi-Guarani na serra de Ibiapaba. Isso é muito difícil. Eles brigavo, mas apanharro porque os Tremembé chegarro lá muito fraco. Lá era um grupim piquininim que chegavo lá. Os Tremembé vivio mermo era aqui no leitoral. Aí eles migravo pá den... pu sertão mas só io até lá porque condo chegavo lá os ôto também chegavo e aí eles brigavo. Toda essa questão era os Tremembé querendo puxá as índias Potiguara, Guarani pra trazer pra cá e, nessa época, truxero, tem muita gente...por isso que misturô.

- **Fonte 4: “Conversando um pouco sobre o povoamento do Ceará” (O livro da vida Pitaguary, p.28).**

O povoamento do sertão nordestino, segundo os estudos de Capistrano de Abreu, desenha praticamente duas grandes rotas no seu processo de colonização: a rota do sertão de fora que, vindo do litoral pernambucano, corre em direção ao Maranhão; e a do sertão de dentro, que vinha pelo interior, perfazendo o caminho que vai do Rio São Francisco a Rio Parnaíba, no Piauí.

Ao longo dessas duas rotas e habitando essas terras já estavam os índios, vivendo aqui e formando as 22 nações indígenas livres, o Ceará foi povoado então a partir de sessões de sesmarias, terra doada gratuitamente pela coroa portuguesa como modo de ocupação dos sertões. Povoado às custas dessas invasões aos territórios indígenas e as custas de grandes extermínios aos índios que aqui viviam.

Um povoamento que foi feito tendo no boi o seu centro, por isso se pode dizer que foi essencialmente por meio da vida pastoril.

Isso até o século XVIII, antes desse para dormir em absoluto da pecuária dividir espaço com o cultivo do algodão, que também foi apreendido com o índio. O sertão e o litoral, mar e mata, se interpenetravam sob as rotas da carne de charque que era feita sob o mando do Branco. A carne de charque vinha do sertão, mas escova pelos portos. Junto aos portos para onde eu charque que ia ser vendido para fora do Ceará se formavam as cidades daquele tempo: Aracati, Camocim, Granja, Sobral e Acaraú.

Vindo pela Foz do Rio Jaguaribe, as Charqueadas foram caminhando para oeste do Ceará até que chegaram no porto dos barcos, que ficava a margem do rio Acaraú, município de beira de praia.

Os índios que habitavam a região litorânea eram os tapeba, os Pitaguary, os jenipapo Canindé, os Tremembé e os Canindé. Já na Serra da Ibiapaba encontramos: os potiguara de Crateús, os calabça os Tupinambás de Crateús e os Tabajaras, esses quatro do tronco linguístico Tupi.

Por tudo isso se fala que naquele tempo tudo era o boi e o algodão. O mais era a matança do índio que a gente viu sempre.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. O livro da vida Pitaguary. Fortaleza: Importec, 2007.

- **Fonte 5: Vídeo “Marcha da resistência dos povos indígenas no Ceará”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=HI_rJf9s1vI**

Oficina 5: TEMPORALIDADES A PARTIR DE DIFERENTES COSMOLOGIAS

- **Fonte 1: Documentário “Tempo circular”. Disponível em: <https://beirasdagua.org.br/item/tempo-circular/#:~:text=TEMPO%20CIRCULAR%2C%20aborda%20o%20tempo,o%20ciclo%20natural%20das%20coisas.>**

“TEMPO CIRCULAR, aborda o tempo na visão indígena da Nação Pankararu. Um tempo não linear, um tempo circular. Tempo de escutar o passado estando no presente e pensando no futuro, um tempo onde os três estágios de tempo se comunicam com sabedoria, respeitando o ciclo natural das coisas. Narrativas originais com canções, dizeres da vida, da corrida diária pelo bem estar e o apelo à ancestralidade e a paz.”

<https://beirasdagua.org.br/item/tempo-circular/#:~:text=TEMPO%20CIRCULAR%2C%20aborda%20o%20tempo,o%20ciclo%20natural%20das%20coisas.>

Direção e roteiro: Graci Guarani

Direção de produção: Alex Pankararu

Direção de fotografia: Graci Guarani

Montagem e som: Alex Pankararu

Trilha sonora original: Tronco Velho Pankararu

Produtora: Olhar da Alma Filmes

- **Fonte 2: “Como se dava a farinhada antes e a farinhada hoje”. (Comunidade Potyguara de viração e suas expressões culturais, p. 37 e 38.**

Como se dava a farinhada antes

Os trabalhos da farinhada se dava no período de julho para Agosto. Levava de duas a três semanas. As famílias se deslocavam de nossa comunidade para a Serra das matas, a distância de 28 km, para fazer a farinha.

Iniciava arrancando a mandioca à tarde. Quando era a noite começavam a raspar. A mandioca era puxada abraço por duas pessoas puxando numa roda e outra cevando para fazer a massa. Depois as mulheres iam lavar para tirar a goma, e depois colocava a lenha no forno para torrar a farinha. A gente fazia até de 50 alqueires de farinha, e alguma, quando terminava a farinhada, fazia beiju, tapioca, para todos que trabalhavam na farinhada. E o pagamento do trabalhador era farinha e goma e as cascas da mandioca eram secadas em cima de um lajeiro para o gado e os porcos comerem. À noite era muito animada ponto juntava muita gente para raspar a mandioca, contava muitas piadas, cantavam versus, romances do pavão misterioso. Contavam histórias, tocava um violão. A farinha era transportada de jumento para localidade viração. Era muito difícil.

Entrevista com Zé Henrique indígena potiguara.

A farinhada hoje

Hoje, com os avanços da tecnologia, houveram algumas mudanças com relação aos farinhadas, hoje estando bem mais fácil. Trabalhos que antes eram feitos pelos homens, tem hoje uma pequena contribuição das máquinas. Mas que mesmo assim, ainda existe a tradição da farinhada, sendo que hoje está tudo bem mais fácil. Mas ainda as famílias se reúnem para fazer a raspagem da mandioca e contar histórias nas casas de farinhas. Por conta do tempo, as pessoas foram perdendo os costumes e hoje está menor o cultivo da mandioca.

Hoje as coisas estão muito mudadas. Com a tecnologia, cresceu muito. Está diferente hoje. As farinhadas são feitas na máquina e puxada no motor torrada na energia. Quem trabalha ganha dinheiro. Não tem mais aquelas bonitas piadas. Versus não existem mais ponto tudo mudou. Os povos não plantam mais a mandioca como plantavam antes. Poucos plantam. Não valorizam mais como antes. Perderam os costumes de antes.

Entrevista com Maria Ciana, indígena potiguara.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. Comunidade Potyguara de viração e suas expressões culturais. - Fortaleza: Importec, 2007.

Oficina 6: CONHECENDO ELEMENTOS DA CULTURA MATERIAL DO POVO TREMEMBÉ DE ALMOFALA-CE.

- **Fonte 1: Inventário de elementos da cultura material do povo Tremembé. (pág 11)**

Os elementos da cultura indígena como expressão do povo Tremembé são a forma visual e sensorial mais completa e sedutora da tentativa de imortalizar nossas crenças, mitos e história. É também uma expressão de criatividade e a recriação de nossa identidade na força da luta pela terra. Também podemos afirmar que partes desses elementos estão presentes em nossas vidas, pelos diferentes usos, como uso terapêutico, adorno – praticamente indispensável – e como utensílios domésticos e de trabalho. Boa parte da tecnologia da produção desses elementos, ao longo da história de nosso povo, foi passando de pai para filho até chegar à geração de nossos pais. Hoje também está presente na formação das crianças Tremembé por meio do ensino do artesanato, que integra o currículo escolar.

FONTELES FILHO, José Mendes (Org.). Inventário de elementos da cultura material do povo Tremembé. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 92 p.

- **Fonte 2: Objetos da cultura material do povo Tremembé.**



(p.22)

TINA: espécie de cuba; banheira. Tinha utilidade para colocar água para o uso doméstico. Hoje ela vem sendo substituída pelas caixas de plásticos e alvenarias. De certa forma, facilita a vida do nosso povo, mas, por outro lado, também nos prejudica bastante, pois estamos nos apropriando de algo que não é nosso e assim deixando nossos valores tradicionais.



(pág 39)

FOJO: cova que se disfarça com ramos para nela caírem animais; armadilha. É um dos tipos de armadilha usados para pegar preá (tipo de caça da nossa região). Ele é colocado no local por onde as caças passam. É cavado um buraco no nível do chão, quando o animal passa e pisa, cai dentro do buraco e fica preso sem possibilidade de fugir. Com as agressões do homem branco ao meio ambiente, esses animais vêm desaparecendo, e pouco se usa essa armadilha.



(p 44)

RODA: peça circular que tem um eixo e era utilizada para serrar mandioca nas casas de farinha. Precisava de quatro homens, sendo dois para rodar, um para botar a mandioca e outro para serrar. Ela hoje foi substituída por motores a gasolina e a eletricidade. Para nosso povo, é muito bom pela facilidade na agilidade do trabalho. Por outro lado, é muito ruim para nossa cultura, pois elas representam os registros da história dos nossos antepassados.



Figura 41 - Saca. Foto: Alberto Cukier.



Figura 42 - Uru. Foto: Alberto Cukier.

SACA: feita das tranças da palha da carnaubeira. Esse era um objeto muito confeccionado pelo nosso povo, tanto para a venda como para o uso doméstico, para armazenar os gêneros produzidos na agricultura. Servia também de mesa, colocando a saca no chão, na hora das refeições como almoço e jantar. Hoje foi substituída por mesas de mármore, vidro e madeira.

URU: é um elemento feito da palha da carnaubeira, confeccionado de vários tamanhos e tem inúmeras utilidades. Os menores são usados para guardar tabaco, cachimbo ou ovos. Os médios são usados nas pescarias no mar, rio e lagoas para colocar peixes e crustáceos. E os maiores são feitos para a colheita do feijão e milho.

(pag 60)

A palha da carnaubeira é de fundamental importância na vida do nosso povo. Hoje está um pouco difícil de encontrar em nosso meio, devido às invasões e o desmatamento. Antigamente, nosso povo usava com mais frequência no dia a dia, para confecção de alguns utensílios domésticos e nas construções de suas casas. Fazia-se também bagana para adubar as terras, que hoje está sendo substituída pelos adubos químicos. Isso vem causando graves problemas na saúde do nosso povo e causando grande número de óbitos nas comunidades Tremembé. Acreditamos que isso tenha muito a ver com a alimentação que consumimos hoje, em que tudo é industrializado.



(p62)

CUIA: tem de todo tamanho. As maiores serviam de banheira para as crianças, para lavar louça e roupa. As menores são utilizadas nos rituais para beber a bebida sagrada dos Tremembé, que é o mocoioró. A cuia é feita da cabaça, que se encontra nas plantações, em quintais.



(pag 78 e 79)

As sementes estão bem presentes em nosso cotidiano. As mais utilizadas são de jiriquiti, jatobá, mucunã, pau-brasil, mata pasto, linhão e birro. Antigamente, nosso povo tinha mais facilidade de encontrar sementes, pois as matas eram virgens e havia uma grande variedade tanto de frutas como de sementes. Dessas sementes, são feitos colares, brincos, cintos, pulseiras e tiaras. Com essas artes, vem melhorando a vida de algumas famílias que fazem e vendem tanto nas aldeias como fora. Isso vem reforçando cada vez mais a luta do movimento Tremembé pela identidade étnica, já que, para a sociedade, o índio só é índio se estiver caracterizado. E, mesmo bem caracterizados, ainda sofremos preconceitos e discriminação da sociedade.