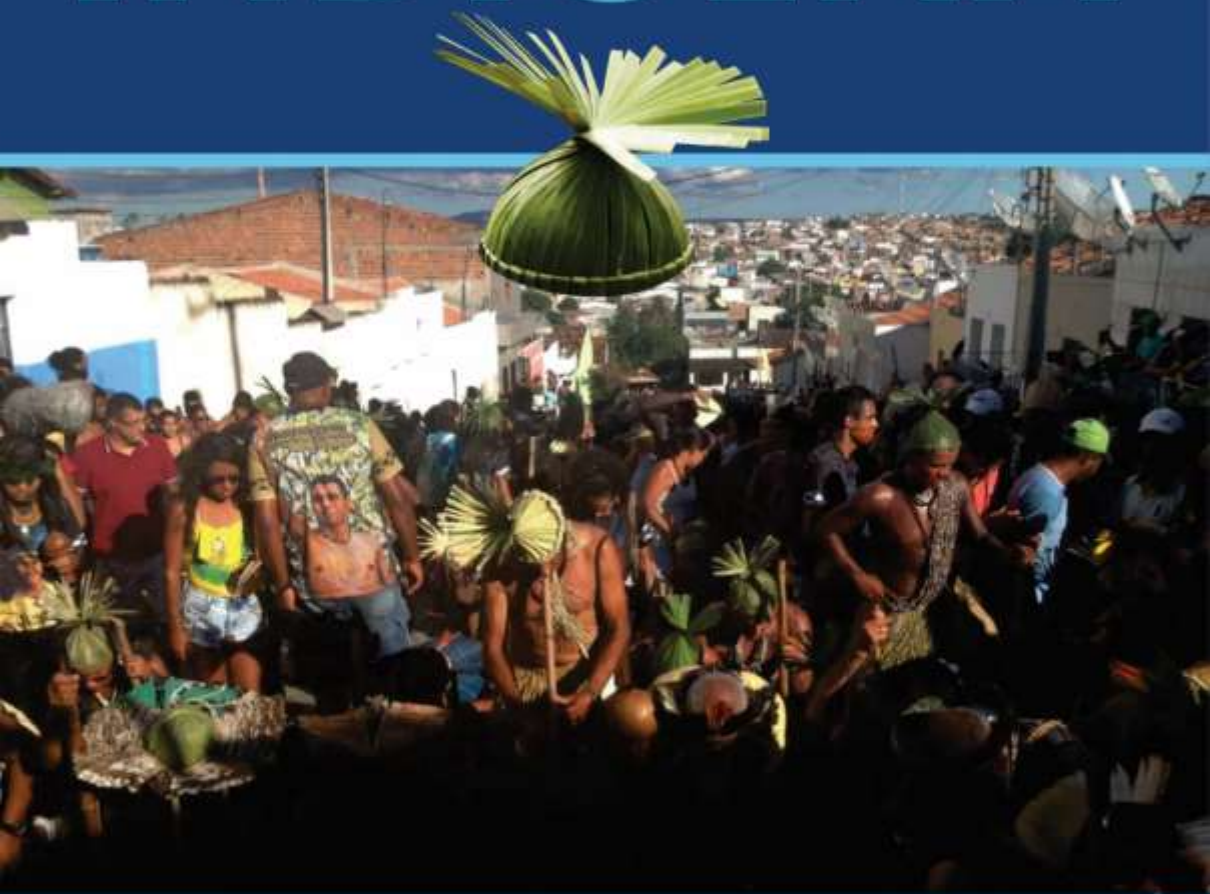


MARIA DA PENHA DA SILVA

A TEMÁTICA,
INDÍGENA



**NAS PRÁTICAS CURRICULARES
DOCENTES EM ESCOLAS MUNICIPAIS
(PESQUEIRA – PE)**


OLYVER

**A TEMÁTICA INDÍGENA NAS
PRÁTICAS CURRICULARES
DOCENTES EM ESCOLAS
MUNICIPAIS
(PESQUEIRA, PE)**

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição

DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira

IMAGEM DA CAPA: Ato público do 20 de maio em memória do falecido Cacique Xicão Xukuru, assassinado (1998) no bairro Xucurus – Pesqueira-PE.

FOTOGRAFIA: Thyara Freitas – Pankararu

IMAGEM DA CONTRA CAPA: Caminhada do povo Xukuru do Ororubá em direção ao local do Ato público do 20 de maio.

FOTOGRAFIA: Acervo da autora.

DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05

Antares, Maceió - AL, 57048-230

www.editoraolyver.org

editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S364p

SILVA, Maria da Penha da

A temática indígena nas práticas curriculares docentes em escolas municipais (pesqueira, PE). [recurso digital] / Maria da Penha da Silva – Maceió, AL: Editora Olyver, 2022.

ISBN: 978-65-81-450-83-0

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Indígena. 2. Docentes. 3. Escolas municipais. 4. Pesqueira, PE. 5. Aula I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. História do Brasil 981

MARIA DA PENHA DA SILVA

**A TEMÁTICA INDÍGENA NAS
PRÁTICAS CURRICULARES
DOCENTES EM ESCOLAS
MUNICIPAIS
(PESQUEIRA, PE)**

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Dra. Denize dos Santos

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Silóé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Prof^a Dr^a. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Prof^a Dr^a. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Prof^a Dr^a. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Prof^a Me. Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Prof^a Me. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof^a Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Prof. Me. Joseildo Cavalcanti Ferreira

Centro de Ensino Superior de Arcoverde | CESA (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª Dra. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, (Espanha)

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª Dra. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y
Políticas | Asunción (Paraguay)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa da localização do município de Pesqueira	50
Figura 2 –	Representação gráfica da população indígena total no Brasil	75
Figura 3 –	Mapa do zoneamento do município de Pesqueira. ..	100
Figura 4 –	Mapa do Território Xukuru do Ororubá e o limite com a sede do município de Pesqueira	103
Figura 5 –	A organização política do povo Xukuru do Ororubá	121
Figura 6 –	Concepção sobre os povos indígenas que remete ao período pré-colonial nos livros didáticos de História	178
Figura 7 –	Concepção sobre os povos indígenas no período colonial nos livros didáticos de História	182
Figura 8 –	Ilustração de um texto do livro didático <i>História – Pernambuco</i> sobre o encontro entre índios e europeus.....	183
Figura 9 –	Concepção sobre os povos indígenas na atualidade nos livros didáticos de História	196
Figura 10 –	Representação da diversidade indígena no Brasil em livro didático da Coleção <i>O Brasil Somos Todos Nós</i>	197
Figura 11 –	Ilustração de um texto sobre a localização de povos indígenas em Pernambuco no livro didático <i>História – Pernambuco</i>	202
Figura 12 –	Ilustração sobre os Fulni-ô, PE, no livro didático <i>Pernambuco de muitas histórias</i>	206
Figura 13 –	Ilustração sobre as diferentes formas de educação indígena em livro didático da Coleção Projeto Descobrir	211
Figura 14 –	Calendário indígena no livro didático de História da Coleção Projeto Descobrir	213
Figura 15 –	Diferentes formas de moradias indígenas conforme a página do livro didático de História da Coleção Projeto Buriti	216
Figura 16 –	Ilustração de um texto sobre uma aldeia urbana em Campo Grande de livro didático da Coleção Projeto Descobrir	218
Figura 17 –	Crianças indígenas Sateré-Mawé/AM brincando com barro: livro didático de História da Coleção Projeto Descobrir	223

Figura 18 – Criança indígena Barasana/AM brincando de pendurar-se em árvore: livro didático de História da Coleção Projeto Buriti	223
Figura 19 – Crianças indígenas Kaiapó/MS brincando em um igarapé: livro didático de História <i>Pernambuco de muitas histórias</i>	224
Figura 20 – Crianças indígenas jogando futebol: livro didático de História da Coleção <i>O Brasil Somos Todos Nós</i>	224
Figura 21 – Relações de influência das políticas curriculares globais sobre as locais	232
Figura 22 – Forma de organização dos escritos curriculares nos Diários de Classe	235
Figura 23 – Gráfico representativo dos Eixos Temáticos emergentes no planejamento das professoras e nas práticas curriculares na sala de aula	249
Figura 24 – Ilustrações de um cartaz produzido por discentes ...	272
Figura 25 – Atividade pedagógica O índio Jaci	283
Figura 26 – Atividade pedagógica: os índios conhecem e respeitam a Natureza	285
Figura 27 – Atividade pedagógica para leitura e produção textual	288
Figura 28 – Atividade pedagógica sobre os limites territoriais do município de Pesqueira, PE	298
Figura 29 – “Atividade” pedagógica <i>E os portugueses chegaram ao Brasil</i>	305
Figura 30 – Exercício de interpretação do texto: <i>E os portugueses chegaram ao Brasil</i>	306
Figura 31 – Ilustração da capa do projeto pedagógico da Semana do Folclore	314
Figura 32 – Cópia da “atividade” pedagógica sobre a lenda da Iara	316
Figura 33 – Painel com personalidades consideradas ilustres na cidade de Pesqueira, PE	328
Figura 34 – Cacique Xicão Xukuru no Congresso Nacional	329

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Perfil étnico-racial de estudantes por escola	54
Quadro 2	–	Identificação das professoras por escola	60
Quadro 3	–	Posição demográfica do povo Xukuru do Ororubá em relação aos demais povos indígenas em Pernambuco	101
Quadro 4	–	Marcos históricos e o povo Xukuru do Ororubá	105
Quadro 5	–	Principais legislações que deram atenção à história e culturas dos povos indígenas no currículo das escolas não indígenas	152
Quadro 6	–	Dados técnicos sobre os livros didáticos de História utilizados pelas professoras no contexto escolar estudado	176
Quadro 7	–	Cópia de textos e questionários usados como subsídios didáticos pela Professora 7: Texto 1	251
Quadro 8	–	Cópia de textos e questionários usados como subsídios didáticos pela Professora 7: Texto 2	252
Quadro 9	–	Letra da música <i>Brincar de índio</i>	279
Quadro 10	–	Poema em homenagem ao Dia do Índio	282

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COPIXO	Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá
EPENN	Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste
FORPRED	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPA	Instituto Agrônômico de Pernambuco
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
N/NE	Norte e Nordeste
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetizar com Sucesso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Posto Indígena
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNI	União das Nações Indígenas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	14
APRESENTAÇÃO.....	19
PREFÁCIO.....	21
CAPÍTULO 1	
CURRÍCULO: CONTEXTO, SUJEITOS E FAZERES DA PESQUISA	29
Vivência profissional/formativa: em busca de uma formação permanente	33
A temática indígena: o que nos diz a produção científica da Anped, EPENN, Dissertações e Teses (2003-2013)?	37
A etnografia como interpretação do cotidiano escolar	44
A aproximação com o campo e os sujeitos	48
Delimitação do campo e dos sujeitos: desenhando os perfis, definindo os critérios de escolha	55
CAPÍTULO 2	
OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: APONTAMENTOS ÀS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES	69
Os povos indígenas no Brasil reescrevendo a História	70
Os índios no Nordeste: da “remanescência” a índios resistentes	85
Os índios em Pesqueira, PE: os Xukurus do Ororubá, uma história de resistência e superação	98
CAPÍTULO 3	
O CAMPO DO CURRÍCULO: SILENCIAMENTO E EMERGÊNCIA DAS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS.....	124
Uma aproximação com o campo das teorias curriculares	126
O currículo no contexto das práticas docentes: na interseção da racionalidade do prescrito à subjetivação do vivido	134
Currículo: um diálogo necessário sobre identidade e diferença nas práticas curriculares docentes referente à temática indígena	140

Os povos indígenas nas prescrições curriculares no Brasil: a Lei n.º 11.645/2008	148
--	-----

CAPÍTULO 4

A TEMÁTICA INDÍGENA NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PESQUEIRA, PE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	160
--	------------

A Proposta Curricular do Pnaic: o não lugar dos povos indígenas!	163
--	-----

O Programa Alfabetizar com Sucesso: possibilidades de aproximação com a temática indígena pelo ensino sobre a história local	169
--	-----

Os Livros Didáticos de História e a Temática Indígena	174
---	-----

O “Entre Lugar” das Prescrições Curriculares Locais: das generalizações às especificidades sobre a História e as culturas indígenas	230
---	-----

Os Diários de Classe na Interseção do PAS - Programa Alfabetizar com Sucesso	234
--	-----

CAPÍTULO 5

DO CURRÍCULO PRESCRITO AO VIVIDO: A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA.....	241
---	------------

A temática indígena na confluência do currículo prescrito e do vivido	243
---	-----

Os índios e a colonização: contando a história dos colonizadores	250
--	-----

Os índios na atualidade: da transversalidade aos conteúdos específicos	255
--	-----

Os índios na atualidade como conteúdos curriculares específicos	263
---	-----

Os índios nas datas comemorativas: o silêncio entre o período colonial e a atualidade	276
---	-----

Escuta do povo Xukuru do Ororubá: a temática indígena “nas escolas da cidade”	318
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	338
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	344
--------------------------	------------

AGRADECIMENTOS

A Deus, e como dizem os Xukuru: aos *Encantados de luz*, que iluminam os meus passos, prevenindo-me e protegendo-me dos obstáculos que se impõem no meu caminho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE, o acolhimento desta pesquisa. Em especial, às professoras Conceição Gislâne Nóbrega e Lucinalva Andrade, “Nina”, a condução da orientação do estudo que resultou nesta publicação. Ao professor Sandro Guimarães, a coorientação, favorecendo o devido diálogo entre Educação e Antropologia.

Um especial agradecimento às gestoras e coordenadoras escolares, mais as professoras participantes e colaboradoras da pesquisa, que nos permitiram o acesso à sua sala de aula e aos seus conhecimentos, acolhendo-nos sempre dispostas a contribuir com informações sobre seu cotidiano e suas práticas docentes, concedendo entrevistas, disponibilizando os subsídios curriculares e pedagógicos possíveis e necessários para nossa análise.

Ao povo Xukuru do Ororubá e parceiros, especialmente na pessoa do cacique Marcos; o vice-cacique Zé de Santa e sua companheira, a professora Francisca Kambiwá; o Pajé “Seu” Zequinha; o Mestre do Memby “Seu” Medalha; Dona Zenilda; Marli; Dona Dora; “Seu” Chico Jorge; “Seu” Abdias; “Seu” Zé de Otília; “Seu” Jorge do Peixe; Dona Lica (*in memoriam*); “Seu” Dedé; “Seu” Romero; Iran e Renata; Guilherme (Guila); Neide; Adjailson (Nen); Elizabeth (Beta); Edilma, Micheline, Carol, Henry (*in memoriam*), o acolhimento pessoal e acadêmico.

A Edson, meu amado, o permanente incentivo, apoio e companheirismo, antes e durante esta jornada. Tanto na aproximação e diálogo com a “História Indígena”, como no ordenamento dos afazeres domésticos. As noites e madrugadas em que se manteve vigilante para que eu não dormisse sobre os livros e o notebook.

Aos meus familiares, aos amigos e amigas, que constituem uma extensa lista de nomes, sendo inadequado ao formato do presente texto.

Agradeço o apoio de todos e todas durante o período da pesquisa no cuidado e na atenção dedicados a meus pais, Dona Francisca e Seu Alberto (ele fez a grande viagem em 2018). Como idosos, inspiravam sérios cuidados com a saúde, sobretudo Dona Francisca, que se encontra fragilizada pelo Mal de Alzheimer, contudo, sua trajetória de vida guarda lembranças de uma personalidade forte que me inspira nos momentos em que temo fraquejar. A ela, todo nosso amor e carinho familiar.

Aos amigos e às amigas, e companheiros e companheiras desta jornada, alguns conhecidos no meio acadêmico, outros, pessoas comuns, mas de igual importância, agradeço o grande incentivo, a inspiração ou partilha de momentos que contribuíram para a feitura deste estudo. Alexandre Gomes; Ana Cláudia Silva; Araújo Santos; Carlos Fernando; Celênia Macedo; Denise Lira; Ducicleide G. dos Santos (Dulce); Edivania Granja e o esposo, Roberto; Edmundo Monte; Efigênia Loiola; Eliana Barros; Eliene Amorim; Enéas Pinheiro; Eraldo Oliveira; Fernanda Nunes; Gabriel Corrêa; Gilberto Ferreira; Iara Bonin; João Pacheco de Oliveira; Josué Euzébio; Lídia Cerqueira; Luiza Tombini; Maria Angélica; Marlene J. dos Santos; Maurícia; Mércia Batista; Nélio Melo; Patrícia Forte; Sônia M. da Silva; Tayza Kawanny; Viviane Melo; Yara Cordeiro; Zeneide Rios. A todos e a todas, meus agradecimentos sempre!

APRESENTAÇÃO

SOBRE “QUAL ÍNDIO” ESTAMOS ENSINANDO?!

A temática indígena neste livro é muito cara, considerando a trajetória da autora, como mulher negra, filha de camponeses empobrecidos, nascida na região do Semiárido paraibano, onde viveu a infância, ouvindo a mãe afirmar que eram parentes de “índio”. Mas qual “índio”?! Certamente, aqueles cristalizados no passado remoto, restando apenas as narrativas comuns às populações no campo, vivendo em fronteiras outrora habitadas por povos indígenas. Nesse caso, a região de proximidade com os municípios de Pesqueira e Poção, PE, onde atualmente habita o povo indígena Xukuru do Ororubá.

Embora a autora não se veja nem se afirme como indígena, são memórias que a fizeram admirar esses povos. Quando adulta, tornou-se professora para atuar na Educação Básica, e durante grande parte da vida profissional, pensou que estava ensinando as crianças a valorizar a “cultura indígena”. Mas que “cultura”? Qual indígena? Aquele que encontrou nos livros didáticos na infância e na sua sala de aula: rosto redondo, rechonchudo, olhos puxados, cabelos lisos e pretos, corpo seminu, habitando nas florestas amazônicas, com modos de vida exóticos? Até que, ao cursar uma Especialização, ouviu um dos professores acusar as “professoras primárias” de ensinar às crianças ideias errôneas sobre os índios. Após refletir sobre as próprias práticas pedagógicas, viu que aquela afirmação fazia sentido, e decidiu conhecer mais sobre o assunto, buscando aproximação com os povos indígenas em Pernambuco, sendo este o estado onde vive e trabalha.

Este livro, portanto, resulta da vivência pessoal, acadêmica e profissional, culminando na busca pelo conhecimento, na continuidade dos estudos com a elaboração da Dissertação no Mestrado em Educação Contemporânea no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. A relevância inicial da pesquisa no período em que foi realizada, era o decorrer dos cinco anos da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, formalmente

oficializando a obrigatoriedade do ensino sobre a “história e cultura” dos povos indígenas no Brasil. Contudo, com uma grande lacuna nesse campo, sobretudo nas escolas da região onde se localizam os territórios indígenas no estado de Pernambuco. Em específico, pensar sobre as escolas públicas não indígenas em Pesqueira parecia urgente, considerando ser o município em destaque no último Censo do IBGE com a maior população indígena no estado.

Se para a autora, atuando na rede pública de ensino em Recife, distante 215 quilômetros do campo de pesquisa, esse movimento reflexivo ressoava nas suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo, também se inseria nos debates sobre as práticas curriculares docentes referentes às alteridades e às diferenças socioculturais. Atualmente, após treze anos da referida lei, e decorridos os seis anos do Parecer do CNE/CEB n.º 14/2015 regulamentando e estabelecendo as Diretrizes para o ensino da temática indígena, o cenário de escassez de subsídios para professores e professoras refletirem sobre essa temática em Pernambuco ainda é um fator preponderante. Então, fez-se necessário reunir coragem para a organização desta publicação, contribuindo na redução dessa lacuna.

Nesse propósito, o livro foi organizado em cinco capítulos. O capítulo introdutório, *Currículo: contexto, sujeitos e fazeres da pesquisa*, situa os leitores e as leitoras acerca dos objetivos; o contexto das escolas municipais em Pesqueira, o campo da pesquisa; o perfil das professoras participantes e também das lideranças¹ indígenas; um breve panorama das produções nacionais e regionais no campo das pesquisas educacionais sobre a temática; e as escolhas metodológicas. Está estruturado nesse formato como estratégia didática para tornar mais compreensíveis os temas, conteúdos e as formas de abordagem nos capítulos subsequentes.

No capítulo 2, *Os índios na História do Brasil: apontamentos às práticas curriculares docentes*, embora não se trate de uma pesquisa

¹ Ao longo do livro, usaremos o termo “liderança” em vez de “líder” em razão de o primeiro ser uma categoria nativa.

historiográfica, buscamos aportes interdisciplinares para compreender as narrativas históricas que fundamentavam as práticas docentes analisadas. Para isso, revisitamos alguns clássicos da Antropologia e da Sociologia e os confrontamos com as novas abordagens teóricas da nomeada “nova história indígena”. Buscando, assim, visualizar algumas produções no âmbito nacional, regional e local necessárias para pensar nas práticas docentes sobre a temática indígena na contemporaneidade e suscitando mudanças nas abordagens sobre o assunto.

No capítulo 3, *O campo do currículo: silenciamento e emergência das diferenças étnico-raciais*, apresentamos uma síntese sobre as teorias curriculares, incluindo o que confere ao campo da prática e suas subjetividades; a emergência de questões referentes à identidade e diferenças, com ênfase na temática indígena; a Lei n.º 11.645/2008 e outros marcos legislativos contribuindo para a inclusão da temática indígena no currículo escolar. Semelhantemente ao capítulo anterior, pautou-se nas discussões teóricas fundamentando as reflexões sobre o campo empírico mais explicitamente expresso nos capítulos seguintes.

No capítulo 4, *A temática indígena nas prescrições curriculares nas escolas municipais de Pesqueira, PE: desafios e possibilidades*, encontra-se a descrição e a análise documental das prescrições curriculares orientando as práticas docentes no contexto da pesquisa. Dentre esses documentos, as prescrições curriculares globais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) do governo estadual, que consideramos globais por tratar-se de programas educacionais influenciados pela orientação de órgãos internacionais a exemplo da Unesco. Também foram analisados os livros didáticos de História usados pelas professoras. Tais análises foram necessárias para estabelecer conexões com as prescrições curriculares locais, a exemplo do diário de classe e os registros de planejamento didático e atividades realizadas, expressando os desafios e as possibilidades de superação de conteúdos incoerentes ao contexto escolar local.

No capítulo 5, *Do currículo prescrito ao vivido: a temática indígena na sala de aula*, mediante a reflexão teórica e as análises das prescrições curriculares discutidas nos capítulos anteriores, tentamos responder à questão central da pesquisa: **Quais as práticas curriculares docentes sobre a temática indígena nas escolas municipais de Pesqueira, PE?** Nesse propósito, incluiu-se, ainda, a análise documental, tendo como documentos analisados, os cadernos de planejamento e de atividades docentes e discentes, mais a observação *in loco* e os relatos das professoras sobre as práticas pedagógicas na temática indígena. Acrescido da escuta das “lideranças” indígenas locais sobre o que pensavam a respeito do ensino dessa temática nas escolas na cidade.

Por fim, concluímos que, para grande parte das professoras, a ausência de formação inicial e continuada adequada às exigências da Lei n.º 11.645/2008 dificultava a sua efetivação, além das exigências para priorizarem os componentes curriculares no campo da alfabetização em Português e Matemática. Contudo, para superar as dificuldades encontradas, criavam espaços no currículo para trabalhar a temática indígena. Nesse propósito, tentavam incluí-la ora de forma interdisciplinar, ora apenas como ilustração para atividades pedagógicas com outros fins, ora de forma transversal seguindo os conteúdos sugeridos nas prescrições curriculares globais; ora relacionadas com as datas comemorativas, ou quando constava nos conteúdos dos livros didáticos. Sobre estes, constatamos, durante a pesquisa, que o livro de História ainda era o subsídio mais utilizado pelas professoras e estudantes para ensinar/aprender sobre os povos indígenas.

Com esta publicação, além de partilhar as reflexões de uma pesquisa sobre o ensino da temática indígena na educação pública, especificamente no Ensino Fundamental em um município habitado por um povo indígena numeroso, esperamos contribuir nas discussões para a efetivação da Lei n.º 11.645/2008 com grande potencial para superar visões equivocadas, generalizações, preconceitos e racismo contra “os índios”. Também desejamos fortalecer a solidariedade dos não

indígenas com as reivindicações, conquistas e a garantia de direitos, sobretudo a demarcação dos territórios pelos povos indígenas.

A todos e todas, boa leitura, reflexões e questionamentos sobre a temática indígena nas práticas pedagógicas!

A autora
Recife, novembro 2021.

PREFÁCIO

As imagens e os enunciados sobre os povos indígenas em nossa sociedade expressam os estereótipos e profundo desconhecimento que ainda persistem no Brasil sobre esses povos. A educação, historicamente, tem reproduzido e naturalizado esses estereótipos. O fato é que a escola ainda se mantém como *locus* privilegiado de reprodução do poder, mesmo tendo transcorrido mais de meio século das questões apontadas no contexto das teorias educacionais críticas e teorias críticas do currículo. Com efeito, Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Michael Young, entre outros, ao colocarem em questão os fundamentos das teorias tradicionais, dão início a um debate significativo sobre a relação entre desigualdades sociais e educação.

No que diz respeito aos povos negros, indígenas e ciganos, o problema é ainda maior, uma vez que só recentemente, no contexto das teorias pós-críticas, as questões de etnia e raça, bem como de gênero e sexualidade, são inseridas nas análises da dinâmica do poder. Essas nos forneceriam “um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido” (SILVA, 2016, p. 146).

Do mesmo modo, o protagonismo dos povos indígenas – seus agenciamentos, estratégias de resistência e adaptação frente às injunções coloniais – foi percebido tardiamente por historiadores e antropólogos, pondo em questão a historiografia modernista, colonial. Esta os descrevia como atores secundários, cuja história teria seus rumos traçados pelos colonizadores. Nesta perspectiva, os povos indígenas, desde o início da construção de uma historiografia nacional, em meados do século XIX, até a década de 1980, seriam descritos como povos sem história e sem futuro, condenados ao desaparecimento (MONTEIRO, 2001).

Contrariando as teses da extinção, os povos indígenas continuam resistindo, teimosos e desobedientes (LUCIANO, 2021). Lutam hoje contra mecanismos de integração e assimilação mais complexos do que os empregados nos períodos anteriores. Refiro-me às políticas etnófagas (DÍAZ-POLANCO, 2005), que criam espaços estratégicos de dominação, bem mais simulados e sutis. Essas políticas, por seu caráter funcional, estariam vinculadas à lógica do multiculturalismo neoliberal, “que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo” (WALSH, 2009, p. 16).

A questão agora seria como desconstruir séculos de imagens e concepções racistas e preconceituosas sobre os povos indígenas na sociedade. Nesse sentido, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2002, orienta para que em todos os setores da comunidade nacional sejam adotadas medidas de “caráter educacional”, mormente em relação aos grupos que mantêm um contato mais próximo com as comunidades indígenas – como no caso analisado no presente livro –, para eliminar preconceitos em relação a esses povos. A Convenção chama a atenção, ainda, para a necessidade de livros de história e demais materiais didáticos apresentarem “relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos”.²

Seis anos após a ratificação da Convenção 169 no Brasil, é promulgada a Lei nº 11.645/2008, que mantém a obrigatoriedade, no currículo oficial da rede de ensino, do estudo da história e cultura afro-brasileira, já assegurada pela Lei nº 10.639/2003, e inclui o estudo da história e cultura indígena. Transcorridos quase uma década e meia da criação da referida Lei, ainda estamos longe de sua efetivação, sobretudo pela dificuldade de inserção de ambas as temáticas na formação inicial e continuada de professores e professoras. Assim, no tocante aos povos indígenas, prevalecem, no cotidiano escolar, as imagens e concepções folclóricas sobre esses povos, vinculadas ao

² Convenção nº 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais, Artigo 31.

imaginário de “pureza” étnica, cuja referência são os indígenas do século XVI, ou do Amazonas e Xingu. Desse modo, é mantida a perspectiva na qual “tais povos e culturas passam a ser descritos apenas pelo que foram (ou pelo que se supõe que eles foram) há séculos atrás, mas sabe-se nada (ou muito pouco) sobre o que eles são hoje em dia” (OLIVEIRA, 2016, p.195).

Essas e outras questões relacionadas à temática indígena na escola são abordadas por Maria da Penha no presente livro. O trabalho é resultado de uma pesquisa densa, construída em diálogo com professoras de escolas localizadas na zona urbana do município de Pesqueira, Agreste de Pernambuco, mas também com indígenas do povo Xukuru do Ororubá. O campo empírico da pesquisa é marcado pelas tensões entre indígenas e fazendeiros locais, intensificadas, sobretudo, com as reivindicações dos Xukuru pelas terras invadidas pelos aludidos fazendeiros, a partir da década de 1980 (SILVA, 2008; 2011). Esses conflitos levariam ao assassinato, em 1998, de uma das mais importantes lideranças indígenas no Nordeste: o Cacique Xicão, símbolo maior de luta e resistência do povo Xukuru. Essa relação interétnica, no entanto, também é marcada por fluxos e transitividades constantes entre a comunidade indígena e não indígena de Pesqueira.

Para a delimitação das escolas que seriam incluídas na pesquisa, Maria da Penha fez um levantamento exaustivo de todas as escolas do município localizadas na área urbana. Essa análise preliminar revelou a presença de crianças indígenas em sete dessas unidades escolares, correspondendo a 25% do total de 887 estudantes. Também revelou que o número de estudantes indígenas era expressivamente maior nas escolas localizadas na área limítrofe entre a cidade de Pesqueira e o território indígena.

Entre tantas contribuições, o trabalho nos mostra que fronteiras entre campos historicamente tão bem demarcados, como Educação, História e Antropologia, são tênues. Nessa perspectiva, a análise das práticas curriculares, que está no centro das reflexões de Maria da Penha, não se dissocia das discussões sobre a invisibilidade dos povos indígenas na história do Brasil. A autora chama a atenção para a

necessidade de repensar a história contada nas escolas e presente nos livros didáticos, que não reconhece o protagonismo indígena, naturalizando uma concepção do colonizador como “herói” ou “conquistador”. Essa perspectiva concebe indígenas e colonizadores como blocos monolíticos, cujos lugares na história estariam bem definidos. Partindo, portanto, de novos paradigmas para (re)pensar o passado e o presente dos povos indígenas, a autora reflete sobre os processos históricos que contribuíram para a constituição do que na contemporaneidade é reconhecido como o povo Xukuru do Ororubá. Para isso, toma como referência, entre outros, os trabalhos de Vânia Fialho, Kelly Oliveira e Hosana Santos, antropólogas que pesquisaram o povo Xukuru, e o historiador Edson Silva, principal referência para o estudo da história do referido povo.

Em sua reflexão sobre currículo, Maria da Penha procura, inicialmente, contextualizar as teorias curriculares, desde o seu surgimento, nos Estados Unidos, associadas ao processo de industrialização e urbanização, passando pelas teorias críticas, até as perspectivas pós-críticas. Para a análise das práticas curriculares docentes, a autora assume a vertente dos estudos culturais pós-estruturalistas, dialogando, entre outros, com Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo – mais diretamente ligados às questões curriculares –, mas também com Homi Bhabha e Stuart Hall, duas das mais importantes referências para os estudos culturais e para o pensamento pós-colonial. Partindo dos postulados de Bhabha, Maria da Penha concebe as práticas curriculares como um espaço de “entre lugar”, no qual “o currículo pode ser visto como algo que está acontecendo, e não como algo predeterminado, ou que acontece no vazio” (SILVA, p. 24, 2021). Essa perspectiva traz para o centro do debate sobre currículo as temáticas da cultura e identidade ou, ainda, das identidades culturais, que se referem mais diretamente às ações das pessoas em grupos sociais. No contexto dos estudos culturais pós-estruturalistas, a identidade é concebida como uma celebração móvel (HALL, 2011; 2011a). Não haveria, portanto, uma identidade cultural puramente unificada, completa e segura. Este cenário de

desorganização e entre-lugares – no qual os locais de origem já não seriam as únicas fontes de identificação – expressaria, segundo Bhabha, a crise das categorias conceituais e organizacionais básicas – a exemplo das noções de sociedade e comunidade –, bem como o surgimento de novos signos de identidade. Como se formam os sujeitos nesse novo contexto e de que modo são formuladas as estratégias de representação e poder são questões que estariam entre as novas tarefas das ciências sociais (BHABHA, 2011). No tocante ao currículo, essas questões remeteriam ao desafio de abrir o currículo à diferença (LOPES; MACEDO, 2011), o que implicaria na recusa de perspectivas essencialistas. O currículo assim concebido seria um processo sempre híbrido de produção de sentidos e de busca por significação.

Resta-nos chamar atenção para a importância da publicação do livro de Maria da Penha, em um momento de lamentável retrocesso na história educacional do Brasil. Com efeito, passados mais de dois anos da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, o atual Governo Federal continua a adotar medidas para eliminar da educação temáticas como direitos humanos, relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena. Some-se a isso o investimento contra a autonomia das universidades e contra a pesquisa científica, entre outras ações articuladas com uma política de desmonte e instrumentalização ideológica dos órgãos de Estado responsáveis pela educação.

Por fim, pelas questões abordadas por Maria da Penha e pela transdisciplinaridade que marca sua escrita, o presente livro surge como uma referência relevante para o estudo da temática indígena na escola, mas também para o debate atual sobre educação e relações étnico-raciais. Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura.

Sandro Guimarães de Salles
Caruaru, novembro de 2021.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencaon169-pl.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. Etnofagia y multiculturalismo. **Revista Memoria**, número 200, outubro de 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

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

LUCIANO, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do Século XXI: debates e práticas interculturais. **Revista Antropologia & Sociedade**, 2021. (no prelo).

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese apresentada para o concurso de Livre Docência, UNICAMP. Campinas, 2001.

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

SILVA, Edson H. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá, Pesqueira, PE, 1950-1988**. 2008. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

SILVA, Edson. História e memória dos “caboclos” da Serra do Ororubá. *In.*: OLIVEIRA, João Pacheco (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011, p. 483-511.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nas práticas curriculares docentes em escolas municipais (Pesqueira – PE)**. Maceió: Editora Olyver, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In.*: CANDAU, V. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

Cabe chamar a atenção para a importância da abordagem da temática indígena na sala de aula não apenas porque ela é uma questão ‘politicamente correta’ ou porque ‘os índios são nossas raízes’, mas também pelo fato de que existem hoje graves situações de conflito, discriminação e violência sofridas pelos povos indígenas. Isso envolve todos nós (índios e não índios), uma vez que diz respeito à intolerância ao diferente e à manutenção de ideologias (evolucionistas, integracionistas, racistas) que deveriam estar superadas em um estado dito democrático. Defendemos, pois, a ideia de que é preciso educar, sobretudo as crianças e os jovens, para a construção de um olhar crítico sobre a conformação da nação brasileira e as relações de desigualdade nela existentes.

(Collet, Paladino e Russo, 2014, p. 8).

Capítulo 1

CURRÍCULO: CONTEXTO, SUJEITOS E FAZERES DA PESQUISA

O termo currículo propriamente dito surgiu ainda no século 17, sendo usado para nomear a organização do curso universitário da Universidade de Glasgow, Inglaterra (LOPES; MACEDO, 2011). Ao longo do tempo, porém, esse termo assumiu inúmeros significados, desde uma perspectiva mais fenomenológica – defendida por William Pinar, atribuindo-lhe o sentido de caminho, trajetória, percurso a ser seguido, ou processos, movimento –, até a mais simplista das definições expressadas pela maioria de professores e professoras, que via o currículo como algo rígido, reduzido aos programas educativos formais destinados às escolas (SACRISTÁN, 2000).

O currículo, como campo de estudo institucionalizado, consolidou-se nos Estados Unidos no início do século 20. Esse movimento de especialização no campo, segundo alguns estudiosos brasileiros (LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA, 2002, 2010a, 2010b; SILVA, T., 1999), associa-se a diversos fatores. Um dos mais marcantes foi a expansão da industrialização e urbanização daquele país. A vertente norte-americana dos estudos curriculares durante longas décadas influenciou os estudos em outros países, tanto os europeus quanto os latinos, incluído o Brasil, quando este país também passava por grandes transformações naquele período, motivadas pelas relações internacionais. Naquele contexto nascia também a preocupação com a organização do ensino primário. Lugar onde se encontravam as ideias sobre currículo, sendo evidenciadas nos textos de Anísio Teixeira, que propunham as reformas educacionais da época e expressavam a preocupação com as diretrizes para o ensino primário (MOREIRA, 2010a).

Até então, as teorias curriculares não apresentavam preocupação com as diferenças étnico-raciais como problemática social a ser

considerada no planejamento do currículo. A preocupação central estava no desenvolvimento infantil na perspectiva do pragmatismo, que se opunha à perspectiva cientificista do currículo, defendendo como objeto central, a “resolução de problemas sociais.” Um currículo capaz de pôr as crianças diante dos problemas encontrados na sociedade (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

As questões étnico-raciais só ganharam relevo nas teorias curriculares no Brasil nas últimas décadas do século 20, alinhando-se às chamadas teorias pós-críticas que davam visibilidade a questões relacionadas com as identidades culturais; uma vez que as discussões centrais se dirigiam à crítica às perspectivas monoculturais nos currículos que se pautavam em uma cultura geral. Dessa forma:

A questão identitária tem sido vivenciada no currículo por embates raciais, envolvendo principalmente negros e indígenas, assim como grupos culturais menos facilmente definidos em termos identitários clássicos, como o movimento dos sem-terra, por exemplo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 217).

A produção teórica no Brasil acerca das afirmações dessas identidades tem aumentado consideravelmente, mas ainda é pouco expressiva (LOPES; MACEDO, 2011). No presente estudo, percebemos que, quando se trata da afirmação das identidades indígenas nos currículos destinados às escolas públicas não indígenas, essa produção teórica apresenta-se muito incipiente. Diante da lacuna de estudos nesse sentido, torna-se relevante o olhar para o campo do currículo, em especial na dimensão das práticas docentes, acerca do ensino da História e das culturas dos povos indígenas no Brasil. Nesse contexto, situa-se este estudo.

Os estudos sobre o currículo na dimensão da prática no Brasil emergiram no fim do século 20, período no qual muitos países da América Latina, inclusive o Brasil, passavam por significativas mudanças políticas; o que resultou em novas reconfigurações sociais, havendo, dentre outras mudanças, a reformulação na educação formal, a exemplo dos debates em torno da Nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Tais mudanças provocaram reflexões referentes à pluralidade da concepção de Educação; normas e diretrizes educacionais; a profissionalização docente; o currículo, afora outros temas (SAVIANI, 2011).

Essa relação entre a política global e a Educação tem sido tema dos estudos de Stephen Ball (2001), que vem contribuindo para a percepção do currículo nesse cenário como um mecanismo de materialização dos interesses políticos e econômicos circundantes nas sociedades locais e globais. Em uma visão pós-estruturalista das teorias curriculares, são reconhecidas essas relações de forças que atuam sobre o currículo, desenhando modelos de sociedades entre tensões, conflitos e negociações que lhe atribuem diversos significados (MAIA, 2013). Nessa perspectiva, os estudos sobre as práticas curriculares nas escolas se constituíram como lócus de investigação, com ênfase na análise das formas de produção de conhecimentos; chamando a atenção para as relações de poder que perpassam pelas opções políticas e socioculturais institucionais, além do posicionamento pessoal dos sujeitos da prática, selecionando o que seja considerado legítimo como conhecimento.

Os debates acerca do currículo escolar mostraram que, ao longo da História do Brasil, houve a contínua desvalorização e exclusão dos conhecimentos produzidos por alguns grupos sociais ou acerca destes, considerados minoritários e marginalizados. A exemplo da ausência de conteúdos sobre as novas reconfigurações dos modelos de família, das relações afetivas expressadas pelos grupos LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), da diversidade de crenças religiosas, das necessidades especiais de acessibilidade física e cognitiva de quem se encontra em condições de déficit ou superdotação física ou mental, das diferenças étnico-raciais, dentre outras.

Tais debates têm contribuído para repensar o papel da escola no contexto da sociedade brasileira que se vem reconhecendo plural no que diz respeito a seus aspectos socioculturais, demandando legislações específicas, exigindo no currículo escolar abordagens pedagógicas referentes a essa pluralidade; a exemplo da Lei Federal n.º 11.645/2008, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), que determinou a

obrigatoriedade do ensino sobre a História e as Culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Ficando subtendido que a referida lei é destinada às escolas não indígenas, tendo em vista que na LDBEN, quando homologada em 1996, os artigos 32, 78 e 79 previam para as escolas indígenas a valorização de conteúdos correlatos.

Nosso interesse de pesquisa, portanto, motivado pela Lei n.º 11.645/2008, foi direcionado às escolas não indígenas no município de Pesqueira, PE,³ pressupondo a necessidade da efetivação da citada lei naquela rede de ensino por haver dois povos indígenas habitantes naquele município e significativo número de famílias indígenas morando em contexto urbano. Nesse sentido, nosso objeto de análise foram as práticas curriculares docentes sobre a temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entendemos que essa etapa da escolarização seria importante por ser nesse período que as crianças iniciam o processo de ampliação da sua visão de mundo para além do ambiente doméstico, e nos preocupavam como seriam difundidas nas escolas as imagens e narrativas acerca das diferenças étnico-raciais e socioculturais existentes em nossa sociedade, em especial sobre os povos indígenas. Mediante esse propósito, vimo-nos envolta no seguinte problema: *Quais as práticas curriculares docentes sobre a temática indígena nas escolas municipais de Pesqueira, PE?*

Essa pergunta suscitava outras: como professores das escolas localizadas próximas às áreas indígenas, que atendem crianças e jovens com diferentes pertencimentos étnico-raciais, têm dialogado com a História e a cultura desses povos? Qual o lugar da história e das culturas indígenas no currículo dessas escolas? Quais as atividades e os subsídios didáticos utilizados por esses docentes? As práticas curriculares docentes atendiam às prescrições curriculares nacionais no que diz respeito à Lei n.º 11.645/2008?

³ O município de Pesqueira localiza-se na região do Agreste Pernambucano, aproximadamente a 220 km do Recife. Tem 62.931 habitantes; desses, declararam-se indígenas 9.335 segundo o censo 2010 do IBGE (2012).

Com base nessas questões, traçamos como objetivo geral: compreender as práticas curriculares docentes acerca da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Pesqueira.

Como desdobramento desse objetivo, traçamos outros específicos:

- a) analisar os documentos curriculares que orientam as referidas práticas docentes;
- b) analisar os subsídios didáticos mais utilizados por professores e professoras para o ensino da temática indígena;
- c) identificar em qual contexto ocorre o ensino da temática indígena nas práticas curriculares docentes (quando, onde e de que forma?);
- d) identificar e analisar as atividades curriculares que pautam a temática indígena.

A construção do nosso objeto de pesquisa e dos objetivos mencionados começou com nossa vivência profissional/formativa e acadêmica que nos levou inicialmente até o povo indígena Xukuru do Ororubá⁴ e, posteriormente, às professoras que atuam nas escolas municipais de Pesqueira, PE. A aproximação com ambos os espaços e sujeitos constituiu um campo fértil para a discussão que permeia o presente estudo.

Vivência profissional/formativa: em busca de uma formação permanente

Conhecemos o município de Pesqueira e o povo Xukuru do Ororubá em consequência da busca por qualificação profissional contínua e permanente, quando frequentamos um Curso de Especialização no Ensino da História das Artes e das Religiões na

⁴ Povo indígena localizado na Serra do Ororubá no município de Pesqueira e Poção (municípios vizinhos).

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Câmpus Recife no período de 2006-2007. Naquela ocasião, vivenciamos alguns componentes curriculares que nos levaram a conhecer mais de perto temáticas referentes à “diversidade cultural”, a exemplo de História das Religiões no Brasil, História das Religiões no Mundo e Pluralidade cultural. Com os professores que ministraram esses componentes, foi possível uma aproximação, em parte, dos patrimônios materiais e imateriais das religiões afro-brasileiras, cristã e indígenas, por meio de leituras e excursões pedagógicas a lugares específicos de culto a essas expressões sociorreligiosas. Dentre esses lugares, visitamos a área indígena Xukuru do Ororubá.

Foi uma experiência que contribuiu para reelaborarmos nossas concepções acerca dos povos indígenas, uma vez que antes só conhecíamos via mídia televisiva, cinema, livros didáticos e a literatura brasileira, por meio dos quais foram construídas imagens da população indígena em geral, que não correspondiam aos povos em Pernambuco naquele período nem na atualidade. Posteriormente, ao término do referido curso, foi promulgada a Lei n.º 11.645/2008, a qual efetivamente nos convocou a mudar nossas práticas em sala de aula no que diz respeito ao ensino da História e das culturas indígenas. Com o conhecimento da referida lei, ressurgiram algumas inquietações resultantes daquele primeiro momento de contato com a população indígena. Eram questões inicialmente sobre nossas práticas curriculares, a exemplo de quais os conteúdos sobre os povos indígenas devíamos evidenciar, ou onde buscar subsídios em que nos apoiar? Entretanto, parecia uma situação difícil de resolver.

Diante dessa situação, vimos a necessidade de retomar o contato com o povo indígena Xukuru do Ororubá, como estratégia para conhecermos mais de perto suas expressões socioculturais. Passamos a frequentar alguns eventos educacionais, religiosos e políticos celebrados por aquele povo. Com essa aproximação, associada ao acesso à produção acadêmica de Bezerra (2012), Kelly Oliveira (2014), Hosana Santos (2009), Edson Silva (2008a) e Vânia Souza (1998), entendemos que não só no período colonial, mas também em um

passado recente, a história dos povos indígenas é marcada por tensões, conflitos e violência motivados pelas relações com nossa sociedade. No caso do município de Pesqueira, esses conflitos envolviam as disputas pelas terras onde habitaram os ancestrais da população indígena e onde atualmente habita grande parte do povo Xukuru. Outra parte da população migrou para o contexto urbano, mais precisamente, a periferia da cidade.

Segundo o povo Xukuru e os estudos citados, sua dispersão rumo ao contexto urbano de Pesqueira e outras cidades e regiões do Brasil resultou de diversos fatores: a expulsão das suas terras invadidas pelos fazendeiros com apoio do poder público e pela busca de condições dignas de vida, incluindo trabalho, saúde e educação escolar. Em consequência disso, atualmente, encontram-se muitas crianças e jovens, pertencentes à família Xukuru, que residem no contexto urbano, frequentando as escolas municipais não indígenas.⁵

Esse foi um aspecto preponderante naquele contexto escolar, levando-nos ao interesse pela vivência das professoras envolvidas com a educação daquelas crianças em meio às não indígenas. Nesse sentido, procuramos aproximar-nos das professoras que atuavam nos bairros onde está concentrado o maior número de famílias Xukuru. Essa aproximação nos mostrou a possibilidade de ampliar nossa formação profissional e, ao mesmo tempo, contribuir para a reflexão acerca dos desafios que emergiam daquelas vivências. Decidimos, portanto, investir em um estudo acadêmico em nível de Mestrado, onde pudemos ampliar o campo empírico incluindo escolas de outras localidades e aprofundar nosso conhecimento, guiado pelas teorias voltadas para o currículo na dimensão da prática, com foco na temática indígena.

Buscamos como aporte teórico os Estudos Culturais, uma vez que vemos as práticas curriculares docentes como um texto cultural, no sentido de uma cultura dinâmica que se constitui por meio das relações

⁵ A Educação Escolar Indígena em Pernambuco deixou de ser responsabilidade dos governos municipais em 2002, sendo estadualizada conforme o Decreto-Lei n.º 24.628 de 12 de agosto de 2002 (SILVEIRA, 2012).

de poder contextuais institucionalizadas e intrainstitucionais, marcadas pelo posicionamento pessoal, epistemológico e político dos sujeitos da prática. Imprimindo não só uma cultura institucional que normatiza, mas por se materializar no entrelaçar das múltiplas expressões culturais presentes na sala de aula, a exemplo: da expressão da reciprocidade do ensinar e do aprender; da subversão daqueles que rejeitam o prescrito; da rejeição daqueles que não aceitam o que está sendo ensinado; da avaliação; do afeto; do cuidado com o “outro”; ou do descuido com a cultura do “outro” (OLIVEIRA, I., 2011).

Pautando-nos nessa perspectiva, optamos por caminhos metodológicos que se mostraram possíveis no contexto de uma pesquisa qualitativa, uma vez que tomamos como objeto de investigação aspectos pedagógicos das práticas curriculares docentes, as quais consideramos um objeto de ampla complexidade; assim, difícil de ser mensurável em razão dessas práticas estarem imbuídas de valores que estão para além da dimensão institucional, formal e prescritiva. Na dimensão do currículo vivido, as práticas curriculares docentes encontram-se também permeadas por valores locais, às vezes coletivos, às vezes individuais. Esses valores, porém, serão mais bem compreendidos se vistos na sua especificidade contextual.

Nossas escolhas metodológicas, portanto, constituíram-se por meio de uma revisão bibliográfica e um estudo empírico, ambos exigindo um diálogo permanente entre teoria e prática. Inicialmente, foi necessária a imersão na produção científica local, regional e nacional acerca da temática indígena no âmbito escolar, sobretudo no que diz respeito ao currículo desenvolvido nas escolas não indígenas. No segundo momento, foi necessária nossa inserção e permanência em campo por um tempo suficiente para apreendermos os meandros das práticas docentes relacionadas com a temática indígena naquele contexto escolar.

No que se refere à revisão bibliográfica, tomamos como fonte primária a produção acadêmica publicada nas reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Em especial, os textos publicados em formato de artigo, sendo

possível, por eles, mapearmos outras referências bibliográficas expressas neles, o que nos levou a autores de Dissertação e Tese no campo da Educação, Sociologia e Ciências Sociais, além de livros e autores e autoras mais citados nessas produções. Essa etapa da pesquisa foi importante para nos situarmos acerca dos debates acadêmicos relacionados com nosso objeto de pesquisa, como veremos a seguir.

A temática indígena: o que nos diz a produção científica da Anped, EPENN, Dissertações e Teses (2003-2013)?

Optamos pelos trabalhos publicados nas reuniões científicas da Anped por entendermos a importância da referida instituição como espaço de produção, socialização e difusão dos conhecimentos científicos na área de Educação, em atividade desde o ano de 1979 quando se iniciaram sistematicamente as reuniões nacionais anualmente em diferentes regiões do Brasil. Só a partir de 2013, passaram a se realizar bianualmente. Convencionalmente, em pesquisas semelhantes, nota-se a análise de publicações que compreendem um período dos últimos dez anos. Assim, detivemo-nos na leitura dos trabalhos produzidos de 2003 a 2013.

Em especial, debruçamo-nos sobre as comunicações orais em formato de artigo por expressarem resultados científicos mais consolidados. Nessa incursão constatamos a publicação de 79 trabalhos sobre a temática indígena: nas reuniões nacionais 29 e nas reuniões regionais 50. A maioria dessas publicações trata sobre Educação Escolar Indígena. Apenas cinco apresentaram problemas referentes à temática indígena fora desse contexto educacional, sendo publicadas três nas reuniões nacionais e duas nas reuniões regionais.

Embora não encontremos trabalhos sobre a temática do nosso interesse no GT 12 – Currículo, nas reuniões nacionais, buscamos em outros GT, onde localizamos dois no GT 13 – Educação Fundamental, e um no GT 03 – Movimentos Sociais. Nos trabalhos analisados, identificamos alguns dilemas e avanços no que se referia às abordagens sobre os povos indígenas nas escolas não indígenas como práticas

curriculares, embora esse não seja um conceito usado pelos autores. Contudo, consideramos que as vivências mencionadas se constituem como parte do currículo, e estão diretamente associadas às práticas curriculares docentes; a exemplo das atividades pedagógicas comemorativas do Dia do Índio (BONIN, 2007a), das narrativas sobre os povos indígenas nos livros didáticos como conteúdos curriculares (COELHO, 2007), e a presença indígena nas escolas não indígenas inquietando o professorado e provocando novas demandas para o currículo (WEIGEL; LIRA, 2012).

Outro aspecto observado diz respeito à falta desse debate durante os primeiros anos do período selecionado para análise. Assim, identificamos trabalhos sobre a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Só a partir de 2007, surgiram nos anais eletrônicos das reuniões nacionais da Anped os primeiros trabalhos sobre a temática indígena fora desse contexto, os quais expuseram alguns dilemas:

- a) a escassez de práticas pedagógicas escolares sobre os povos indígenas. Quando estas ocorrem, denotam abordagens fragmentadas, eurocentradas e pontuais, de forma que os povos indígenas ocupam um lugar periférico nas práticas curriculares docentes;
- b) os livros didáticos como prescrições curriculares difundem uma visão da História em que os índios são vistos como grupos sociais vitimizados e submissos aos colonizadores; de forma a atribuir aos europeus o status de protagonistas da História do Brasil;
- c) a presença de indígenas nas escolas em contextos urbanos aprofunda os problemas, sobretudo quando esses sujeitos têm a Língua Portuguesa como segunda língua, e tanto os professores quanto os colegas não indígenas desconhecem a língua nativa desses estudantes, assim, ocasionando graves dificuldades no processo de comunicação e interação e aprendizagem desse público diferenciado.

Quantos aos avanços sobre as formas de abordagem acerca da temática indígena no contexto escolar, são quase imperceptíveis; no entanto, os trabalhos mencionados indicaram que os professores reconhecem a limitação de suas práticas no que se refere ao cuidado tanto com os conteúdos curriculares sobre a temática indígena quanto ao atendimento adequado às crianças e aos jovens indígenas que estudam no contexto urbano. Consideramos que esse reconhecimento se constitui como um primeiro passo para reconhecer a necessidade de mudanças no contexto das práticas escolares.

Em relação aos livros didáticos, o trabalho citado destacou que havia uma inflexão no trato à temática indígena nos livros produzidos após a década de 1990. Segundo o autor do trabalho, essa inflexão se reflete no acréscimo de conteúdos referentes à respectiva temática, bem como na adesão de alguns poucos autores às novas perspectivas históricas que reconhecem os povos indígenas como sujeitos históricos. Todavia, não significa que foram superadas as abordagens equivocadas anteriormente postas nesses subsídios; essas contraditoriamente coexistem, na maioria das vezes, em um mesmo livro.

O que dizem os anais do EPENN?

No que se refere à opção pelos anais das reuniões regionais da Anped, sobretudo as que no período da pesquisa compreendiam as regiões do Norte e Nordeste (N/NE), intituladas como Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste (EPENN), justifica-se por ser um evento bianual, vinculado à Anped e ao Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste (FORPRED-N/NE). Nesse contexto, sendo um dos primeiros Encontros de Pesquisa em Educação que se realizam sistematicamente desde a década de 1970, é considerado como importante referência para nos situarmos no âmbito regional sobre os debates acadêmicos acerca do nosso objeto de pesquisa.

Mediante essa possibilidade, procuramos nos anais digitais do EPENN as comunicações orais dos encontros realizados entre 2005-

2013. Optamos pelos eventos realizados nesse período pela indisponibilidade dos anais eletrônicos dos eventos anteriores. Identificamos, contudo, os trabalhos que traziam no seu título alguma relação com eixos temáticos pertinentes a nosso objeto de pesquisa; a exemplo de práticas pedagógicas/curriculares relacionadas com os povos indígenas, que suscitam um diálogo com a formação de docentes nesse sentido, com a história e cultura dos referidos povos, dentre outras.

Dessa forma, a escassez de trabalhos foi ainda maior que nas reuniões nacionais. Encontramos apenas duas comunicações orais em formato de artigo que problematizavam a inclusão da temática indígena no contexto escolar não indígena, compreendendo os anos de publicação de 2011 e 2013. Um desses trabalhos é de nossa autoria. Também não encontramos no GT 12 – Currículo, nenhum trabalho tratando sobre essa temática. Isso mostra a relevância de trazer essa discussão para o campo do currículo. Os dois trabalhos localizados traziam a discussão sobre políticas curriculares, mas não foram submetidos ao GT de Currículo. Em nosso caso, naquele período, compreendíamos que falar sobre a temática indígena seria mais apropriado no GT 21 – Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A outra autora submeteu seu trabalho ao GT – 03 Movimentos Sociais. Esse trabalho foi o primeiro texto publicado nas reuniões regionais, intitulado *A implementação da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular em Pernambuco* (SILVA, A., 2011). A autora tratou sobre a implementação da Lei n.º 11.645/2008 na rede de ensino estadual em Pernambuco, resultante de uma pesquisa de Mestrado em andamento naquele período, e indicava como possível problemática as ações concretas do governo do estado no sentido do cumprimento da referida lei. Essa autora mostrou duas faces da Lei n.º 11.645/2008: por um lado, caso atingisse seu propósito, seria um dispositivo que poderia contribuir para a superação das desigualdades sociais que estão associadas ao pertencimento étnico-racial das populações negras e indígenas; por outro lado, poderia incorrer na reprodução de práticas colonialistas que tradicionalmente

existiram na sociedade brasileira e conseqüentemente nas escolas, sendo incentivadas na contemporaneidade pelo projeto de globalização que tende a homogeneizar as culturas.

Outro dilema mencionado pela autora tratava-se da ausência de políticas de formação continuada docente a respeito da referida temática. Todavia, essa carência não se constitui, tão somente, um problema local, uma vez que notamos esse problema nas publicações no âmbito das reuniões nacionais da Anped.

O segundo texto, intitulado *Educação e interculturalidade: a presença indígena nas “escolas da cidade”*, Pesqueira, PE (SILVA, M., 2013), constitui-se uma das produções que fazem parte do presente estudo, quando se encontrava na fase exploratória, em que buscávamos aproximação do contexto estudado. No primeiro momento, essa aproximação era com uma das escolas localizadas perto do acesso à área indígena. Por meio de conversas com as professoras e a coordenadora dessa escola, constatamos a existência de um contingente indígena bastante significativo naquela comunidade escolar.

Nessas conversas iniciais, notamos que, à primeira vista, era possível perceber que a presença indígena na escola era considerada de forma positiva. No entanto, o dilema no âmbito curricular naquele momento se refletia na ausência de práticas curriculares contínuas que efetivassem o ensino sobre a história e cultura dos povos indígenas; somando-se à escassez de subsídios didáticos que contribuíssem com a construção do conhecimento histórico e cultural dos povos indígenas no Nordeste, em Pernambuco e na cidade de Pesqueira. Uma das inquietações das professoras naquele período era que a maioria dos subsídios didáticos utilizados naquela escola difundia, exclusivamente, as imagens e os textos sobre os índios na região Norte e Centro-Oeste do Brasil.

A esse respeito, dialogando com o texto de Coelho (2007), percebemos que havia indícios de que a situação dos livros didáticos das escolas municipais de Pesqueira, naquele período inicial do nosso estudo, era parte de uma realidade nacional. Como também no que diz respeito às práticas curriculares docentes, que se apresentavam de

forma pontual como mencionado no texto de Ira Bonin (2007a). Assim, inferimos que as questões relacionadas com as políticas e práticas curriculares docentes acerca da temática indígena não se constituem um problema local. São questões generalizadas no âmbito regional e nacional, em que os avanços têm ocorrido lentamente, sendo suprimidos muitas vezes por práticas curriculares sedimentadas em visões que se pautam por uma história eurocentrada.

O que dizem as Dissertações e Teses?

Acessar as publicações da Anped nos possibilitou conhecer as Dissertações e Teses daqueles autores além de outras mencionadas naqueles trabalhos. Ao todo, localizamos dez trabalhos concluídos que se situam nos períodos antes e depois da Lei n.º 11.645/2008. Nesse contexto, notam-se duas teses de doutorado (BONIN, 2007b; GRASSI, 2009) e cinco Dissertações de mestrado (GOMES, 2011; NAKASHIMA, 2009; SANTIAGO, 2007; SILVA, A., 2012; VIEIRA, 2008) no campo da Educação; uma Tese de doutorado no Campo da Sociologia (MONTEIRO, E., 2014), e duas Dissertações de mestrado no Campo das Ciências Sociais (GOBBI, 2006; MACEDO, 2009).

No geral, esses estudos trouxeram como objeto de preocupação as políticas curriculares que orientam o ensino sobre os povos indígenas no Brasil – a exemplo da implementação da Lei n.º 11.645/2008; as práticas curriculares e os subsídios didáticos. Assim, expondo alguns indicadores relacionados com a produção do conhecimento escolar sobre os povos indígenas no cenário nacional, os quais mostraram a necessidade de intensificar a efetivação de políticas públicas destinadas à formação de docentes, sobretudo, a produção de subsídios didáticos que favoreçam abordagens pedagógicas coerentes com as perspectivas históricas mais recentes sobre os povos indígenas no Brasil, pois:

- a) a maioria dessas pesquisas mostrou que as narrativas sobre os povos indígenas, no contexto escolar não indígena,

permanecem carregadas de preconceitos e estereótipos, tanto por parte de estudantes quanto dos professores;

- b) recorrentes referências à desinformação e ao desconhecimento por parte dos professores sobre os povos indígenas;
- c) os contextos escolares que contavam com a presença de estudantes indígenas apresentaram dois movimentos distintos: um de manifestação de preconceitos e discriminação contra os estudantes indígenas, seguido de enfrentamento dessas questões; o outro de acolhimento e troca de conhecimentos entre estudantes e indígenas pertencentes à comunidade escolar;
- d) o livro didático ainda é o subsídio mais usado no cotidiano das escolas; o recorte temporal observado corresponde aos livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 1999 a 2007, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ressalva à pesquisa de Izabel Gobbi (2006), que analisou os livros destinados à segunda fase (5.^a à 8.^a série, 6.^o ao 9.^o ano) do Ensino Fundamental; o componente curricular de maior interesse foi o de História, com exceção da pesquisa de Celênia Macêdo, que priorizou também os livros de Geografia; as imagens e os textos expressos nos livros difundiam a ideia de que os índios ficaram cristalizados em um passado colonial; as visões eurocêntricas sobre o lugar dos índios na História do Brasil; as concepções sobre uma identidade indígena genérica que remete a uma cultura inferior; em geral, as regiões onde os livros foram adotados, os conteúdos referentes aos povos indígenas não contribuem para se pensar nas etnias locais. Poucas foram as coleções que fugiram a essas regras, portanto, devem ser levadas em consideração, tendo em vista a valerosa contribuição que podem trazer para uma abordagem sobre os povos indígenas

de forma coerente com os contextos diversos na contemporaneidade.

O acesso ao conjunto das pesquisas mencionadas nos permitiu, dentre outros aspectos, perceber a diversidade de estratégias metodológicas passíveis de serem desenvolvidas em estudos semelhantes ao nosso, tendo em vista a necessidade de contato direto com o campo e os sujeitos participantes. Nesse sentido, favoreceu o desenvolvimento da etapa da pesquisa de campo, uma vez que nos levou a optar pela etnografia como aporte teórico-metodológico mais adequado para compreendermos o que se passava naquele contexto educacional.

A etnografia como interpretação do cotidiano escolar

A Etnografia como trabalho científico foi consolidada pelas pesquisas de ordem antropológica no início do século 20 na Inglaterra. Todavia, com o empreendimento de estudos empíricos das Ciências Sociais e Humanas, passou a ser vista como possibilidade metodológica para as pesquisas de campo nas diversas áreas como Sociologia, Psicologia Social, dentre outras, segundo Souza (2014). As pesquisas etnográficas naquele período surgiram como contraponto ao excesso de teorias e à escassez de dados empíricos nos estudos antropológicos, o que resultava em generalizações conceituais inadequadas às determinadas realidades específicas vivenciadas por alguns grupos sociais.

Uma das características básicas da etnografia nessa perspectiva foi a aproximação dos pesquisadores e das pesquisadoras com os dados empíricos, uma vez que essa aproximação ocorreu por meio da inserção e permanência no campo de pesquisas por longos e contínuos períodos, pois:

[...] a etnografia pressupõe um contato não apenas bastante próximo, mas também frequente e prolongado com o outro, aliado à utilização de instrumentos como mapas,

recenseamentos, quadros sinóticos, entrevistas mais ou menos diretivas, gravadores, equipamentos de fotografia e/ou filmagem, bem como diários, anotações de campo e, claro, a observação (direta ou) participante. (SOUZA, 2014, p. 309).

A perspectiva antropológica norte-americana, a exemplo dos estudos de Geertz (1989, p. 30), compreendeu que a presença no campo e o acúmulo de dados implicariam uma análise cultural capaz de captar “[...] os significados, empreender uma avaliação das conjecturas, e traçar conclusões exploratórias a partir das melhores conjecturas”. Isso exigiria dos pesquisadores e das pesquisadoras uma capacidade interpretativa da concepção dos informantes acerca do objeto de estudo em confronto com a própria concepção do pesquisador. Assim, o uso dos procedimentos e das técnicas etnográficas não seria o bastante para constituir um estudo etnográfico, mas, sobretudo, a competência para interpretar a cultura do grupo investigado.

A esse respeito, Sandro Salles (2010), baseado em Geertz, compreende que conceber a cultura como textos a serem interpretados consiste em considerar os dados empíricos como *corpus* significativos, em um movimento circular, uma vez que, ao mesmo tempo, isola e também contextualiza os fatos ou os acontecimentos. Nesse sentido, afirmou: “A interpretação, por sua vez, dispensaria a interlocução. Os dados, assim reformulados não precisam mais ser entendidos como a comunicação entre pessoas específicas.” (SALLES, 2010, p. 46).

Para isso, faz-se necessário:

O deslocamento de uma noção de experiência assentada em uma lógica positivista de experimento, que toma o campo como um grande laboratório, que pode ser estudado com neutralidade pelo antropólogo, para uma outra noção de experiência, menos pretenciosa, que vai assumi-la para além dos limites supostamente bem demarcados entre observador e observado. (SALLES, 2010, p. 51).

Considerando essas afirmações para o nosso estudo, compreendemos que a etnografia se tornou uma ferramenta interpretativa necessária, uma vez que temos como campo ambientes

escolares imersos em contextos geográficos e populacionais distintos, mas estão diretamente ligados a um sistema educacional único. Isso significa que nossa observação esteve atenta às práticas que estão imbricadas em aspectos específicos referentes ao ambiente no qual se desenvolveram, por meio das crenças e atitudes dos sujeitos envolvidos; ao mesmo tempo, estão inseridas em um sistema educacional mais amplo, que determina normas e diretrizes a serem seguidas.

Em linhas gerais, o uso da etnografia para compreender o que se passa nos ambientes escolares no Brasil vem sendo uma prática recorrente nos últimos trinta anos. Conforme Lopes e Macedo (2011), essa prática iniciou-se com a contribuição acadêmica de Menga Lüdke e Marli André (1986), sob a influência dos estudos norte-americanos e dos interacionistas ingleses. Nesse sentido, os estudos etnográficos passaram a ocupar-se da observação participante do cotidiano escolar e das práticas em sala de aula, das relações e interações dos sujeitos da pesquisa. Assim, exigindo um período de permanência mais prolongada no interior das escolas:

O que caracteriza mais profundamente a pesquisa do tipo etnográfico é, principalmente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. [...]. Um outro requisito da pesquisa do tipo etnográfico é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações. (ANDRÉ, 2010, p. 49-50).

Contudo, tratando-se da pesquisa do tipo etnográfica em Educação, inicialmente as preocupações foram estudar a sala de aula como forma de avaliar o currículo, assim como a interação de “professores e alunos” (ANDRÉ, 2012, p. 36). Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, houve uma proliferação desse tipo de pesquisa, trazendo uma diversidade de “objetivos, fundamentos e procedimentos” (ANDRÉ, 2012, p. 40). Isso revelou o potencial da perspectiva

antropológica social, pondo a etnografia a serviço das pesquisas em Educação, abrindo uma lista de possibilidades de aproximação com as múltiplas problemáticas que envolvem o ambiente escolar.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Marli André (2012, p. 42) também recomenda o cuidado para que os estudos das práticas escolares não se resumam às meras descrições ou “retratos” do que ocorreu nessas instituições. Para reduzirmos esse risco, seguimos uma das suas orientações no sentido de nos preocuparmos com os processos de reconstrução dessas práticas, desvelando as múltiplas dimensões, evidenciando seu caráter dinâmico e suas contradições; consideramos ainda o constante movimento e sua incompletude.

Isso demandou nossa permanência mais frequente em campo durante nosso estudo. De forma que, somando os períodos intercalados quando estivemos com mais intensidade no campo, foram aproximadamente três meses, pois nossa inserção e circulação no campo ocorreu bem antes do início da pesquisa como mencionado. Esses contatos estabelecidos anteriormente foram importantes e necessários à aproximação e consolidação de relações de confiança por parte dos sujeitos envolvidos; de forma que possibilitou um diálogo colaborativo, como também a identificação e o acesso a fontes documentais necessárias para inferirmos interpretações acerca das práticas docentes específicas sobre o ensino da História e culturas dos povos indígenas.

A aproximação com o campo e os sujeitos

Durante a permanência em campo, observamos o contexto escolar e o funcionamento das práticas curriculares docentes; levantamos e analisamos fontes documentais referentes às prescrições curriculares que orientam as práticas docentes. Essas fontes documentais incluem: as propostas curriculares dos programas educacionais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic); o Alfabetizar com Sucesso (PAS); os Diários de classe; os Cadernos de Planejamento e de atividades docentes. Sendo necessário uma breve análise dos livros didáticos e o diálogo direto com as professoras das escolas municipais de Pesqueira, por meio da observação, conversas informais e entrevistas.

Segundo Szymanski (2004, p. 57), a interação direta com os sujeitos da pesquisa por meio das entrevistas é importante uma vez que elas podem “desvelar novas possibilidades na compreensão dos fenômenos que se quer investigar”. Em outras palavras, possibilitam compreender algumas situações que não foi possível alcançar apenas com a observação. Nesse sentido, em nosso estudo, as conversas informais e as entrevistas favoreceram, dentre outras coisas, dissipar algumas dúvidas que a observação não possibilitou. Para a realização das entrevistas, agendamos data e hora, usamos recurso de gravação de áudio e, como suporte norteador, um questionário com questões semiabertas que possibilitou que as pessoas entrevistadas discorressem sobre questões pertinentes à organização e materialização das práticas curriculares no contexto escolar em estudo e mais especificamente sobre a temática indígena.

A princípio, pensamos nas conversas e entrevistas apenas com as professoras, porém elas nos mostraram a necessidade de dialogar com outros sujeitos, dentre esses, lideranças e representantes indígenas do povo Xukuru do Ororubá. Para essas entrevistas, usamos o mesmo equipamento de gravação de áudio e um questionário com perguntas semiabertas, trazendo questões referentes à trajetória pessoal dos entrevistados e das entrevistadas como sujeitos sociais atuantes na

organização sociocultural do seu povo. Somando-se suas concepções acerca do que elegeram como conteúdos relevantes a respeito da história Xukuru e das expressões socioculturais passíveis de serem ensinadas nas escolas não indígenas. As informações obtidas por meio da entrevista com os indígenas nos favoreceram estabelecer uma relação com as práticas docentes já existentes nesse sentido, além de suscitar a possibilidade de diálogo entre as escolas municipais e lideranças indígenas, como ferramenta pedagógica para o ensino da História e das culturas dos povos indígenas locais.

Desse modo, o diálogo estabelecido com os diferentes sujeitos nos possibilitou tecer uma interpretação das situações pedagógicas que encontramos nas salas de aula das professoras participantes. Sobretudo, consciente de que nossa concepção acerca das práticas curriculares naquele contexto representa nossa interpretação sobre a concepção dos participantes acerca do objeto analisado, pois dificilmente apreenderemos essas práticas da mesma forma que são vivenciadas por participantes. No máximo, conseguimos perceber as condições e os meios que justificaram a percepção daqueles sujeitos (GEERTZ, 1997).

Nessa perspectiva, formulamos nossas reflexões sobre as práticas curriculares docentes observadas; entendendo que nossas interpretações não representam a “realidade” analisada considerando a ideia de que não somos sujeitos das situações avaliadas. Isso significa que, ao expressarmos nossas impressões sobre aqueles contextos escolares, não se trata do discurso social como tal se apresenta, mas são interpretações em segunda mão. Assim, nossas conclusões são mediadas pelas teorias acessadas, pela nossa leitura de mundo e do ambiente escolar, pelas fontes documentais e orais. Como afirmou Geertz (1989, p. 29) sobre a “realidade” analisada: “[...] não temos acesso direto a não ser marginalmente, ou muito especialmente, mas apenas àquelas pequenas partes que os nossos informantes nos podem levar a compreender.”

Essa compreensão perpassa também pela apreensão do conhecimento acerca do contexto geográfico e sociocultural em que está inserido o campo empírico a ser estudado. Sobretudo quando esse

contexto apresenta aspectos determinantes para a escolha do campo empírico; sendo esse o caso do município de Pesqueira, PE, onde habita a maior parte da população indígena Xukuru do Ororubá. O censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística (IBGE), constatou que, dentre os 62.931 habitantes em Pesqueira, estão os 9.335 indígenas, assim se classificando como o município do Nordeste que concentra o maior contingente indígena.

O referido município situa-se no interior do estado de Pernambuco, mais especificamente na Região do Semiárido, a 220 km de distância do Recife, capital do estado. Na Figura 1, é possível melhor visualizar sua localização.

Figura 1
Mapa da localização do município de Pesqueira



Fonte: Ordonio (2010, p. 4).

A área em vermelho representa o município de Pesqueira, com 995,53 km² de extensão territorial, incluindo os 27.555 ha pertencentes à União, onde atualmente se encontra demarcada e homologada a Terra Indígena Xukuru do Ororubá. Essa é uma das razões por que optamos por desenvolver o presente estudo naquele município, somando-se às informações acerca das mobilizações políticas empreendidas pela população indígena local vindo a influenciar as atividades letivas em

algumas escolas municipais situadas na periferia da cidade, próxima à área indígena.

Logo, a opção pelas escolas municipais como campo empírico, inicialmente, ocorreu em função dessas informações, pois nos preocupava como estava realizando-se o ensino da História e das culturas indígenas nas escolas frequentadas pela maioria das crianças indígenas moradoras na área urbana, considerando que, do total de indivíduos indígenas mencionados anteriormente, apenas 7.508 moram na área indígena situada no contexto rural; enquanto os outros 1.827 residem na área urbana.

Conforme um breve estudo realizado em 2008 por Oswaldo Laborda Cruz (2008), intitulado *O índio na cidade: os Xukuru do Ororubá, Pesqueira, PE*, a moradia dessas famílias indígenas concentra-se nos bairros Xucurus e Caixa d'Água, localizados na fronteira com a área indígena. Todavia, ao longo do presente estudo, identificamos outros bairros da cidade onde também existem famílias indígenas morando, a exemplo dos bairros Vila Nápoles, Santo Antônio, Centenário, Pedra Redonda, Baixa Grande e Prado.

Outros estudos históricos sobre o povo Xukuru do Ororubá, em que Edson Silva (2008a) e Edmundo Bezerra (2012) afirmaram que a dispersão do referido povo para a área urbana de Pesqueira e outras cidades e regiões do Brasil resultou de diversos fatores: desde o processo de colonização daquela região à ocupação das suas terras por criadores de grandes rebanhos bovinos com apoio do poder público, em busca de condições dignas de vida, incluindo trabalho, saúde e educação escolar.

O fato é que, atualmente, parte da população indígena residente na periferia da cidade de Pesqueira, mesmo se concentrando em alguns bairros mais específicos, passa quase despercebida pela população em geral, com exceção das professoras e demais funcionários das escolas municipais situadas nos bairros mencionados. Só no dia 20 de maio é

que aquela pequena parte da população indígena ganha visibilidade,⁶ quando se aglomeram nas ruas locais, portando artefatos da cultura material do povo Xukuru do Ororubá, como as barretinas, as maracas, as pinturas corporais, juntando-se aos milhares de parentes que descem a Serra do Ororubá para realização do ato público que ocorre anualmente desde o ano 2000.

Diante do exposto, compreendemos que a escola pode ser um espaço de difusão da História e das culturas da população indígena, principalmente nos anos iniciais de escolarização, de forma a contribuir para a afirmação identitária das crianças indígenas, e também favorecer aquelas não indígenas a conhecer, compreender e respeitar as diferenças socioculturais outras. Com essa compreensão, passamos a nos dedicar a um estudo mais sistemático sobre aquelas escolas, no qual buscamos conhecer a localização de todas as escolas municipais da área urbana daquela cidade, e só posteriormente delimitamos nosso estudo a três unidades escolares.

A etapa que precedeu essa delimitação chamamos de pesquisa exploratória. Conforme Minayo (2010), essa fase do estudo é importante para definirmos os espaços e os sujeitos, estabelecermos os critérios de amostragem e as estratégias a respeito de como nos inserirmos no campo. Nesse intuito, visitamos as 10 escolas municipais da área urbana que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas em bairros distintos na cidade de Pesqueira. Observamos que a maioria apresentava estado de conservação precário, algumas oferecendo risco à segurança física das pessoas que por elas circulam, funcionando em edificações antigas e mal conservadas, algumas fundadas há mais de cinquenta anos.

⁶ O dia 20 de maio para o povo Xukuru do Ororubá tornou-se uma tradição política e religiosa. Nessa data há uma celebração em memória do cacique Xicão. Iniciou-se com uma missa e rituais indígenas na Mata da Pedra d'Água, localizada na Aldeia Pedra d'Água, onde está "plantado" o corpo de Xicão. Em seguida, realiza-se uma caminhada da Área Indígena até a cidade de Pesqueira, culminando com um ato público até o bairro Xucurus, no local onde ocorreu o assassinato do referido líder em 20 de maio de 1998. A esse respeito, consultar Neves (2007).

Outras recentes, mas funcionando em prédios antigos que foram construídos para outros fins, hoje adaptados ao funcionamento como escola. Essas escolas apresentam dificuldade em atender às necessidades educacionais básicas, uma vez que não têm condições de oferecer acomodações físicas minimamente acolhedoras e seguras. Nesse contexto, as escolas urbanas da rede de ensino municipal de Pesqueira atendiam 5.632 estudantes em 2014.

Sobre esse público estudantil, inicialmente nos interessavam as informações acerca do pertencimento étnico-racial das crianças que frequentavam as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, distribuímos 106 cópias impressas do questionário para serem respondidos por docentes da referida modalidade de ensino. O questionário continha algumas questões objetivas e outras semiabertas acerca da localização das escolas, o perfil profissional, étnico-racial e residencial dos professores, mas em especial, o pertencimento étnico-racial dos estudantes com os quais atuavam. Essas questões foram importantes para identificarmos a presença ou a ausência de crianças e professoras indígenas nas referidas escolas; assim como a aproximação ou o distanciamento geográfico desses sujeitos em relação à população indígena local.

É importante registrar que todas as escolas visitadas contribuíram com essa etapa da pesquisa, as quais foram identificadas com as letras de A a J, como forma de resguardar a identidade das referidas instituições. Algumas deram sua contribuição de forma mais efetiva no sentido de contar com a participação de todo o professorado. Em outras, algumas professoras⁷ não devolveram o questionário ou responderam parcialmente. Por exemplo, verificamos escolas onde algumas professoras não responderam à pergunta sobre o perfil étnico-racial dos estudantes.

Enfim, nessa etapa da pesquisa, das 106 cópias do questionário entregues nas escolas, recolhemos 48. Alguns questionários estavam

⁷ Usamos a expressão no feminino (professoras) considerando que todos os participantes dessa primeira etapa se identificaram como pertencente a esse gênero.

parcialmente respondidos, mas foi o suficiente para fornecer-nos informações correspondentes ao perfil étnico-racial de 37 professoras e 887 estudantes. Sete escolas indicaram a presença de crianças indígenas. Um maior número apresentava as escolas mais próximas da área indígena (Quadro 1).

Conforme se observa no Quadro 1, dentre as 10 escolas que participaram, a Escola A e Escola F, que se encontram em destaque na linha azul, foram as que apresentaram o maior número de estudantes indígenas nas turmas do Ensino Fundamental I. As referidas escolas localizam-se nos bairros Xucurus e Caixa d'Água em uma região periférica e fronteira à área indígena. Ressaltamos que todos os estudantes indígenas identificados nos questionários moram na zona urbana da cidade; e como pudemos perceber, no total dos 887 estudantes citados nessa etapa do estudo, foram declarados indígenas 224, o que correspondeu a 25%.

Quadro 1
Perfil étnico-racial de estudantes por escola

Escolas visitadas	N.º de turmas mencionadas pelas professoras	Classificação étnico-racial dos estudantes				
		Branca	Negra	Indígena	Outras	Total por escola
A	5	14	2	79	13	108
B	2	19	15	-	11	45
C	10	104	42	6	58	210
D	4	32	5	26	6	69
E	2	20	14	8	8	50
F	6	16	1	90	-	107
G	3	49	-	-	12	61
H	6	69	24	9	34	136
I *	-	-	-	-	-	-
J	5	40	15	6	40	101
Dados gerais	43	363	118	224	182	887

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado às professoras.

*As professoras da referida escola não responderam a esse item do questionário.

As referidas informações foram importantes para definirmos a escolha das escolas e das professoras participantes do presente estudo, quando, a princípio, pudemos identificar que havia três escolas que não indicaram a presença de crianças indígenas. Assim, nosso olhar voltava-se para as outras sete escolas, um número ainda bastante volumoso, inviável de ser estudado em uma perspectiva qualitativa em um período de tempo limitado a um estudo de mestrado. Sendo necessário estabelecermos outros critérios.

Delimitação do campo e dos sujeitos: desenhando os perfis, definindo os critérios de escolha

O campo mostrou possibilidades múltiplas e inesgotáveis de análises. Contudo, fomos impelidos a dar prioridade a determinados aspectos, conscientes dos riscos de negligenciar outros tantos ou mais importantes quanto. Então, com base nas informações coletadas naquela primeira etapa da pesquisa, foi possível estabelecer alguns critérios para delimitar o número de escolas e dos sujeitos. De início, vimos como possibilidade manter três das sete escolas que indicaram a presença de crianças indígenas, considerando em segundo lugar, a localização geográfica das escolas, tomando como referência a aproximação e o distanciamento da área indígena.

Eleger a localização geográfica das escolas como critério perpassava pela compreensão de que poderia existir um conjunto de fatores contextuais que influenciaria as práticas curriculares docentes sobre a temática indígena direta ou indiretamente. Então, pensamos em uma escola mais próxima da área indígena, outra em uma região intermediária e uma terceira em uma região mais afastada da área indígena. Lembrando que todas contavam com a frequência de crianças indígenas, umas em menor número.

Para a identificação das escolas selecionadas, mantivemos o critério de anonimato adotado na fase inicial do presente estudo, uma vez que, por questões éticas, em comum acordo com as gestoras das três instituições e as professoras que participaram efetivamente deste

estudo, compreendemos que não deveríamos revelar o nome das escolas nem das professoras. Essa decisão resguardou a identidade das instituições e dos sujeitos. Mantivemos, portanto, a referência de identificação das escolas usada na pesquisa exploratória, ou seja, as letras do alfabeto, em que, naquela fase da pesquisa, as três escolas selecionadas foram identificadas como Escola A, Escola H e Escola J. Na opção pela Escola A, consideramos sua localização mais próxima do acesso principal à área indígena; a segunda opção foi a Escola H por localizar-se no centro da cidade, em uma distância intermediária à área indígena. A terceira opção foi pela Escola J por estar localizada em uma região da cidade mais afastada da área indígena. Essas três escolas atendiam crianças indígenas e não indígenas, como visto no Quadro 1.

Tendo o campo delimitado, buscamos uma aproximação direta com as prováveis professoras participantes deste estudo. A esse respeito, pensamos em alguns critérios que consideramos importantes. Obviamente, o primeiro critério foi haver participado deste estudo as professoras que atuavam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano). Prezamos por esse critério por entendermos que, quanto mais cedo as crianças tiverem contato com os conhecimentos sobre as diferenças étnico-raciais, mais condições favoráveis poderão criar para se relacionarem melhor em sociedade. Como segundo critério, pensamos em escolher as professoras que atuassem em turmas frequentadas também por crianças indígenas por considerarmos que a presença dessas crianças poderia suscitar possibilidades múltiplas de abordagem sobre a História e as culturas dos povos indígenas.

Com os critérios definidos, voltamos a campo e deparamos com outro critério comum aos estudos de campo, principalmente os etnográficos, em que nos compete inicialmente escolher o campo e os sujeitos, mas esses últimos devem aceitar ser parceiros no desenvolvimento do estudo. Nesse caso também tivemos de contar com a participação voluntária e o desejo de contribuir com este estudo, e conseqüentemente com a Educação. Consideramos, ainda, que nem todas as professoras que havíamos mapeado permaneciam naquela

escola, e outras que permaneciam não se dispunham a participar efetivamente. Essa situação exigiu o redirecionamento de nossos critérios de seleção; um deles foi abrir mão da exigência de participação de professoras que atendessem crianças indígenas.

Dessa forma, intensificamos o contato mais direto com 12 professoras atuantes nas turmas do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas três escolas citadas. Dialogamos com quatro professoras em cada escola. Nesse universo, encontram-se como autodeclaradas duas professoras indígenas, duas negras, duas pardas e seis brancas; com a idade entre 30 e 61 anos, com experiência em sala de aula que varia de três a vinte e cinco anos.

Perfil das Escolas A, H e J

As Escolas A, H e J, em 2014, atendiam um total de 1.895 estudantes, dentre os quais, frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental 741 estudantes. Dessas três escolas, duas estão inclusas na categoria de precarização física dentre as demais (Escolas H e J). Desse modo, apresentam difíceis condições de conservação, desde o risco de desabamento de algumas dependências, janelas e portas de salas de aula quebradas e dificuldades de abastecimento de água nas instalações dos sanitários e nas cozinhas. A terceira (Escola A) foi reformada recentemente, assim sanando grande parte dos problemas na infraestrutura.

A referida escola situa-se nas proximidades da área indígena e funciona há mais de cinquenta anos, atualmente em dois turnos: manhã e tarde. Em relação às demais, caracteriza-se como uma escola de pequeno porte pela sua capacidade de atender 290 estudantes, distribuídos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano. Em 2014, do total de estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, frequentavam 136 estudantes, distribuídos em seis turmas. Seu público estudantil era composto por crianças que residiam na mesma região, de diferentes pertencimentos étnico-raciais, mas em maior número de indígenas. Naquela escola,

dentre as professoras participantes deste estudo, uma se autodeclarou indígena.

A Escola H situa-se na região central da cidade. Funciona há mais de dez anos, atualmente em três turnos: manhã, tarde e noite. É uma escola de grande porte, considerando suas acomodações físicas, e a frequência estudantil é de 875 estudantes, distribuídos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano, Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Do total citado, em 2014, frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental 249 estudantes, distribuídos em 18 turmas. O público estudantil residia em diversas localidades na área urbana da cidade, sendo um público étnico-racial também diverso, porém com um número reduzido de crianças indígenas; semelhantemente à escola anterior, uma professora participante deste estudo se autodeclarou indígena.

A Escola J funciona há mais de trinta anos em uma região mais afastada da área indígena; atualmente, em três turnos: manhã, tarde e noite. Igualmente à anterior, é uma escola de grande porte, pelas mesmas razões, acomodações físicas e a capacidade de atender um número elevado de estudantes, somando um total de 730 distribuídos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano. Desse total, frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental 256 estudantes em 2014, distribuídos em 12 turmas. O público estudantil residia nas proximidades da escola, com um perfil étnico-racial diverso, porém com um número mais reduzido de crianças indígenas identificadas, pelo menos nas turmas das professoras participantes. Diferentemente das outras duas escolas, não identificamos professoras indígenas.

Diante da definição do perfil das escolas, notamos que as condições físicas em si não eram um fator determinante em relação ao ensino da História e culturas indígenas. Observamos que, independentemente do tamanho das salas e turmas ou da boa ou má conservação predial, as práticas curriculares docentes ocorrem ou não com mais frequência ou com melhor adequação às abordagens históricas contemporâneas. O único aspecto físico que pareceu

influenciar tais práticas, como suspeitávamos, foi a localização geográfica de cada escola, além da presença ou ausência de crianças e professoras indígenas. Considerando que as escolas onde encontramos maior atuação em relação à temática indígena foram aquelas onde havia professoras indígenas e um número mais elevado de crianças indígenas.

Perfil geral das professoras

As professoras foram os sujeitos centrais do estudo, considerando que nosso objetivo geral foi compreender suas práticas curriculares. Não estamos ignorando o protagonismo dos estudantes, da comunidade escolar ou de lideranças indígenas, considerando que todos esses sujeitos emergiram nas práticas docentes. Nesse caso, percebemos que a presença dos sujeitos indígenas foi o que deu sentido às tais práticas. Contudo, nosso olhar esteve mais atento às professoras, ou seja, às suas práticas curriculares referentes ao ensino sobre a História e as culturas indígenas. Por isso, preocupamo-nos em obter mais informações sobre aquele grupo de sujeitos, informações que nos ajudassem a contextualizar melhor as referidas práticas curriculares. Nesse intuito, mantivemos a atenção a alguns dos seus dados pessoais e profissionais.

Salientamos que, para identificar as professoras e resguardar sua identidade, recorreremos à numeração, em razão de já termos utilizado letras para identificar as escolas. Nesse caso, não usamos o critério de classificação, apenas iniciamos a numeração pela Escola A, e demos continuidade nas demais escolas, como mostra o Quadro 2.

Naquele universo de 12 professoras, mantivemos contato com todas e tivemos acesso às informações que contribuíram para construirmos um perfil geral que expressasse a heterogeneidade pessoal e formação profissional desse grupo de participantes. Na maioria, eram pessoas de 30 a 40 anos de idade; duas tinham entre 41 e 51 anos e uma entre 51 e 61 anos. Declararam pertencer à identidade étnico-racial diversa, porém a metade se autodeclarava branca conforme mencionamos. Uma se autodeclarava indígena.

Quadro 2

Identificação das professoras por escola

Escola A	Escola H	Escola J
Professora 1	Professora 5	Professora 9
Professora 2	Professora 6	Professora 10
Professora 3	Professora 7	Professora 11
Professora 4	Professora 8	Professora 12

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à localização residencial, tendo como referência a área indígena, dez professoras moravam em localidade afastada da área indígena; uma delas residia em um município vizinho, duas moravam nas proximidades da área indígena.

Dentre os aspectos profissionais, nossa preocupação foi saber a formação acadêmica das professoras, por cremos que esse é um aspecto que possivelmente exerce grande influência sobre as práticas docentes. Identificamos que nove professoras cursaram o Ensino Médio com habilitação para o Magistério, atualmente o chamado Normal Médio; apenas duas ainda não haviam concluído o Ensino Superior; significando que a maioria possui formação no Ensino Superior nas mais variadas áreas, como licenciatura em Letras, Pedagogia, Geografia e Matemática.

Sobre a formação em cursos de pós-graduação, quatro professoras concluíram o curso de Especialização, o que corresponde a um terço do grupo; três estavam cursando essa modalidade de formação. No entanto, quando nos referimos a conteúdo sobre a História e as culturas indígenas, tanto na graduação quanto nos cursos de especialização, com exceção de uma professora, afirmaram não ter vivenciado nenhum desses conteúdos.

Quanto ao item sobre a experiência profissional das professoras, tínhamos a intenção de identificar se havia alguma influência nas suas práticas em relação à temática indígena. Identificamos que o tempo de

atuação das 12 professoras varia de três a trinta e cinco anos. A esse respeito, o campo nos mostrou que esse aspecto não exercia tanta influência. Considerando que, independentemente do seu tempo de atuação, algumas mostraram maior ou menor aproximação nas suas práticas curriculares em relação à realidade indígena local.

Encontramos outras variantes que significaram bem mais, a exemplo das professoras que atuam nas escolas mais próximas da área indígena, onde tem estudantes indígenas frequentando suas turmas, as quais parecem mais atentas à temática. Quanto àquelas professoras que atuam na escola mais afastada da área indígena e não têm crianças indígenas frequentando suas turmas, mostraram-se menos atuantes no ensino de História e as culturas indígenas; salvo a Professora 6, lotada na Escola H, que também se identificou como indígena e exerce uma atuação mais sistemática em relação à referida temática.

De forma geral, o perfil das professoras mostrou alguns aspectos que parecem favorecer o ensino da História e das culturas indígenas, e outros aspectos que parecem dificultar. Como favorecimento, notamos que as professoras que atuam nas turmas com maior frequência de crianças indígenas mostraram-se mais ativas e com maior aproximação com a temática, como também as duas professoras indígenas. Como dificuldade, identificamos as lacunas na sua formação acadêmica e profissional em relação à temática indígena, somando-se à sobrecarga de trabalhos relacionados com a alfabetização na Língua Portuguesa e Matemática, sobrepondo-se às outras áreas de ensino. Isso ocorria com mais intensidade nos 1.º 2.º e 3.º anos. Esses aspectos estão em evidência nos Capítulos 4 e 5, que dedicamos à sistematização dos dados encontrados durante o estudo empírico.

Por ora, deter-nos-emos na apresentação do perfil geral de lideranças indígenas com quem dialogamos a respeito da inclusão de conteúdos sobre a História e as culturas indígenas nas práticas curriculares docentes nas escolas municipais de Pesqueira.

Perfil geral de lideranças indígenas

Consideramos o pensamento de Stephen Ball (2001) sobre a sua teoria do Ciclo de Política, em que, por vezes, se concebem as políticas educacionais em uma perspectiva social, envolvendo: a sociedade civil organizada, instâncias governamentais, organizações políticas partidárias, instituições jurídicas, dentre outras. Compreendemos, então, que as práticas curriculares são parte integrante dessa complexidade política, constituindo-se como o contexto da prática, mas está intimamente interligada a outros contextos, inclusive o de influência. Esse é considerado por Ball como o contexto no qual são visíveis os conflitos de ideias e as disputas de interesses dos sujeitos e grupos envolvidos.

Por essa perspectiva, compreendemos que no Brasil os povos indígenas nas últimas décadas têm-se apresentado como atores de mobilizações políticas e sociais, em prol da formulação e efetivação de políticas públicas pelo reconhecimento e a valorização das diversidades étnico-culturais inerentes aos diferentes grupos étnicos que constituem a população indígena no país. No que se refere ao contexto local do nosso estudo, tais mobilizações são recorrentes e emergiram nas narrativas de alguns atores das práticas docentes. Tal fato nos apontou a necessidade de ouvir algumas lideranças indígenas do povo Xukuru do Ororubá, tendo em vista que a maioria das crianças indígenas que frequentam as escolas municipais de Pesqueira pertence àquele grupo étnico.

Nesse sentido, inicialmente procuramos o cacique Marcos, que nos recebeu com cordialidade, acolhendo a ideia da participação do seu povo no presente estudo. Nessa oportunidade sugeriu o nome de algumas lideranças do sexo masculino e feminino, que poderiam contribuir, acrescentando que teríamos a liberdade para dialogar com quem fosse necessário. Nas conversas com as pessoas indicadas, foram sugeridas outras pessoas, somando um total de 14 indígenas entrevistados e entrevistadas, sendo 4 mulheres e 10 homens, com idade de 21 a 85 anos. Para além das entrevistas, registramos algumas

conversas informais com outras lideranças. Em relação à identificação das pessoas deste grupo, tomamos como referência o próprio nome ou como são conhecidas pelo seu povo, sendo essa uma prática comum nas pesquisas sobre esse povo. Isso se caracteriza como um ato político e fazem questão que seja visibilizada a sua participação.

Para a sistematização das informações obtidas nessas entrevistas, agrupamos as narrativas dos entrevistados e das entrevistadas em quatro categorias de lideranças: o primeiro grupo, nomeamos como lideranças tradicionais; o segundo, como lideranças políticos; o terceiro, como lideranças que atuam diretamente na Educação Escolar Indígena; por último, as lideranças que residem na área urbana da cidade de Pesqueira. Embora ressaltemos que, ao fazermos referência às lideranças indígenas a partir de um lugar social, foi uma tentativa de fixar, ainda que provisório, o não fixável, considerando que elas desenvolvem múltiplos papéis na organização social, política e religiosa daquele povo. Por exemplo, o pajé, que incluímos no grupo de lideranças tradicionais, também poderia ser incluso no grupo de lideranças que residem na área urbana da cidade; ou ainda, outras lideranças inclusas nesse grupo atuam como lideranças em diversas instâncias na organização social e política daquele povo. Contudo, precisávamos, mesmo provisoriamente, estabelecer critérios que justificassem o lugar de falas daqueles que ouvimos.

Nesse caso, ouvir lideranças consideradas tradicionais significava ainda priorizar, nessa categoria, os anciãos e as anciãs em razão de sua trajetória e atuação de longa data entre seu povo. Com essa compreensão, dirigimo-nos ao pajé, à mãe do atual cacique e ao mestre do Memby.⁸ Levamos em consideração, ainda, a atuação dessas lideranças no universo religioso. O critério da idade e de atuação entre o povo também prevaleceu na escolha das lideranças políticas. Foram ouvidos o vice-cacique e mais dois representantes de aldeia, que nos

⁸ Flauta utilizada no ritual do Toré, servindo como instrumento de acompanhamento dos pontos (toantes/cantos), tendo um significado sagrado como veículo de comunicação com os Encantados, seres mitológicos do panteão religioso Xukuru do Ororubá.

trouxeram algumas informações a respeito de acontecimentos históricos recentes que consideram importantes ser abordados nas escolas não indígenas.

Em relação à escolha das lideranças que atuavam na Educação Escolar Indígena, preocupamo-nos em ouvir um coordenador e duas coordenadoras pedagógicas, somando o total de três, e um professor que tivesse uma relação mais direta com o ensino sobre algum aspecto sociocultural mais específico, no caso, um professor de Artes. O olhar desses sujeitos como educadores e educadoras sobre aspectos socioculturais do seu povo, mencionados pelas professoras das escolas onde se realizou esta pesquisa, foi-nos muito caro para compreender melhor a visão das referidas professoras sobre tais aspectos.

De grande importância também foi o diálogo com as lideranças que residem na área urbana da cidade, inclusive por nos oportunizar o olhar de quatro lideranças que atuam em diferentes causas na organização sociopolítica e econômica do seu povo. Nesse grupo, encontram-se as lideranças mais jovens dentre todos e todas que entrevistamos: uma liderança em defesa da manutenção da agricultura “tradicional Xukuru”; uma coordenadora pedagógica, um representante dos índios que mora na área urbana da cidade, o qual também atua como agente de saúde na área indígena; e um representante do movimento jovem Xukuru.

Todos e todas residem nos bairros mais próximos da área indígena, e, de certa forma, estão mais próximos das escolas municipais urbanas, ou em contato com a maioria das famílias indígenas que residem naquela região da cidade e mantêm suas crianças nas referidas escolas. Diante desse dado, compreendemos que o olhar desse grupo acerca do Ensino da História e das culturas indígenas naquelas escolas trouxe significativa contribuição no sentido de maior aproximação com a “realidade” por nós estudada, somando-se às demais contribuições dos mais diversos sujeitos com os quais estabelecemos parceria nessa caminhada em busca da compreensão acerca do nosso objeto de estudo.

Os espaços de vivência durante nossa permanência em campo e fora dele se complementaram, tendo em vista ser necessária a imersão

no campo para que possamos ver e ouvir as práticas curriculares docentes acerca da História e das culturas indígenas e pensar sobre elas no contexto estudado. Por outro lado, o afastamento do campo para que pudéssemos acessar aportes teóricos possíveis de explicar tais práticas foi importante tanto quanto a permanência nele.

Quando estivemos em campo, alternamo-nos entre as três escolas, conforme a disponibilidade das professoras em nos receber e se dispor a conversar conosco, permitir que tomássemos conhecimento das suas práticas de forma que não causasse transtornos na rotina pedagógica em suas turmas. De forma que algumas aceitaram nossa presença de imediato, dispondo-se a conversar e a responder aos questionários necessários para tecermos os perfis mencionados; enquanto outras, preferiram adiar esse momento para uma data e horário previamente agendado. Diante dessa dinâmica, tivemos de circular nas escolas simultaneamente.

Essa dinâmica ocorreu com mais intensidade a partir do segundo semestre de 2014. Na ocasião, tivemos acesso às prescrições curriculares que orientam as práticas docentes naquele contexto educacional, inclusive os planos de ensino das professoras, que possibilitaram ter uma noção sobre quando ocorria o ensino sobre a História e as culturas indígenas no referido contexto. Logo constatamos que o fluxo de conteúdos prescritos a esse respeito havia ocorrido no semestre anterior. De forma que não foi possível apreender suas práticas por meio da observação direta, porque, no período de nossa permanência mais intensa no campo, não houve nenhuma atividade nesse sentido nas turmas das professoras participantes. Esse fato também diz muito quanto à organização curricular sobre a temática indígena naquelas escolas.

Tivemos de centrar a atenção nas prescrições curriculares, nos cadernos de planejamento e de atividades das professoras. Também tivemos acesso aos cadernos dos discentes de algumas turmas e a alguns cartazes produzidos por eles. O aproveitamento dessas produções para o presente estudo ocorreu por elas apresentarem dados importantes que

nos davam pistas de como estavam sendo materializadas as prescrições oficiais e os planejamentos docentes.

Os cadernos de planejamento das professoras geralmente eram dois: um chamado de Roteiro diário, que quase sempre seguia um formulário padrão impresso, ou manuscrito, no qual constavam os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos a serem alcançados, os recursos didáticos a serem utilizados e o registro da rotina; o outro caderno era reservado ao registro das atividades desenvolvidas tal como deveriam ser vivenciadas pelo público estudantil. Por exemplo, nesses cadernos constavam as cópias das anotações, questionários e “tarefas” fotocopiadas que foram trabalhadas com as crianças.

Esses modelos foram adotados pela maioria das professoras participantes do presente estudo. Uma minoria não aderiu e produziu modelos próprios de registrar o planejamento e as atividades realizadas. De forma que encontramos casos em que as professoras uniram elementos dos dois modelos citados em um único caderno.

Enfim, o *corpus* documental acessado nos forneceu uma multiplicidade de dados e possibilidades infinitas de análise. Portanto, conforme foi o foco do nosso estudo, detivemo-nos nas análises dos objetivos voltados para a abordagem da temática indígena, expressos nos planejamentos docentes e nas atividades destinadas a responder a tais objetivos. Nesse percurso foi necessário manter o diálogo com as professoras por meio de conversas informais e entrevistas.

O estudo empírico esteve permanentemente articulado com o estudo bibliográfico, em que adotamos um arcabouço teórico-metodológico interdisciplinar, envolvendo as áreas de Educação, História e Antropologia, em razão da especificidade das práticas curriculares em análise – a respeito de questões étnico-raciais. Esse esforço nos levou aos estudos de autores do campo da Educação e do Currículo, a exemplo de Alice Casimiro Lopes e Elizabete Macedo (2011); Antônio Flávio Barbosa Moreira (2002, 2008, 2010a, 2010b); José Gimeno Sacristán (2000), Tomaz Tadeu da Silva (1995, 1999, 2000, 2008) dentre outros; sobretudo no campo da História e da Antropologia, incluindo Edson H. Silva (2004, 2008a, 2008b, 2012,

2013a, 2013b); Gersem dos Santos Luciano (2006); João Pacheco de Oliveira (1995, 2003, 2004a, 2004b, 2011); Kelly Oliveira (2013, 2014); Manuela C. da Cunha (1995, 2012); Maria Regina Celestino de Almeida (2010); Vânia R. F. P. Souza (1992, 1998, 2011). Bem como outros autores vinculados aos chamados Estudos Culturais Pós-Estruturalistas, como Homi Bhabha (1998) e Stuart Hall (1999, 2000).

Do universo teórico ao contexto das práticas, foi uma árdua jornada, múltiplos caminhos e difíceis escolhas, mas, enfim, revisitamos autores e tivemos oportunidade de nos aproximar de outros que não conhecíamos; no contexto da prática, rememoramos experiências, tivemos aproximação com pares que contribuíram para a construção deste trabalho, e juntos desvelamos práticas que se mesclam entre a reprodução de estereótipos acerca dos povos indígenas e a tentativa de superação destes.

Se essa história da gente não for escrita nem contada, então quer dizer que nós somos um povo sem história, né? É isso aí o que eu vejo. Se a gente não tiver uma história, não somos um povo, né? E se nós somos um povo, a gente tem que ter uma história!

Seu Abdias Xukuru

Capítulo 2

OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: APONTAMENTOS ÀS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES

Este estudo não foi de cunho historiográfico, contudo, se nos preocupamos com as práticas curriculares docentes sobre a temática indígena, tornou-se necessária uma reflexão, mesmo brevemente, sobre como essa população foi apresentada ou invisibilizada na História do país. Nesse sentido, a afirmação de Abdias Xukuru⁹ corrobora a ideia sobre os povos indígenas serem sujeitos históricos: “Se nós somos um povo, a gente **tem que ter** uma história!” Mais que uma afirmação, constitui-se uma interjeição. Afirmações semelhantes têm provocado um novo movimento historiográfico e educacional, que nos últimos trinta anos vem dedicando-se a evidenciar o protagonismo dos povos indígenas na História do Brasil.

Tal movimento acadêmico, conseqüentemente, tem provocado um repensar sobre a História do Brasil contada nas escolas e impressa nos livros didáticos, uma vez que essa história, até então, privilegiava as versões em que enfatizavam o protagonismo europeu na colonização do país e os feitos heroicos sobre os colonizados; ou, então, pautava-se por uma perspectiva moral, em que europeus e índios tinham seu lugar bem definido e expresso em categorias antagônicas, bons ou malvados. Ora os europeus são vistos como vilões que violentaram a população indígena, sendo justificadas suas ações em nome da expansão econômica europeia nomeada como “a conquista”, ora os povos indígenas são descritos como selvagens canibais devoradores de religiosos europeus. Em ambas as versões, os índios ocupavam um lugar inferior na história.

⁹ Sr. Abdias Xukuru, ancião e liderança da Aldeia Pedra d'Água em entrevista, janeiro de 2015.

Nessas versões, os índios eram vistos apenas como o “outro” ilustrativo da história dos colonizadores e, como tal, tornavam-se povos a-históricos. Todavia, como falamos, a situação política do Brasil nas últimas décadas do século 20 favoreceu a emergência de movimentos sociais diversos, provocando novas abordagens teóricas antropológicas e históricas sobre alguns grupos sociais considerados “minoritários”, dentre esses, os indígenas.

Os povos indígenas no Brasil reescrevendo a História

Nas últimas duas décadas, estudos realizados na área da História e da Antropologia afirmam que os povos indígenas vêm reescrevendo a História do Brasil, pois, na perspectiva historiográfica assimilacionista, os índios permaneciam nos bastidores da História, presos a um passado de violência e submissão caminhando em direção a uma provável integração e desaparecimento; enquanto na perspectiva da chamada “Nova História Indígena”, os índios passam ao centro do palco como protagonistas na História, como sujeitos históricos diante das situações de conflito ou alianças com os não índios (ALMEIDA, 2010)

A perspectiva assimilacionista relaciona-se diretamente com as políticas de integração dos índios no período colonial, acentuando-se no fim do século 19 em função do projeto político da formação do Estado Nacional. Diante disso, havia a necessidade de construir uma identidade nacional, na qual não havia lugar para a pluralidade étnica. Nesse processo, políticos, intelectuais e romancistas, em conexão com as políticas de governo, voltadas à integração e assimilação dos grupos indígenas, compuseram a ideia de desaparecimento desses grupos étnicos. Sendo difundido esse pensamento ao longo do século 20, contando com a colaboração de alguns indigenistas (RIOS, 2013, p. 50).

Na segunda metade do século 20, contamos com dois grandes expoentes desse movimento, o indigenista Darcy Ribeiro e o sociólogo Gilberto Freyre. Ambos foram autores de obras clássicas que influenciaram e continuam influenciando o imaginário social acerca da origem do Brasil e o lugar dos índios na História. Dentre essas obras,

encontram-se os livros: *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno* (1996) e *O povo brasileiro* (2006), ambos de Darcy Ribeiro e *Casa grande e senzala* de Gilberto Freyre (2004), que tivemos o cuidado de reler para recuperar esse debate e tentar compreender algumas narrativas docentes que remontam à ideia da mestiçagem como estratégia para minimizar a invisibilidade da história e das culturas dos povos indígenas na contemporaneidade.

Retomando as contribuições de Darcy Ribeiro, e posteriormente de Gilberto Freyre, faremos breves incursões acerca da perspectiva assimilacionista na visão desses autores. O primeiro teve a última obra publicada, *O povo brasileiro*, e bastante difundida no fim do século 20, em formato de livro e videodocumentário. Ambos os textos se apresentam como uma síntese da história da formação do povo brasileiro, defendendo a ideia da miscigenação como mito fundador. Ao mesmo tempo em que denunciou a violência contra os indígenas e os negros no período colonial, conformou-a na fusão das múltiplas identidades em uma única identidade nacional.

Assim, minimizou as relações de poder contemporâneas que operam em torno do racismo ainda presente na sociedade brasileira. Um exemplo desse silenciamento é a ideia da democracia racial, que permeia algumas cenas do referido documentário, em que uma dessas cenas mostra essa democracia por meio da união e harmonia do povo brasileiro em grandes eventos festivos, como o carnaval e o futebol.

A mestiçagem, como identidade nacional, confortavelmente serviu para esconder as diferenças étnico-raciais. Nessa perspectiva, os povos indígenas estavam fadados a deixar de existir, uma vez que, diante dos projetos desenvolvimentistas do Estado Nacional, os índios passaram a ser vistos como populações do passado (SILVA, 2013a). Essa perspectiva impactou os programas curriculares de tal maneira que essa visão ainda se faz presente nos livros didáticos e em algumas salas de aula, como se constatou em estudos recentes realizados em diferentes regiões do país, a exemplo dos estudos de Iara Bonin (2007a), Izabel Gobbi (2006) e Celênia Macedo (2009), dentre outros.

As ideias de Darcy Ribeiro acerca da provável extinção da população indígena estavam diretamente relacionadas com conceitos de genocídio, etnocídio e aculturação. O primeiro se refere ao ato de extermínio físico pleno ou em parte de um determinado grupo social motivado por várias razões, étnicas, raciais, religiosas e políticas; o segundo mantém estreita relação com o primeiro, porém, necessariamente não remonta ao extermínio físico, refere-se ao plano da cultura, mais especificamente à imposição de uma cultura considerada dominante, causando destruição e eliminação de valores socioculturais de grupos étnicos considerados dominados; e a aculturação é entendida como a nova condição na qual se encontra o grupo dominado, significa o abandono dos valores culturais “originários” em razão da acomodação da cultura dominante. Essa perspectiva é marcante no pensamento do referido pesquisador quando se referia à população indígena:

Conforme se vê, a população original do Brasil foi drasticamente reduzida por um genocídio de projeções espantosas, que se deu através da guerra de extermínio, do desgaste no trabalho escravo e da virulência das novas enfermidades que os achacaram. A ele se seguiu um etnocídio igualmente dizimador, que atuou através da desmoralização pela catequese; da pressão dos fazendeiros que iam se apropriando de suas terras; do fracasso de suas próprias tentativas de encontrar um lugar e um papel no mundo dos ‘brancos’. Ao genocídio e ao etnocídio se somam guerras de extermínio, autorizadas pela Coroa contra índios considerados hostis, como os do vale do rio Doce e do Itajaí. Desalojaram e destruíram grande número deles. Apesar de tudo, espantosamente, sobreviveram algumas tribos indígenas ilhadas na massa crescente da população brasileira. Esses são os indígenas que se integram à sociedade nacional, como parcela remanescente da população original. (RIBEIRO, 2006, p. 130).

Até recentemente, pensar em etnocídio ou aculturação dos povos indígenas implicava também considerar a cultura como algo fixo e imutável. No entanto, se tomarmos como referência o pensamento de Stuart Hall (1999, 2000) acerca do conceito de identidade cultural, a qual pode ser vista como uma construção social, relacional e histórica,

assim concebida na sua dinamicidade, logo a ideia de uma identidade fixa torna-se inconcebível. Principalmente tendo em vista que os povos indígenas, como todos os grupos humanos, são grupos sociais suscetíveis às mudanças resultantes das relações sociais internas e com a sociedade não indígena. Nesse sentido, Almeida (2010, p. 22) nos chamou a atenção para o conceito de aculturação como objeto de discussão nas últimas décadas, o qual tem sido problematizado e pensado como uma via de mão dupla, onde índios e não índios se transformam. Sendo aconselhável, portanto, substituí-lo pelos termos “apropriação cultural” e “ressignificação cultural”.

No entanto, segundo Darcy Ribeiro, como estudioso do seu tempo, e adepto do neoevolucionismo, a ideia de progresso e assimilacionismo era latente, reconhecer que, mesmo “mestiçados” e “aculturados”, os índios permaneciam afirmando-se índios foi um avanço considerável. Todavia, a condição de “remanescência” dos povos indígenas na sua produção bibliográfica, principalmente na já citada obra *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*, remontou à ideia de resto de uma população que se encontrava em uma condição transitória de desintegração social e possíveis “perdas” culturais que os distanciavam cada vez mais de uma provável cultura “original”. Logo, sendo considerados “índios genéricos”, que caminhavam em direção ao desaparecimento ao se misturar à população não indígena, dando origem ao chamado “povo brasileiro” (SILVA, 2008b, p. 216-217).

A ideia de assimilação dos povos indígenas ficou mais visível quando Darcy Ribeiro concluiu o livro *O povo brasileiro* defendendo a homogeneidade da população brasileira, nas suas expressões socioculturais e linguísticas, de forma a minimizar a diversidade de povos indígenas ainda existente naquele período, em que, não obstante a realidade atual, falavam mais de duas centenas de línguas. O referido autor, porém, considerava-os grupos pacíficos, apolíticos, incapazes de provocar qualquer perturbação social em função de reivindicações pelo reconhecimento de etnias específicas e autônomas:

É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são hoje um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos. Não abrigam nenhum contingente reivindicativo de autonomia, nem se apegam a nenhum passado. Estamos abertos é para o futuro. (RIBEIRO, 2006, p. 410).

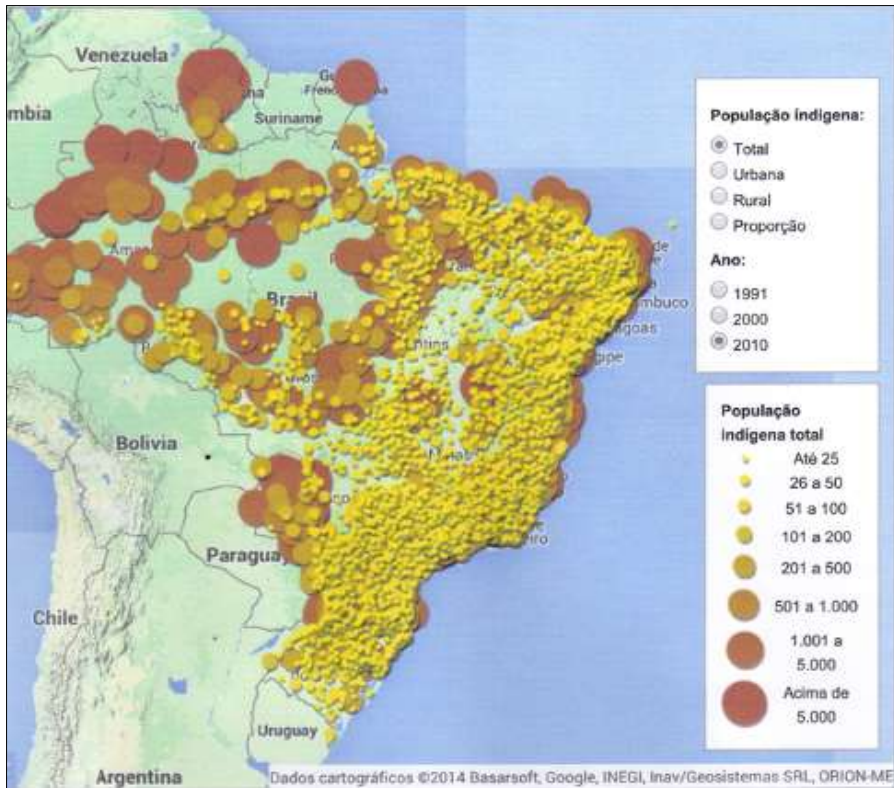
Se parássemos nossa revisão bibliográfica nesse fragmento, continuaríamos acreditando que o Brasil é um país monocultural, sem conflitos e sem racismo; sobretudo, que o projeto assimilacionista pensado para os povos indígenas se havia efetivado por completo. No entanto, quando nos detivemos em debates mais recentes a esse respeito, observamos que a chamada “Nova História Indígena”, emergente no fim do século 20 e início do 21, motivada pelas mobilizações políticas dos povos indígenas que reivindicavam o reconhecimento de uma identidade étnica específica e diferenciada no cenário nacional, colocava sob suspeita as abordagens teóricas e metodológicas que reificavam o discurso sobre o desaparecimento e a extinção dos povos indígenas (ALMEIDA, 2010, p. 160).

Surpreendentemente, as previsões não se cumpriram. Os povos indígenas não desapareceram. Ao invés disso, crescem e multiplicam-se, como demonstram os últimos censos. Tornam-se cada vez mais presentes na arena política brasileira, ao mesmo tempo em que despertam o interesse dos historiadores e lentamente começam a ocupar lugar mais destacado no palco da história. (ALMEIDA, 2010, p. 18-19).

Acrescentaríamos que, contrariando um pouco mais a afirmação de Darcy Ribeiro, os dados do Censo do IBGE/2010 mostraram que o Brasil está longe de ser um país onde se fala uma única língua, tendo em vista que foram contabilizadas 274 línguas indígenas em nosso país e uma população com cerca de 900 mil indivíduos em um crescimento triplicado em relação aos dados do Censo 2000. Sendo possível, na contemporaneidade, perceber a presença de povos indígenas em todas as regiões do Brasil (Figura 2).

Figura 2

Representação gráfica da população indígena total no Brasil



Fonte: Censo do IBGE 2020.

Por essa figura, nota-se que a faixa ocupada pela cor amarela, preenchendo todo o litoral brasileiro com mais intensidade, e parte da região central do país, poderia ser pensada pela possibilidade de maior contingente indígena. No entanto, ocorre o contrário, representa as etnias que têm baixo índice populacional; e não é por acaso! Tendo em vista que essas populações estão hoje onde seus antepassados estiveram na linha de frente do confronto com a ocupação colonial em 1500. Em consequência dos conflitos, das epidemias, esses povos passaram por grande baixa populacional, ainda assim não foram extintos. Adentrando a Região Centro-Oeste e Norte do país, destacam-se os círculos mais escuros, referentes aos povos demograficamente densos, em razão de o

contato colonial ter ocorrido há menos tempo e, possivelmente, de forma menos agressiva.

Todavia, como visto, o crescimento da população indígena nos últimos censos do IBGE tem sido expressivo. Isso é fato, principalmente na Região Nordeste, onde, gradativamente, nos últimos trinta anos, mais grupos indígenas têm afirmado sua identidade étnica e reivindicado o reconhecimento por parte do Estado. Entretanto, apesar de os números apontarem esse significativo crescimento da população indígena, o pensamento sobre a provável assimilação dessa população ainda é marcante no âmbito social e educacional no Brasil, de forma que ainda há grande dificuldade de a maioria da população brasileira reconhecer a existência desses povos e, para além disso, reconhecê-los como sujeitos de direitos específicos e diferenciados.

Essa dificuldade tem ocasionado um sentimento de estranhamento quando se deparam com os índios em condições “reais”, desprovidos dos considerados artefatos culturais que caracterizavam seus antepassados. “Para muitos, os indígenas atuais são *povos descaracterizados* porque mudaram e não correspondem mais às imagens que durante muitos anos informou (e ainda informam) sobre a história desses povos.” (RIOS, 2013, p. 53).

São imagens e discursos em que se consideram os povos indígenas como grupos humanos do passado e sem futuro. Assim expressada na obra de Gilberto Freyre, *Casa grande e senzala*, em que observamos que aos povos indígenas foi reservado um capítulo onde o autor, seguindo uma concepção do seu tempo, enfatizou os aspectos relacionados com as contribuições dos povos indígenas para a constituição da “Cultura brasileira”. Destacamos essa expressão no singular por entendermos que, para o pesquisador, o Brasil era resultado das culturas indígenas, africanas e portuguesas, fundindo-se em uma unidade cultural mestiça, a “Cultura brasileira”, representando uma suposta harmonia das três raças:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às

relações raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe da família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone. (FREYRE, 2004, p. 160).

Observamos nessa citação que a expressão “sociedade cristã” em certa medida serviu para invisibilizar a diversidade religiosa existente no Brasil. A ideia de uma sociedade harmoniosa pode esconder as situações conflituosas, violentas mencionadas por outros autores que discutiram a História do país, a exemplo do próprio Darcy Ribeiro. Como também a forte ideia do mito da democracia racial brasileira, que influenciou e continua influenciando o imaginário de intelectuais, literatos e editores de livros didáticos, sendo reproduzida nas práticas escolares; ainda que posteriormente essa concepção seja questionada, principalmente por intelectuais do chamado Movimento Negro, a exemplo de Kabengele Munanga (2004), no livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, ainda permanece marcante.

O mito da suposta democracia racial e a ideia da mestiçagem são pontos comuns tanto no pensamento de Darcy Ribeiro quanto no de Gilberto Freyre, como também por considerarem a História do Brasil a partir da invasão colonial europeia. Os dois autores diferem a forma de abordagem histórica. Darcy Ribeiro denunciou com maior ênfase as violências contra os povos indígenas, e compreendemos que essa foi a maior contribuição da sua obra, exceto a ideia de vitimização dos índios que atravessou sua narrativa.

O sociólogo Gilberto Freyre, na obra *Casa grande e senzala*, quando se referiu aos povos indígenas, naturalizou a relação de dominação colonial europeia imposta aos indígenas. De forma a construir uma narrativa sociológica conformista, estabelecendo uma hierarquização sociocultural em que os povos indígenas aparecem

como detentores de uma cultura atrasada em detrimento da exaltação da cultura colonizadora europeia tida como avançada:

Sob a pressão moral e ética da cultura adiantada, esparrama-se a do povo atrasado. Perde o indígena a capacidade de desenvolver-se autonomamente tanto quanto a de elevar-se de repente, por imitação natural ou forçada, aos padrões que lhe propõe o imperialismo colonizador. Mesmo que se salvem formas ou acessórios de cultura, perde-se o que Pitt Rivers considera o potencial, isto é, a capacidade construtora da cultura, o seu eia, o seu ritmo. (FREYRE, 2004, p. 177).

As afirmações também remetem a uma provável incapacidade de reação, reelaboração e recriação cultural dos povos indígenas. Com isso, desconsiderando as possibilidades de negociação em detrimento da imposição cultural da sociedade considerada superior e vencedora:

A história do contato das raças chamadas superiores com as consideradas inferiores é sempre a mesma. Extermínio ou degradação. Principalmente por que o vencedor entende de impor ao povo submetido a sua moral inteira, maciça, sem transigência que suavize a imposição. (FREYRE, 2004, p. 178).

Enquanto em passagens anteriores da citada obra, observamos que o pesquisador tratou das contribuições dos índios na formação histórica e cultural do Brasil, sobretudo em relação à participação da mulher indígena na formação da família brasileira, na influência da culinária e na economia doméstica. Contudo, por mais esforço que o autor tenha feito para evidenciar a maior contribuição por parte do gênero feminino, a primeira mencionada foi a sujeição do corpo da mulher indígena aos desejos sexuais dos europeus, uma vez que mencionou a permissividade dos relacionamentos sexuais entre as índias e os colonizadores em troca de alguns objetos:

O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da Companhia precisavam descer com cuidado, senão atolavam o pé na carne. Muitos clérigos, deixaram-se contaminar pela devassidão. As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas

pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho. (FREYRE, 2004, p. 161).

O relato acima minimizou a situação de violações físicas e simbólicas contra as mulheres indígenas durante os processos da colonização portuguesa no Brasil. Considerando que, dentre outros atos de violência denunciados nos textos de Darcy Ribeiro (2006), o estupro de índias e o aborto foram recorrentes. Portanto, a ideia enfatizada por Freyre (2004) sobre as índias espontaneamente se disporem a relacionamentos íntimos com os “brancos” acabou sobrepondo todas as violências praticadas contra elas. Igualmente, a ideia que se tem sobre a rede para dormir, associada à herança da “preguiça” indígena e da pouca afeição pelo trabalho, que até os dias atuais ainda serve de mote para o exercício do preconceito e da discriminação contra esses povos.

Infelizmente, a leitura de Freyre e Ribeiro acerca dos povos indígenas ainda se encontra presente nas propostas curriculares e nas práticas docentes na atualidade. Sobretudo nas indicações de conteúdo para o componente curricular de História, ao sugerir, como objetivo, “Reconhecer a contribuição do índio na formação da sociedade brasileira”,¹⁰ e também nas imagens e textos impressos no livro didático *História – Pernambuco* (TEIXEIRA, 2010), destinado às turmas do 4.º e 5.º ano do Ensino Fundamental, quando, no segundo capítulo, o título sugere o encontro das três raças: *Os europeus, indígenas e africanos*, além de ilustrar com uma imagem que expressa harmonia entre europeus e índios em uma situação de primeiro contato, em que o indígena é representado com ar de satisfação diante da sua imagem refletida em um espelho ofertado pelo colonizador recém-chegado à sua terra. Tal cena é exposta como um fato natural, sem problematização das relações de poder e hierarquia existente naquele contexto histórico e cultural.

¹⁰ Objetivo do componente curricular de História referente ao conteúdo “A população indígena” destinado ao 3.º ano do Ensino Fundamental. Encontrado no Caderno de fluxo escolar do Programa Alfabetizar com Sucesso 2012 e nos Diários de Classes das Escolas Municipais de Pesqueira, PE.

A indicação do objetivo e a cena descrita nos mostraram quão grandes são os desafios para as práticas curriculares docentes que desejem desnaturalizar esses discursos e essas imagens, considerando que os programas curriculares tanto quanto os livros didáticos, na maioria das vezes, são os únicos recursos didáticos de uso universal na escola (GRUPIONI, 1995). No contexto escolar onde realizamos nosso estudo, poucos eram os livros didáticos que traziam referências bibliográficas no âmbito das novas abordagens históricas. Quando isso ocorreu, observamos que as práticas curriculares docentes acerca dos povos indígenas tiveram uma abordagem diferenciada conforme veremos no Capítulo 5.

Por ora, deter-nos-emos nas possíveis contribuições que as outras abordagens antropológicas e historiográficas recentes podem oferecer para pensarmos no ensino da História e das culturas indígenas no âmbito da Educação Básica. Nesse sentido, nota-se o esforço de alguns estudiosos das referidas áreas em desconstruir o discurso sobre a provável extinção dos povos indígenas. A partir daí, tem-se provocado outros olhares para a participação desses povos na História do Brasil.

Se até recentemente acreditávamos que os índios eram grupos humanos em situação de vulnerabilidade, incapazes de gerir sua vida, sendo necessário mantê-los sob tutela do Estado, enquanto gradativamente iam sendo integrados à sociedade nacional por meio das políticas assimilacionistas, rumo à marcha irreversível do progresso, hoje é possível pensar em lógicas diversas desses povos viverem e estar no mundo.

Esse pensamento vem constituindo-se, como bem afirmou Maria Regina Almeida (2010), entre as ações políticas das organizações indígenas e indigenistas nos últimos tempos, como também em meio a outra mentalidade que está sendo construída pela produção acadêmica na atualidade. De forma a visibilizar não só a emergência de muitos grupos indígenas que o Estado brasileiro e a sociedade julgavam extintos, mas também mostrando a permanente condição de sujeito histórico e político que não aparece na “História oficial”.

Por exemplo, enquanto a História oficial é contada na Escola, em especial nos livros didáticos, dando ênfase à existência indígena no período colonial, sobre o qual os índios geralmente são representados como personagens antagônicas, ora vistos como indivíduos passivos, ora bárbaros, o livro *Metamorfozes indígenas* de Maria Regina Almeida, resultante de estudos acadêmicos, mostrou que, para além desse binarismo, é possível pensar em outras relações que foram estabelecidas entre europeus e indígenas naquele contexto histórico (ALMEIDA, 2013, p. 87).

Nesse sentido, a pesquisadora Maria Regina Almeida pontuou outras possibilidades, sugerindo que, mesmo quando os índios foram vistos na História como aparentemente passivos por se permitirem aldear, isso significou um sinal de resistência, de estratégias e alianças. Formas de buscarem proteção e aliados contra colonizadores ou grupos nativos rivais. Existem registros sobre grupos indígenas que, mesmo tendo sido aldeados, não aceitaram o regime, nem as normas que envolviam as políticas dos aldeamentos, e se dispersaram; enquanto outros se mantiveram agrupados em aldeias civis ou religiosas como condição estratégica de sobrevivência. Assim: “Com o desenrolar da colonização, tornava-se cada vez mais seguro para eles viver na condição de aldeados, o que explica seu empenho em conservar suas aldeias, apesar das dificuldades e discriminações.” (ALMEIDA, 2013, p. 107).

Ainda conforme a referida pesquisadora, para os índios, manter os aldeamentos representava também uma forma de estarem unidos por interesses comuns e específicos. Uma vez que, apesar das transformações e das adaptações pelas quais passaram durante os três séculos de colonização, manterem-se como um grupo específico era uma estratégia de mobilização em prol dos direitos adquiridos pela condição de índios aldeados.

No entanto, percebemos que, na Escola, a desconstrução do discurso colonialista, que enfatiza a imposição do poder colonial em detrimento da incapacidade de ação e reação indígenas, tem ocorrido a passos lentos. A esse respeito, compreendemos que são reflexos do

longo tempo em que se difundiu a vitimização dos povos indígenas no plano moral e também das ideias que eram difundidas na academia, lugar primordial da formação docente.

Vemos que, atualmente, com boas intenções em se solidarizar com os povos indígenas, as professoras tendem a difundir essa ideia da vitimização. No entanto, mesmo sem saber, acabam por estabelecer uma relação de hierarquização cultural produzida por meio do conhecimento escolar. Como disse a pesquisadora Manuela Carneiro da Cunha:

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura 'politicamente correta' foi somar a eliminação física e étnica dos índios, sua eliminação como sujeitos históricos. (CUNHA, 2012, p. 22).

Contrária a essa ideia, a antropóloga nos chamou a atenção para a agência indígena desde sempre:

Ora, não há dúvida de que os índios foram atores políticos importantes de sua própria história e de que, nos interstícios da política indigenista, se vislumbra algo do que foi a política indígena. Sabe-se que as potências metropolitanas perceberam desde cedo as potencialidades estratégicas das inimizades entre grupos indígenas: no século XVI, os franceses e os portugueses em guerra aliaram-se respectivamente aos Tamoio e aos Tupiniquins [...]; e no século XVII os holandeses pela primeira vez se aliaram a grupos 'tapuias' contra os portugueses [...]; no século XIX, os Munduruku foram usados para 'desinfestar' o Madeira de grupos hostis e os Krahô, no Tocantins, para combater outras etnias Jê. (CUNHA, 2012, p. 22-23).

Por muito tempo, difundiram-se ideias sobre estratégias de resistência desse tipo, como se os povos indígenas fossem coletividades de fácil manipulação no projeto colonial, assim, ignorando que os

indígenas tinham conhecimento sobre as situações e os contextos políticos em que estavam inseridos, e fazendo escolhas baseadas em motivos diversos, conscientes das consequências (CUNHA, 2012, p. 25).

Ainda no que concerne à crítica aos fundamentos teóricos que alicerçaram a eliminação dos indígenas como sujeitos históricos, encontram-se os estudos do historiador John Manuel Monteiro, destacando-se, dentre sua vasta produção científica, o texto *Armas e armadilhas: história e resistência dos índios*, observando que a invisibilidade das mobilizações indígenas e suas formas de resistência por determinadas vertentes teóricas se traduziram em falhas nos estudos históricos. Sendo necessário uma:

Reinterpretação mais abrangente dos processos históricos que envolviam essas populações. Mais do que isso, é preciso também reavaliar como os diferentes atores nativos criaram e construíram um espaço político pautado na rearticulação de identidades, contemplando evidentemente não apenas as formas pré-coloniais de viver e de proceder, como também e especificamente a sua inserção – ou não – nas estruturas envolventes que passaram a cercear cada vez mais as suas margens de manobra. (MONTEIRO, 1999, p. 141-142).

Nesses termos, entendemos que as interpretações superficiais dos processos históricos que envolveram as populações indígenas resultaram em visões equivocadas sobre esses povos, pois, ainda segundo Monteiro:

No Brasil, é comum retratar as populações indígenas como meros resquícios de um passado cada vez mais remoto, como os pobres remanescentes de uma história contada na forma de uma crônica do desaparecimento e da extinção. Diversos povos sucumbiram ao impacto fulminante do desaparecimento e da conquista, é verdade. Mas muitos conseguiram sobreviver ao holocausto, recompondo populações dizimadas, reconstruindo suas identidades, enfim, se ajustando aos novos tempos. Contribuem, hoje, para o rico painel de diversidades culturais que é sem dúvida alguma, o patrimônio mais precioso deste país. (MONTEIRO, 1999, p. 247).

Reafirmando a ideia do protagonismo indígena na História do Brasil, o pesquisador indígena pertencente à etnia Baniwa, Gersem dos Santos Luciano, além de evidenciar estratégias do passado, atualizou as formas de resistência na contemporaneidade:

Os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de dominação, massacre e colonização europeia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos. A estratégia atual mais importante está centrada no fortalecimento e na consolidação do movimento indígena organizado. (LUCIANO, 2006, p. 57).

Segundo o referido pesquisador, o movimento indígena organizado no Brasil, como conhecido atualmente, foi uma das estratégias importantes de resistência. Iniciado na década de 1970 por meio das mobilizações, articulações dos vários povos e organizações indígenas, e com o apoio de grupos políticos aliados e organismos não governamentais, com o objetivo naquele período de garantir uma agenda de interesses comuns, a exemplo das reivindicações pela demarcação das terras indígenas, os direitos a um atendimento diferenciado à saúde e à educação, o respeito às suas manifestações socioculturais. Tal movimento ganhou grandes proporções no fim da década de 1980, contando com a participação de lideranças indígenas de várias regiões do país nos debates durante a Assembleia Nacional Constituinte, que resultou na aprovação de consideráveis direitos indígenas na Constituição Federal de 1988.

Diante do exposto, é possível afirmar que existem diferentes versões da História, dentre essas, aquelas versões que primam pelo olhar do colonizador, e outras que privilegiam o olhar dos que foram colonizados. Dependendo do lugar que se olhe, os povos indígenas são notados ou invisibilizados. Nesse sentido, tratando-se das práticas curriculares docentes, é possível dizer que, enquanto as teorias do desaparecimento indígena contribuíram para o exotismo e a folclorização desses povos no espaço escolar, as outras teorias acerca da resistência e visibilidade indígena tiveram ressonância nas políticas

curriculares, questionando as lacunas existentes acerca desses povos na História, e, de certa forma, reforçaram a influência das reivindicações indígenas por mudanças no tratamento dos seus aspectos históricos e socioculturais nas escolas não indígenas.

Notamos que esse diálogo entre os movimentos indígenas e a produção de outras perspectivas teóricas, aos poucos, vêm somando-se às propostas curriculares e adentrando as práticas curriculares docentes, de maneira ainda incipiente e, na maioria das vezes, fragmentadas. No entanto, já é possível notar algumas mudanças significativas em relação ao reconhecimento da existência dos povos indígenas na contemporaneidade, sobretudo no que se refere à sua participação política no cenário nacional.

Todavia, no que se refere ao reconhecimento das populações indígenas no Nordeste, mais especificamente em Pernambuco, observamos que as escolas lócus do presente estudo, dentre tantas outras pelo Brasil afora, na maioria das vezes, comungam de sérias dificuldades em estabelecer um diálogo efetivo com as reais condições ambientais e socioculturais dos povos locais; o que pressupõe a carência de uma problematização no âmbito da educação escolar sobre os discursos e as imagens construídas ao longo da História regional e local sobre essas populações. Tendo em vista que, não obstante a realidade histórica nacional, os indígenas nessas localidades vivenciaram longos séculos de silenciamento como pode ser visto nas seções subsequentes.

Os índios no Nordeste: da “remanescência” a índios resistentes

Retomando a perspectiva teórica neoevolucionista do antropólogo Darcy Ribeiro, sobretudo quando se referiu aos índios no Nordeste, no livro *O povo brasileiro*, observamos que o autor enfatizou a presença indígena na condição de “mestiçados”, “integrados” às populações rurais, ocupando a condição de vaqueiros ou ajudantes nas grandes fazendas de gado nas regiões Agreste e Sertão nordestinos. Enfatizando, ainda, a ideia da mestiçagem e a participação dos povos indígenas na origem deste novo coletivo humano, os nordestinos: “É

inevitável admitir que, roubando mulheres ou acolhendo índios nos criatórios, o fenótipo típico dos povos indígenas originais daqueles sertões se imprimiu na vaquejada e nos nordestinos em geral.” (RIBEIRO, 2006, p. 310).

Em outro estudo do referido pesquisador, o conhecido livro *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno* (1996), caracterizado como uma obra específica sobre os povos indígenas no Brasil, o autor apresentou aspectos interpretativos comuns ao seu livro *O povo brasileiro*, que teve como ideia central a formação do povo brasileiro pela união das três “raças”. No primeiro caso, permaneceu o tom de denúncia das atrocidades cometidas contra os índios no Nordeste, sendo comuns as narrativas sobre as invasões das terras indígenas, as perseguições, o confronto e o extermínio de grande parte da população “original” na região; igualmente, a ideia da inevitável integração indígena à sociedade regional resultando na mestiçagem.

Os índios no Nordeste, na narrativa de Darcy Ribeiro, são lembrados em três períodos históricos: a) nos dois primeiros séculos da colonização europeia; b) no período imperial; c) e no início do século 20. Segundo Ribeiro (1996), nos primeiros séculos da colonização europeia no Nordeste brasileiro, a violência contra os índios assemelhava-se às demais regiões do país. O que diferenciava naquele contexto era a motivação dos confrontos e conflitos entre colonizadores e povos indígenas. Enquanto na Região Sudeste os índios eram perseguidos e capturados para manter a mão de obra escrava, no Nordeste, a disputa pelas terras foi o principal estopim nos conflitos entre índios e não índios; uma vez que, inicialmente, a terra era objeto de desejo de dominação de colonizadores de diferentes nacionalidades (franceses, holandeses e portugueses) para a extração do pau-brasil.

Ainda conforme a concepção histórico-antropológica abordada por Darcy Ribeiro (2006), posteriormente consolidada a invasão e apropriação da costa pelos europeus, implantou-se o cultivo da cana-de-açúcar no litoral e o pastoril dos rebanhos bovinos nos sertões, sendo as populações indígenas empurradas, perdendo cada vez mais os

espaços, ocupados pelos currais e criatórios de bois e de gente como descreveu na sua obra.

Segundo o antropólogo, no período imperial, com a extinção dos aldeamentos das missões, os índios que se encontravam sob a tutela dos missionários foram agraciados com a “falsa” ideia de liberdade. Falsa, considerando que eles eram subjugados aos diretores dos índios ou ao encarregado de aldeamentos: “Para os índios isto representou, quase sempre, ainda mais escorchante exploração e alguns grupos preferiram abandonar suas terras a fim de passar por gente livre, onde ninguém pudesse identificar sua condição de índio, que os sujeitava aos diretores.” (RIBEIRO, 1996, p. 66). Por outro lado, uma vez extintas as aldeias, os índios não tinham mais direito às terras onde viviam, sendo essas ocupadas pela população sertaneja não indígena. Assim, os índios, sem possuir terras, permaneceram desgarrados, findaram perambulando pela vizinhança, à margem da sociedade local.

Nessa perspectiva, mais uma vez, os índios continuavam como indivíduos marginais, adentrando o século 20 como sujeitos desajustados à lógica social e econômica da região, na condição de nem índio, nem branco, nem negro, mas, sim, “malditos” mestiços. Restando apenas como opção para os poucos “sobreviventes” indígenas, refugiarem-se nas pequenas glebas de terras que lhes foram concedidas (sendo o caso dos Potiguaras da Paraíba). Ou, no caso dos índios no Sertão nordestino, buscarem abrigo nas ribanceiras e barrancos ao longo do rio São Francisco no Sertão entre Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia; e nas pequenas faixas da vegetação da caatinga cercadas por criatórios de gado (RIBEIRO, 2006, p. 70).

Eis o que restou, no século XX, dos índios do interior do Nordeste: simples resíduos, ilhados num mundo estranho e hostil, e tirando dessa mesma hostilidade a força de permanecerem índios. Pelo menos tão índios quanto seja compatível com a sua vida diária de vaqueiro e lavradores sem-terra, engajados na economia regional. A maioria dos antigos habitantes, aborígenes do Nordeste desaparecera, todavia, como os Cariri, Pimenteira, Amoipira, Tarariu, Jeicó e Garaum. (RIBEIRO, 2006, p. 72).

Nos referidos estudos, também é visível a ideia de rivalidade entre os índios considerados “hostis” e os índios “civilizados”, “mestiçados”, tanto no decorrer dos primeiros séculos da colonização quanto até o início do século 20. Fomentando a ideia de uma população desorganizada e desajustada, em que o autor expressou que, enquanto alguns grupos se negavam a aceitar o processo de “civilização”, outros se aliavam aos colonizadores nos combates e na captura dos primeiros; porém, as condições nas quais esses índios se encontravam os conduziam cada vez mais à miserabilidade e à “perda” de suas características, de sua originalidade.

Essa concepção do antropólogo Darcy Ribeiro a respeito dos índios no Nordeste foi questionada posteriormente, tanto por estudos antropológicos quanto pela historiografia mais recente. No campo da Antropologia, o pesquisador João Pacheco de Oliveira vem fomentando pesquisas sobre os povos indígenas dessa região; assim, expressou sua crítica no texto *Uma etnologia dos “índios misturados”?: situação colonial, territorialização e fluxos culturais* (OLIVEIRA, J., 2004a). Esse antropólogo incluiu a perspectiva seguida por Darcy Ribeiro no rol da “etnologia das perdas e das ausências culturais” no que se referiu aos índios no Nordeste: “Ou seja, tais povos e culturas passaram a ser descritos apenas pelo que foram (ou pelo que se supõe terem sido) há séculos, mas nada (ou muito pouco) se sabe sobre o que eles são hoje.” (OLIVEIRA, J., 2004a, p. 15). Segundo o respectivo pesquisador, os povos indígenas dessa região, mesmo trazendo memórias e narrativas sobre uma identidade étnica, são vistos com desconfiança e descrédito como sujeitos históricos.

Conforme Oliveira, a visão de Darcy Ribeiro, igualmente à visão de outros indigenistas sobre o provável desaparecimento dos índios no Nordeste, ocorre em razão de suas escolhas teóricas e metodológicas, considerando as fortes influências das vertentes teóricas do evolucionismo cultural norte-americano e o estruturalismo francês sobre os estudos etnológicos (OLIVEIRA, J., 2004a).

De forma incisiva e específica sobre a citada obra, encontramos, na área da História, a crítica do pesquisador Edson H. Silva (2008b) no

texto intitulado *Expressões indígenas da cultura imaterial em Pernambuco*. Na mesma perspectiva citada por J. Oliveira, evidenciando, dentre outros aspectos relevantes, a visão equivocada de Darcy Ribeiro em relação aos povos indígenas no Nordeste. Equivocada no sentido de tentar estabelecer a identificação desses povos por meio de sinais diacríticos que remetem a uma noção de cultura fixa quando comparada com as expressões socioculturais dos seus antepassados:

Darcy Ribeiro classificou os índios utilizando os mesmos critérios da permanência ou não de aspectos de uma suposta cultura originária, em função da maior ou menor convivência e relações com as populações não indígenas locais, e também da continuidade do falar uma língua e a prática de rituais próprios dos indígenas. (SILVA, E., 2008b, p. 216).

Para esse crítico das ideias de Darcy Ribeiro, a lacuna significativa nos estudos da citada obra reside na ausência das análises dos processos históricos de apropriações e reelaborações socioculturais vivenciados pelos índios na Região Nordeste, como estratégias de resistência; onde, diferentemente da maioria dos povos indígenas da Região Norte, os do Nordeste foram impactados pela colonização desde o início da ocupação europeia no Brasil, no entanto, mesmo diante das muitas políticas assimilacionistas, resistiram e continuam afirmando-se indígenas.

Todavia, no imaginário da sociedade brasileira, ainda estão muito presentes as narrativas acerca da condição de remanescentes indígenas em vez de resistentes, pois a categoria de remanescente remonta à ideia de extinção, ou seja, uma população restante, que está desaparecendo, e os poucos grupos que restam estão “aculturados”. Logo, são considerados menos índios, ou não índios; em alguns casos, são chamados de caboclos, como forma de negar a identidade indígena (LUCIANO, 2006; SILVA, E., 2004).

Conforme observamos nos estudos dos referidos pesquisadores, a categoria “caboclo” foi utilizada em diferentes contextos históricos,

sociopolíticos e regionais. Por exemplo, na região amazônica, até a década de 1970, era utilizada por aqueles que, de alguma forma, eram discriminados pela sua condição de ser índios, então procuravam esconder essa identidade, mas, por outro lado, não conseguiam “esconder a aparência física, usos, costumes e modos de vida e de pensamento” (LUCIANO, 2006, p. 31). Assim, eles não eram considerados brancos ou negros pela sociedade envolvente, logo se diziam “caboclos”. No caso do Nordeste, foi atribuída essa categoria aos índios que tiveram suas terras ocupadas pelos não índios no século 18 após a Lei de Terras (BRASIL, 1850), e foram obrigados a se misturar à população local. Nesse contexto, “caboclo” significava índios sem terras. No entanto, no início do século 20, os índios no Nordeste, diante da possibilidade de ter de volta suas terras, recorriam à categoria “caboclo” remontando à ideia de uma “descendência” indígena que se traduzia em “resistência” indígena (SILVA, E., 2004, p. 134).

Todavia, a concepção de “caboclo” como símbolo da resistência tem sido suprimida pela ideia de “caboclo” como símbolo da miscigenação e “aculturação”. Assim perdurando no imaginário social por ter sido difundida largamente ao longo do tempo pela literatura e os meios de comunicação e midiáticos. Também se reproduzindo no ambiente escolar por meio do ensino da História e de Culturas indígenas na atualidade, uma vez que a esse respeito o referido pesquisador afirmou: “Essas ideias que foram disseminadas e veiculadas pela mídia viraram o ‘senso comum’ e permanece na maioria das escolas, até mesmo em universidades e em muitos manuais didáticos, principalmente nos livros de História do Brasil.” (SILVA, E., 2004, p. 128).

Essa afirmação é um indicativo de que ainda há uma grande lacuna entre a produção acadêmica que tem atualizado os debates em torno das identidades indígenas no Brasil, sobretudo no Nordeste, e o espaço escolar, quando, na maioria das vezes, permanece reificando as narrativas acerca de uma identidade indígena que remonta a um passado longínquo, ocasionando a invisibilidade do crescimento dessa

população gradativamente nas últimas décadas. Crescimento esse que foi chamado de *etnogênese* pelo pesquisador João Pacheco de Oliveira e reafirmado por Edson Silva (2004):

[...] do processo de emergência histórica de um povo que se auto define em relação a uma herança sociocultural a partir da reelaboração de símbolos e tradições culturais, muitas das quais apropriadas da colonização e relidas pelo horizonte indígena. (SILVA, E., 2004, p. 128).

Diante do exposto, podemos inferir que há a necessidade de atualização desses debates no âmbito das práticas curriculares docentes na Educação Básica de forma a motivar e viabilizar o acesso dos docentes à produção acadêmica coerente com as novas reconfigurações socioculturais das populações indígenas na contemporaneidade, por meio da distribuição de subsídios didáticos que contemplem essas discussões, de formações continuadas para os professores, e atualização do acervo das bibliotecas escolares quando existentes; quando não, criar espaços/tempo de estudo que incluam um referencial teórico relevante para o entendimento acerca da presença indígena no Nordeste na contemporaneidade.

Dentre esses referenciais teóricos, são de grande relevância duas coletâneas organizadas por João Pacheco de Oliveira: a primeira, é o livro *A viagem da volta* (OLIVEIRA, J., 2004b); a segunda, *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória* (OLIVEIRA, J., 2011); o texto *Morte e vida do Nordeste indígena* de José Maurício Andion Arruti (1995); como também o estudo de doutorado de Kelly Oliveira, intitulado *Diga ao povo que avance!: movimento indígena no Nordeste*, posteriormente publicado em livro (OLIVEIRA, K., 2013), e os textos de Edson Silva já mencionados.

Dada a relevância das produções acadêmicas citadas, trataremos a seguir algumas ideias centrais que permeiam esses referenciais e conferem esse lugar de destaque. Por exemplo, no que se refere à discussão enfatizada por João Pacheco de Oliveira, percebemos a

ênfase nos processos de territorialização e dos contatos interétnicos como explicação para compreendermos as identidades indígenas contemporâneas no Nordeste. Nesse sentido, o pesquisador destacou três momentos em que ocorreram os referidos processos: primeiro, a partir das missões religiosas no século 17; segundo, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), responsável também pelo reconhecimento dos antigos aldeamentos no início do século 20; terceiro, nos anos 1970, com o fortalecimento dos movimentos indígenas no Brasil e no Nordeste, as mobilizações por nova demarcação das terras.

Segundo João Pacheco de Oliveira (2004a, p. 27), os processos de territorialização representaram estratégias de ordenamento, organização administrativa, política e sociocultural. Sobretudo, no segundo momento, no qual tal processo fazia parte de um projeto assimilacionista sob controle do Estado Nacional. Uma vez criados órgãos de “assistência” à população indígena, a exemplo do SPI, o próprio Estado escolhia as pessoas que deveriam representar cada grupo étnico reconhecido, porque só implantariam um Posto Indígena (PI) na área reconhecida como ocupação dos antigos aldeamentos, por meio da indicação e nomeação do cargo (Chefe de Posto). O chefe do Posto, na maioria das vezes, era não índio, sendo ele responsável pela indicação do pajé, do cacique e de um conselheiro.

Ainda conforme o citado pesquisador, o processo de territorialização vivenciado durante a atuação do SPI diferenciou-se do processo de territorialidade no período das missões, uma vez que as missões religiosas atuavam no processo de catequização empenhando-se para que os índios abandonassem qualquer crença que não fosse cristã; enquanto o SPI, exigia a identificação de sinais diacríticos que diferenciavam as populações indígenas da regional, a exemplo da expressão religiosa do Toré.

Dessa forma, no caso dos indígenas no Nordeste, para que fosse instalado um posto indígena nas áreas reivindicadas, o grupo étnico devia provar que sabia dançar o Toré (OLIVEIRA, J., 2004a). Por outro lado, essa era uma prática que havia sido proibida e perseguida pelas

autoridades jurídicas e políticas locais durante décadas, o que ocasionou a escassez e o esquecimento por parte de alguns grupos étnicos, sendo necessário estabelecer uma rede de solidariedade e sociabilidade entre algumas etnias no intuito de restabelecer aquelas práticas religiosas. Tornando-as, assim, uma unidade representativa dos índios no Nordeste.

Um terceiro processo de territorialização, mencionado por J. P. Oliveira, ocorreu no fim dos anos 1970 e 1980: “Quando chegam ao conhecimento público reivindicações e mobilizações de povos indígenas que não eram conhecidos pelos órgãos indigenistas nem estavam descritos na literatura etnológica.” (OLIVEIRA, J., 2004a, p. 32). De acordo com esse pesquisador, havia dentre outras implicações para o reconhecimento e demarcação dos territórios indígenas, o desconhecimento sobre os grupos que naquele momento se afirmavam como indígenas, uma vez que as descrições etnológicas sobre determinados grupos assumiram uma metodologia equivocada.

De forma que muitas vezes os etnólogos haviam desconsiderado os processos históricos vivenciados pelos povos indígenas no Nordeste e apresentando-os como novos grupos étnicos, ignorando as ligações históricas dos referidos grupos com outras etnias existentes na região; reforçando, assim, a impressão de descontinuidade dos processos históricos vivenciados pelas populações indígenas no Nordeste, sobretudo, no que se referia aos contatos interétnicos resultantes de três eventos históricos que marcaram esses processos:

- a) os primeiros contatos interétnicos foram resultantes da instalação das missões religiosas, uma vez que essas aparentemente representavam um espaço atrativo para os diferentes grupos indígenas buscarem refúgio e proteção contra outros grupos indígenas inimigos ou os colonizadores, assim favorecendo a mistura entre as diversas etnias;
- b) o segundo momento ocorreu com a implantação do Diretório Pombalino no século 18, em que, dentre outras políticas, incentivou-se o casamento entre as populações indígenas e

não indígenas como forma de integração da primeira no contexto social regional;

- c) o terceiro momento ocorreu um século depois com a homologação da Lei de Terras em 1850, que regularizava a situação dos não índios ocupantes das terras dos antigos aldeamentos das missões, uma vez que lhes concedia o título de posse daquelas terras, somando-se aos novos proprietários que exerciam de alguma forma influências políticas locais; acrescido da extinção definitiva dos antigos aldeamentos e assim forçando a migração das famílias indígenas para outras regiões, misturando-se, mais uma vez, com outros grupos étnicos e também com a população não indígena (OLIVEIRA, J., 2004a).

Portanto, segundo Oliveira, ter em vista os processos de territorialização e interétnicos vivenciados pelos povos indígenas no Nordeste é de grande relevância para a reflexão e compreensão sobre o modo como esses grupos se apresentam atualmente; para compreendermos, inclusive, sobre as relações socioculturais, econômicas e políticas estabelecidas tanto entre as diferentes etnias quanto entre a sociedade não indígena na contemporaneidade; ou seja, é necessário que olhemos para o passado para entendermos o presente.

No entanto, segundo Arruti (1995), atentar para a continuidade da História não significa nos ater a certa linearidade histórica; sobretudo, tratando-se da História dos povos indígenas, olhar para o passado requer certo cuidado no sentido de necessariamente não seguir uma perspectiva linear da História, sob o risco de incentivar a sociedade brasileira a enxergar aquelas populações em sequências históricas que vão desde o período pré-colonial, em que viveram uma “fase áurea”, passando pela “decadência” ocasionada pelo contato com os europeus no período colonial, até a ampla difusão da infatível extinção (ARRUTI, 1995, p. 59).

Essa recomendação denota o mesmo cuidado em relação ao ensino da História e das Culturas indígenas nos atentando para como

essa sequência e linearidade continua permeando a maioria dos programas curriculares e subsídios didáticos que tratam sobre os índios na História do Brasil. Dessa forma, segue alimentando um saudosismo acerca de uma população indígena imaginária, habitante de um universo sociocultural harmonioso que se aproxima da ideia do paraíso terrestre.

Em diálogo com a perspectiva de Arruti (1995), na Escola A, é possível problematizar a construção da ideia da extinção e da emergência indígena no Nordeste. De forma a pontuar as estratégias de resistência indígena durante o período colonial, evidenciando os conflitos e as guerras em consequência das invasões dos europeus, que adentraram desde a costa ao Sertão nordestino; resultando em medidas administrativas a exemplo dos aldeamentos e missões religiosas; o casamento entre índios e não índios; o fim dos aldeamentos e a usurpação das terras indígenas seguida da dispersão das famílias indígenas para localidades de difícil acesso, assim dificultando as perseguições pelos não índios.

Conforme Arruti (1995), durante o fim do século 19 até as primeiras décadas do século 20, os índios no Nordeste permaneceram esquecidos e invisibilizados tanto pelo “senso comum” quanto pelos estudos etnológicos. Entretanto, com as notícias da criação do SPI em 1910, os índios no Nordeste vislumbraram a possibilidade de ser reconhecidos e conseqüentemente obterem os benefícios referentes à posse dos seus territórios originários e as condições necessárias para permanecerem neles.

Nesse sentido, segundo o referido pesquisador, iniciaram mobilizações pelo reconhecimento e proteção dos poucos grupos indígenas conhecidos por autoridades religiosas na região, a exemplo da reivindicação do padre Alfredo Dâmaso pela instalação de um PI nas terras onde habitavam os Fulni-ô em Águas Belas, PE, sendo o primeiro PI instalado no Nordeste em 1924. O reconhecimento oficial do povo Fulni-ô desencadeou uma rede de emergências étnicas no Nordeste, incluindo, inicialmente, outros quatro grupos: os Pankararu, PE; os Xukuru-Kariri, AL; os Kambiwá, PE e os Kariri-Xocó, AL; posteriormente, os Truká, PE e os Tuxá, BA. Assim, durante o período

de atuação do SPI no Nordeste, entre 1924 e 1967, registraram-se 12 etnias que reivindicavam o reconhecimento e a demarcação das suas terras.

Segundo Arruti (1995), a atuação do SPI no Nordeste diferenciou-se das demais regiões do país. Considerando que nas outras regiões o SPI era responsável por mediar a integração dos povos indígenas que iam sendo contatados nas localidades por onde avançava, o então concebido como “inevitável e necessário progresso do país”, indo ao encontro daquelas populações que até então eram consideradas “isoladas”; enquanto na Região Nordeste, por ser um espaço onde existia um longo processo histórico de contato colonial, nesse caso o órgão indigenista oficial não considerava mais necessária essa mediação, uma vez que desconfiava da própria existência de índios nessa região. Ocorreu, portanto, um processo inverso, as populações indígenas procuraram o SPI para serem reconhecidos no intuito de resolverem antigos conflitos territoriais secularmente existentes.

Em outras palavras, enquanto a política indigenista do SPI objetivava a integração indígena à sociedade nacional como mão de obra necessária para o progresso do país, para os indígenas no Nordeste ser reconhecidos, significava a garantia de posse dos seus territórios e conseqüentemente sua autonomia econômica e sociocultural. Como visto, essa mobilização ocorreu inicialmente por meio do apoio de uma autoridade religiosa (padre Alfredo Dâmaso), mas, efetivamente, consolidou-se com a articulação das diversas etnias desembocando em um movimento político e sociocultural, proporcionando mais efetivamente a visibilidade dos índios no Nordeste a partir da década de 1980.

Esse período apresentou um marco histórico bastante relevante visto que os povos indígenas no Nordeste pleitearam com sucesso a participação nos debates da Assembleia Nacional Constituinte em 1986, e em organizações indígenas nacionais e regionais, a exemplo da participação nas assembleias da União das Nações Indígenas (UNI), na UNI-NE e na Comissão Leste-Nordeste (OLIVEIRA, K., 2013).

Conforme Kelly Oliveira, A UNI-NE assumiu um caráter mais formal e burocrático; enquanto a Comissão Leste-Nordeste surgiu em alternativa àquela, inicialmente se caracterizando pela sua informalidade, sem sede fixa nem registro jurídico, constituindo-se como um “espaço político de diálogos entre os povos, para trocas de experiência e formação política” (OLIVEIRA, K., 2013, p. 120).

Conforme havia a adesão cada vez maior dos povos indígenas e suas lideranças, a referida Comissão ganhava visibilidade regional e nacional. Logo, viu-se a necessidade de oficializar tal organização como uma instituição representativa dos povos indígenas no Nordeste e nos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo (OLIVEIRA, K., 2013).

Nesse caso, quando antes os povos indígenas no Nordeste eram pensados como pequenos grupos étnicos desarticulados, que representavam comportamentos desajustados diante da sociedade “civilizada”, nesse outro contexto político, configuravam-se como uma unidade política organizada e representativa. Não eram índios “remanescentes” como a literatura indicava, e sim índios que se diziam “resistentes” – mesmo diante das muitas políticas integracionistas vivenciadas ao longo da história – uma vez que se encontravam no fim do século 20 e ainda continuavam afirmando sua identidade indígena.

De fato, esse movimento de organização de resistência dos povos indígenas no Nordeste possibilitou maior visibilidade desses povos no cenário político regional, nacional e internacional, não passando despercebidos pelos diversos Programas de Pós-Graduação nas diferentes áreas de conhecimento, como Educação, História e Antropologia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no Museu Nacional do Rio de Janeiro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dentre outras instituições. Essas instituições, por sua vez, abriram caminhos para a produção de conhecimentos acerca da História desses povos.

Os estudos demandados desse fenômeno social denotam reflexões sobre a chamada História oficial (em que os povos indígenas

são vistos como personagens que compõem um cenário de destruição e perdas culturais), sendo essa História confrontada com as diferentes versões contadas pelos próprios indígenas, ou por outras leituras de fontes documentais até mesmo analisadas anteriormente (ALMEIDA, 2010).

Desse modo, possibilitando ampliar a compreensão acerca dos processos históricos, socioculturais e políticos vivenciados por esses povos, em diferentes perspectivas, sobretudo como sujeitos protagonistas na história nacional, regional e local, reinventando e reelaborando suas expressões socioculturais como possibilidade de traduções e ressignificações diante das relações de poder estabelecidas no contato com a sociedade não indígena.

Diante do exposto, a exposição de diferentes versões da História na sala de aula desde os anos iniciais da Educação Básica pode contribuir para diferentes leituras acerca dos povos indígenas na contemporaneidade, possibilitando, dentre outras coisas, a visibilidade dos povos indígenas locais nas suas condições socioculturais mais aproximadas da realidade atual. Principalmente nas redes de ensino localizadas em municípios onde habitam essas populações, sendo o caso das escolas municipais de Pesqueira. Lembrando que naquele município habitam famílias e povos indígenas de diferentes etnias, a exemplo de famílias Fulni-ô e Kapinawá, sobretudo o povo Xukuru de Cimbres e Xukuru do Ororubá, o qual se destaca pelo seu contingente populacional tanto residindo na área indígena quanto na área urbana da cidade. É relevante revermos alguns estudos históricos e antropológicos acerca desse povo, como pode ser visto na seção seguinte.

Os índios em Pesqueira, PE: os Xukuru do Ororubá, uma história de resistência e superação

No censo demográfico do IBGE em 2010, constatou-se a existência de aproximadamente 10.000 índios em Pesqueira. Dentre essa população, encontram-se, em maior número, o povo Xukuru do Ororubá e Xukuru de Cimbres; em menor número, alguns indivíduos

de outras etnias como Fulni-ô e Kambíwá. Tendo em vista que a população Xukuru do Ororubá tem maior expressão demográfica e política no município, sobretudo a presença física de várias famílias residindo na região sede do município, e de crianças indígenas nas escolas municipais, pensamos ser pertinente tecer algumas considerações sobre a organização sociocultural daquele povo, por meio da atenção aos processos históricos que contribuíram para a constituição do que reconhecemos hoje como o povo Xukuru do Ororubá.

Com esse propósito, recorreremos a estudos específicos sobre o respectivo povo, desenvolvidos nas áreas de História e Antropologia, que tratam de tal questão: nessa primeira categoria, encontram-se os estudos de Edson Silva (2008a, 2008b); e na segunda categoria, os estudos de Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza (1998) e Kelly Oliveira (2014). Tendo em vista que os respectivos estudos sinalizaram para alguns marcos na história do povo Xukuru que contribuíram para a constituição da identidade do respectivo povo como conhecemos atualmente. Sendo esses listados a seguir, deter-nos-emos a pontuá-los no desenvolvimento desta seção.

A relevância de atentarmos para os respectivos acontecimentos históricos como processos de construção identitária reside na contribuição que estudos nesse sentido podem trazer para o desdobramento de abordagens pedagógicas coerentes com as condições nas quais se encontra atualmente aquele grupo étnico; consciente de que a identidade sociocultural de todo grupo humano está associada aos processos históricos vivenciados por ele.

Nessa perspectiva, iniciaremos esta seção com uma descrição panorâmica da situação atual daquele povo. Em seguida, pontuaremos alguns marcos históricos que se destacaram nos estudos acadêmicos citados. Foi importante essa reflexão para facilitar nossa compreensão acerca das práticas curriculares docentes que pautaram como objetivo: explorar aspectos da cultura e da história do povo Xukuru do Ororubá.

O povo Xukuru do Ororubá é falante da língua portuguesa, guardando ainda antigos vocábulos nativos. Habita os municípios

pernambucanos de Pesqueira e Poção, localizados a aproximadamente 220 km da capital pernambucana, ocupando uma extensão territorial correspondente a 27.555 hectares. Os mapas e o quadro que apresentaremos a seguir favorecerão uma visão geral sobre a localização geográfica e demográfica diante da população não indígena local. Na Figura 3, percebe-se a dimensão do território Xukuru em relação à área geográfica do município.

Figura 3
Mapa do zoneamento do município de Pesqueira



Fonte: Ordonio (2010, p. 4).

Na Figura 3, por exemplo, é perceptível a superioridade de extensão territorial da área indígena em relação à sede do município que se apresenta como “Macrozona de ocupação urbana”. Mesmo não sendo visível nesse mapa, ressalte-se que essa extensão vai para além do município de Pesqueira, adentrando o município vizinho (Poção). Assim, somando a população Xukuru que habita nos respectivos municípios, totaliza-se 12.139 indivíduos conforme a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010). Ressaltamos que os Xukuru do

Ororubá, dentre os “14 povos indígenas”¹¹ autodeclarados atualmente em Pernambuco, encontram-se no topo da lista como o grupo mais populoso (Quadro 3).

Quadro 3

Posição demográfica do povo Xukuru do Ororubá em relação aos demais povos indígenas em Pernambuco

POVOS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO		
Povos	Dados demográficos	Municípios de maior concentração
Xukuru do Ororubá	12.139	Pesqueira/Poção
Truká	6.236	Cabrobó/Orobó
Pankararu	5.500	Petrolândia/Tacaratu/Jatobá
Pankará	5.300	Carnaubeira da Penha/Itacuruba
Atikum	4.631	Carnaubeira da Penha/Salgueiro
Fulni-ô	4.260	Águas Belas
Kapinawá	3.283	Buíque/Tupanatinga/Ibimirim
Kambíwá	1.911	Ibimirim/Inajá
Pankararu entre Serras	1.500	Petrolândia/Tacaratu/Jatobá
Pipipã	1.195	Floresta
Xukuru de Cimbres	880	Pesqueira/Alagoinha/Pedras/Venturosa
Tuxá	261	Inajá
Tuxi	*	Belém de São Francisco
Pankaiucá	150	Jatobá

Fonte: Leal e Andrade (2012).

*Não existem dados demográficos disponíveis.

Em relação à população geral em Pesqueira, somam-se 62.931 habitantes. A população Xukuru do Ororubá situada naquele município se aproxima de 9.335 indivíduos; o restante, como visto, localiza-se em Poção. Mesmo assim, a população Xukuru em Pesqueira corresponde a

¹¹ Esse dado corresponde ao período da pesquisa. Na atualidade em Pernambuco, com a autodeclaração do povo Tuxi, localizado no município de Belém de São Francisco, contam-se 14 povos, além dos grupos dissidentes que reivindicam reconhecimento, a exemplo de Pankará Serrote dos Campos e Tuxá Campos, ambos habitantes em Carnaubeira da Penha.

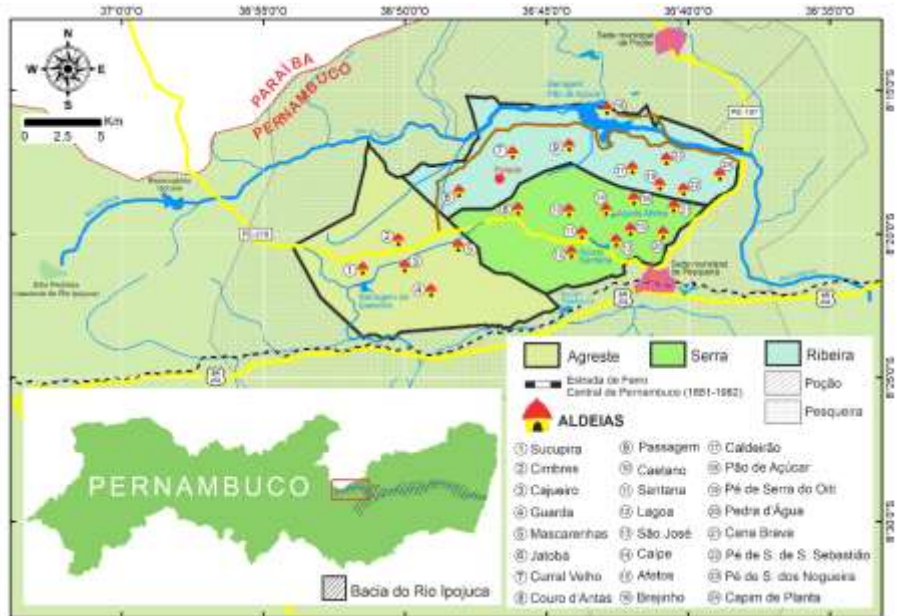
quase um sexto da população não indígena. Esse fator incide na economia e no cenário político do município, uma vez que a maior parte da produção agrícola e pecuária ocorre na área indígena, somando-se, ainda, ao número de professores e professoras, agentes de saúde vinculados ao funcionalismo público.

A respeito da reorganização territorial do povo Xukuru do Ororubá, denota um novo cenário sociopolítico e econômico, considerando o potencial produtivo daquela região, composta por um Brejo de Altitude, grandes reservatórios de água, também cortada pelo rio Ipojuca e pequenos riachos; somando-se ao valor simbólico e cosmológico do território e mais à força da organização social daquele povo, que conquistou, ano após ano, um lugar de destaque dentre os demais povos indígenas em Pernambuco e no país. Uma vez que, até então, é o único povo neste Estado que teve sua terra homologada, são visíveis os avanços na área de Educação diferenciada, na agricultura orgânica, nas políticas de saúde e na organização geopolítica. Esta pode ser vista na Figura 4, onde se encontram as 24 aldeias distribuídas em três regiões: Agreste, Serra e Ribeira. Todas providas de fontes hídricas, em menor ou maior volume de água que possibilita desenvolver atividades de subsistência (agricultura, pecuária, psicultura).

A disposição geopolítica mostra uma geografia privilegiada, configurando-se no passado como um cenário de muitas disputas e conflitos territoriais envolvendo grandes tensões históricas entre índios e fazendeiros naquela região. Segundo Souza (1998), as constantes tensões com perseguições e ameaças de morte aos lideranças Xukuru eram um dos motivos que levavam muitas famílias indígenas a negar sua origem étnica. Por outro lado, a necessidade de sobrevivência do grupo provocou o fortalecimento da sua identidade, pautada pelas memórias de uma ancestralidade de pertencimento àquele lugar, àquele grupo e àquela cultura que se expressava de modo diferente da população em torno.

Figura 4

Mapa do Território Xukuru do Ororubá e o limite com a sede do município de Pesqueira



Fonte: Silva, Cunha, Pinheiro Filho (2021).

Atualmente, ainda presenciamos certa resistência de afirmação da identidade étnica no contexto estudado, o que pareceu estar associado à baixa estima das crianças indígenas que moram fora das aldeias, o que pode associar-se à vergonha ou ao receio de passar por situações de discriminação. Um movimento inverso a esses ocorre na escola que fica localizada mais próxima da área indígena, onde as crianças indígenas parecem ter orgulho de pertencer ao povo Xukuru do Ororubá, participam com frequência das manifestações socioculturais próprias daquele povo. Já as crianças indígenas frequentadoras das outras duas escolas, mesmo quando as professoras se referiam a alguma delas afirmando que eram indígenas, a maioria não mostrava ter muito interesse em confirmar a informação da professora.

Ao circularmos pela cidade em conversa com algumas pessoas que trabalham no comércio, é visível certa antipatia por parte da população não indígena em relação ao povo Xukuru do Ororubá. É possível, então, que esse tipo de sentimento seja a razão que leva aquelas crianças indígenas que frequentam o contexto escolar estudado a não se sentirem seguras para afirmar seu pertencimento étnico.

De forma geral, as relações socioeconômicas e as articulações políticas do povo Xukuru do Ororubá com a sociedade pesqueirenses apresentam-se razoavelmente equilibradas. Grande parte das feiras livres da cidade é abastecida com a produção agrícola que vem da Serra do Ororubá, como também as fontes de água que abastecem a cidade. Isso denota que aquele povo tem conquistado uma boa visibilidade política na cidade. Considerando que durante o período da pesquisa contavam com dois indígenas ocupando o Poder Legislativo municipal no cargo de vereador, sendo um deles o presidente da Câmara, a qual, em 2015 instituiu o dia 20 de maio como data cívica municipal, em memória do assassinato do cacique Xicão, resultante dos conflitos entre índios e fazendeiros, que historicamente marcaram as relações sociais e econômicas daquela região (Quadro 4). Mais recentemente, nas eleições municipais de 2020, o cacique Marcos foi eleito prefeito, embora tenha sido impugnada sua chapa e tenha sido impedido de assumir o cargo até o fechamento desta edição.

Tratando-se dos primeiros registros acerca da presença dos Xukuru do Ororubá, relatos de viajantes e cronistas denotam que aquele povo, antes da colonização daquela região, não era o único grupo indígena, uma vez que, em documentos, são citadas pelo menos duas outras etnias: os Paratió e os Ararobá. A primeira, ao longo da história, aparece em períodos concomitantes convivendo com os Xukuru, ficando subentendido que fora incorporada a esse grupo. Enquanto a segunda etnia, desapareceu nos registros históricos, levando alguns etnólogos a concluir que fora expulsa da respectiva localidade. Assim caracterizando os Xukuru como um grupo dominante entre os Paratió naquele período (SOUZA, 1998; SILVA, 2008a). Essa foi a primeira

configuração da identidade Xukuru do Ororubá, que inicialmente resultou da mistura interétnica com os Paratió.

Quadro 4

Marcos históricos e o povo Xukuru do Ororubá

Período	Acontecimentos históricos
Pré-colonização	Registro da presença de grupos indígenas habitando o lugar conhecido atualmente como a Serra do Ororubá
1669	A instituição do Aldeamento pela Missão Religiosa da Ordem Religiosa Oratoriana naquela região
1757	O Diretório Pombalino; políticas integracionistas
1850	A Lei de Terras; oficialização da usurpação das terras dos índios
1865	A participação dos Xukuru do Ororubá na Guerra do Paraguai
Primeira metade do século XX	A industrialização de Pesqueira; impactos sobre as terras Xukuru
1954	A implantação do Posto Indígena na atual Aldeia São José
1986 -1998	A liderança do cacique Xicão; os processos de “parte das retomadas” do território Xukuru e da identidade indígena.

Fonte: Elaborado pela autora embasada em dados bibliográficos.

Essas informações geralmente não são encontradas na História oficial vivenciada no contexto estudado, como também em nenhum livro didático utilizado naquele contexto; em poucos casos, aparecendo pontualmente em forma de um documentário local, não disponível nas escolas, ficando a cargo das professoras interessadas em buscar na internet ou entre familiares de estudantes Xukuru.

A esse respeito, é possível inferir que a escrita da História oficial local segue a tendência eurocentrista semelhante à História nacional, que considera os grupos sociais nativos que antecederam a colonização europeia como grupos a-históricos. Logo, as narrativas acerca desses grupos são pormenorizadas e, na maioria das vezes, silenciadas em

função da ideia do desaparecimento dessa população. Conforme Bittencourt:

A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros didáticos dos diferentes níveis escolares. (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

De forma que é possível encontrarmos narrativas oficiais acerca dos Xukuru do Ororubá por meio de documentos que se referem à história dos aldeamentos empreendidos pelas missões religiosas oratorianas na segunda metade do século 17, como o primeiro marco histórico. Porém, em uma perspectiva não eurocentrada, considera-se esse episódio como um segundo marco histórico, tendo em vista os registros de cronistas e viajantes que denunciavam a presença predominante dos Xukuru naquela região anteriormente, conforme visto.

No que se refere à condição de aldeados de forma geral, vale lembrar os estudos de Almeida (2013), quando afirmava que no período colonial os aldeamentos representavam também para os índios um espaço de proteção contra as perseguições e violência cometidas pelos não índios e por outros grupos indígenas rivais. De forma que também significava se manterem unidos em torno de interesses comuns, dentre esses, serem reconhecidos como indígenas perante a Corte Real, assim desfrutando os benefícios a esses concedido, por exemplo, o direito a terras.

No caso dos Xukuru do Ororubá, que foram aldeados em uma região bastante cobiçada por ser um Brejo de Altitude, e dispunham de fontes de água em meio ao que hoje chamamos de região semiárida, permitir aldear significava unir forças para garantir a posse daquela região ante outros grupos indígenas e a população não indígena, que se aproximava com a colonização que adentrava cada vez mais seu território.

Então, registra-se a fundação do conhecido aldeamento do Ararobá, ou Aldeia de Nossa Senhora das Montanhas, pelos padres oratorianos, em 1669, com a finalidade de catequizar e “amansar” os índios daquela região, que eram considerados os mais arredios. Enquanto o aldeamento manteve-se sob a administração dos religiosos, de certa forma, os índios Xukuru mantiveram-se aglomerados chegando à metade do século 18 com um contingente de aproximadamente 640 indivíduos (SOUZA, 1998, p. 38).

Conforme Azevedo (2004), com o fim das missões e a implantação do Diretório Pombalino em 1757, também conhecido como o Diretório dos Índios, ficaram os indígenas sob a administração de civis, que tinham como objetivo principal “civilizá-los” e educá-los nos moldes portugueses para que eles servissem ao projeto econômico colonial. Naquele período foram instituídas várias políticas de cunho assimilacionista, por exemplo: fora incentivado o casamento entre índios e não índios; proibido falar a língua nativa, sendo obrigados a aprender a Língua Portuguesa; deviam vestir-se; não ingerir bebidas alcoólicas; frequentar a escola e pagar por esse serviço; construir sua casa semelhante à dos colonos; trabalhar na agricultura e na pecuária; sendo submetidos a castigos físicos em caso do descumprimento da respectiva lei (AZEVEDO, 2004, p. 71-74).

Refletindo sobre o respectivo contexto histórico, não é difícil inferir por que atualmente encontramos grandes semelhanças entre o povo Xukuru do Ororubá e a população não indígena local. É salutar ter em vista que, em razão do longo contato com a sociedade não indígena, o referido povo não guarda a mesma aparência física e os mesmos costumes, que, como visto, foram obrigados a abandoná-los, caso contrário seriam castigados fisicamente. Bem como devemos considerar que a cultura é algo dinâmico que está sempre suscetível a constantes mudanças, assim as identidades culturais também “estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2000, p. 108).

Com isso, todavia, não queremos dizer que os Xukuru do Ororubá não guardam suas especificidades étnicas. Pode ser difícil

diferenciá-los à primeira vista, mas com uma convivência mais frequente, é possível identificar aspectos socioculturais que os distinguem da sociedade não indígena de outros povos indígenas e de nossa sociedade. Aspectos esses, que, considerando as devidas transformações, resistiram ao tempo e às pressões exteriores, caracterizando-os atualmente como grupo étnico diferenciado. Por exemplo, dentre esses aspectos, encontram-se algumas manifestações socioculturais distintas, como a prática da cura pelo uso de plantas medicinais e pelos rituais religiosos específicos e diferenciados; a relação cosmológica com os recursos naturais; a crença em entidades espirituais encantadas; a organização política em regime de cacicado, etc.

A esse respeito, é comum ao contexto escolar estudado incluir esses aspectos socioculturais nas práticas curriculares docentes e discentes quase sempre associados a uma dimensão folclórica ou exótica, dissociado da historicidade que lhe é peculiar. Salvo raríssimas exceções como posteriormente discorreremos acerca dessa questão. Por ora, chamam a atenção os significados dessas expressões socioculturais no contexto dos Xukuru do Ororubá, uma vez que esses expressam a forma de viver, de ser e de se portar diante dos acontecimentos históricos que marcaram a construção da identidade cultural do respectivo povo.

Por exemplo, com a Lei de Terras em 1850, oficializou-se a ocupação das terras indígenas que se encontravam em posse dos não índios. Alegando-se que não existiam mais índios na região, diziam que estavam todos mestiçados e integrados à sociedade local, o que provocou a dispersão de parte dos Xukuru, assim agravando as condições sociais daquele grupo. A cada ano, reduziam-se os limites das terras das poucas famílias que ficaram no seu lugar de origem, de forma que também foram reduzidos os meios de subsistência e de praticar seus rituais, vendo-se obrigados a negar sua identidade étnica para livrar-se de perseguições mais graves. Passando, assim, a se identificar como caboclos (SILVA, 2008a).

Todavia, quando necessário, foi acionada tal identidade não como negação, e sim como forma de comprovar um pertencimento indígena, como também foram retomados rituais antigos para reafirmar tal pertencimento. Podendo inferir que, se no contexto escolar estudado as expressões socioculturais indígenas geralmente são vistas como folclóricas, no contexto indígena, representa um posicionamento político diante do que lhe é exigido em determinado contexto social e histórico.

Conforme Souza (1998), os Xukuru do Ororubá recorriam à sua identidade indígena sempre que lhe fosse negado o direito de sê-lo, em razão da violação de outros direitos associados à negação da sua identidade étnica. Um exemplo ilustrativo refere-se à participação desse povo na Guerra do Paraguai em 1865. Uma vez que na condição de indígenas não eram obrigados a se alistar, no entanto, foram contabilizados cerca de 82 índios da Vila de Cimbres que se alistaram (SOUZA, 1998).

A esse respeito, Silva (2008a) constatou que esses índios foram recrutados como “Voluntários da Pátria”. Entretanto, o respectivo pesquisador problematizou a condição do voluntariado desses índios, considerando as petições de dispensa por parte de alguns que se negavam a servir.

Porém, o recrutamento, que aparece como uma ação tranquila e louvada, é desmascarado por meio da leitura de um ofício do ano seguinte enviado ao Presidente da Província pelo Diretor Geral dos Índios, com a queixa de um índio de numerosa família, pedindo dispensa de dois filhos seus, que ‘forão forçados a se alistar como Voluntários da Pátria’. (SILVA, 2008a, p. 91).

Dentre outras petições de dispensa do serviço militar que confirmaram suas afirmações, Silva mencionou outro caso de recusa, em que um índio justificava não ter condições de se alistar para o serviço militar por motivos de doença (SILVA, 2008a, p. 92). Tendo seu pedido aceito e informado pelo Diretor do Aldeamento de Cimbres que, na condição de indígena, o recrutado não seria obrigado a servir no

Exército. Todavia, posteriormente, o índio foi preso na Vila de São Bento, e recorrendo novamente ao Diretor do Aldeamento, foi mais uma vez atendido.

Pouco contingente Xukuru sobreviveu à Guerra do Paraguai, no entanto, os que voltaram trouxeram um documento que supostamente garantiria a propriedade das suas terras na Serra do Ororubá, mas naquele momento de nada lhes serviu, pois em 1879 foi oficialmente decretada a extinção do antigo aldeamento de Cimbres, desse modo oficializando também o domínio dos fazendeiros naquela região. Restaram apenas algumas poucas famílias indígenas em pequenos trechos de terra que não supriam suas necessidades básicas de alimentação para sua sobrevivência (SILVA, 2008a, p. 92).

A partir de então, os conflitos pela posse da terra se agravaram, tendo em vista que, no início do século 20, o processo de industrialização expandiu-se no Brasil, alcançando também a cidade de Pesqueira, onde foram instaladas grandes fábricas de doce. Se, por um lado, para a elite local, representava o desenvolvimento do município, por outro lado, para os índios, significava cada vez mais a perda do que restava de suas terras, cedendo lugar para o plantio de tomates e goiabas, a contaminação do solo, do ar e dos cursos de água com agrotóxicos utilizados nas plantações, como também a interdição dos cursos de água com a construção de barragens para servir de reservatórios destinados à irrigação das plantações.

Ao povo Xukuru, restaram poucas estratégias de sobrevivência, dentre as quais, continuar reivindicando os limites do seu território; participar na lógica da produção agroindustrial para vender a colheita por preços baixíssimos para as fábricas; ou serem explorados como mão de obra barata nos plantios e nas fábricas.

O avanço da “modernização” do Brasil impactou os povos indígenas de forma geral, desde aqueles que se encontravam mais próximos dos centros urbanos, quanto os considerados “isolados”, uma vez que, com a instalação das linhas telegráficas no interior do país, muitos povos indígenas considerados “isolados” foram impactados nesse processo. Ao deparar com as condições de “isolamento” de alguns

grupos indígenas, o governo federal criou o SPI naquele mesmo período, com a finalidade de promover a integração desses indígenas à sociedade nacional.

Com esse propósito, nas regiões onde, há séculos, se instalara a colonização, o SPI tinha a função de intervir nas zonas de conflito entre fazendeiros e indígenas, com o objetivo de “impor a ordem, e disciplinar as relações sociais” (PERES, 2004, p. 50). Sendo necessária nessas regiões a implantação de unidades administrativas conhecidas como Postos Indígenas, os quais, diante do caos em que geralmente se encontravam aquelas localidades, funcionariam como um “microcosmo da sociedade nacional” (PERES, 2004, p. 50).

De modo que eram criados centros agrícolas e povoados indígenas com a finalidade de modificar as formas de organizações tradicionais desses grupos, implantando práticas mais “racionais e modernas”. Posteriormente, buscando integrar os índios aos centros agrícolas, onde eles galgariam a categoria de trabalhadores nacionais. (PERES, 2004, p. 48). Embora tal política tenha fracassado em parte, se considerarmos as invasões dos territórios indígenas, muitas vezes planejadas pelos próprios agentes que estavam a serviço do SPI, ou mesmo as perseguições e morte de indígenas, ou por epidemias, calcula-se que os impactos foram devastadores.

Tratando-se dos índios no Nordeste, o povo Xukuru do Ororubá estava dentre aqueles que se encontravam em regiões de conflitos. Todavia, não lhes interessava o projeto integracionista do SPI. A eles, interessava continuar afirmando-se como indígenas, e com isso ter a garantia da demarcação das suas terras que há séculos pleiteavam como única forma de sanar os confrontos que sempre ocorreram com os fazendeiros que insistiam em expandir suas propriedades à custa das terras onde habitava aquele povo (OLIVEIRA, 2014, p. 33).

Nesse propósito, por diversas vezes, os Xukuru recorreram à 4.^a Inspetoria do SPI em Recife reivindicando a instalação de um Posto Indígena nas terras que ocupavam, não obtendo sucesso em razão do não reconhecimento da sua identidade indígena, uma vez que o respectivo órgão do governo alegava não existir mais índios naquela

localidade, pois se encontravam mestiçados e integrados à sociedade local (SILVA, 2008a, p. 63).

Sendo necessária uma atitude extrema por parte dos Xukuru, recorreram ao marechal Rondon e ao presidente Getúlio Vargas que se encontravam no Rio de Janeiro. Segundo relatos orais, no estudo de Silva (2008a, p. 226), em outubro de 1953, três índios Xukuru, em uma caminhada, dirigiram-se ao Rio de Janeiro no intuito de terem sua reivindicação atendida. Levando três meses para chegar ao destino desejado, finalmente estiveram com Rondon e Vargas que, sensibilizados com os esforços daqueles índios, providenciaram que sua reivindicação fosse atendida. Um ano depois, foi edificado um PI na Serra do Ororubá, onde atualmente se situa a Aldeia São José.

Todavia, a instalação do PI em terra Xukuru não modificou a situação de espoliação das suas terras, considerando a pequena extensão destinada ao PI, com apenas 6,15 hectares, pois os indígenas continuaram as mobilizações para reaver o território tradicional dos seus antepassados. Assim, aquele grupo étnico articulou-se com outros movimentos sociais, participando entre 1955 e 1964 das Ligas Camponesas, reivindicando a distribuição igualitária de terras para a população do campo. As Ligas foram perseguidas e coibidas pelas forças militares no início da ditadura civil-militar e, no caso dos Xukuru, houve prisão de alguns índios, acusados de agitadores comunistas e invasores de terra (SILVA, 2008a).

Conforme Oliveira (2014), nos anos seguintes, as relações entre o SPI e os povos indígenas em Pernambuco, dentre esses, os Xukuru ocorreram na condição de tutela e assistencialismo, porém deficitária, que não atendia às necessidades básicas daquele grupo; semelhante às relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas até a Constituição de 1988, que ocorriam sobremaneira por meio de políticas públicas assimilacionistas para a integração desses povos à sociedade nacional.

A esse respeito, a citada pesquisadora mencionou que o controle – por parte da Fundação Nacional do Índio (Funai) e do SPI – dos poucos recursos destinados àquele povo provocava dependência,

considerando que até a escolha das lideranças era imposta pelo SPI. Todavia, sobre essa imposição, os Xukuru “não se apresentaram de forma passiva dentro desta realidade. Eles internalizaram essas imposições, desenvolveram estratégias de interação, que variavam dependendo do momento histórico em que se encontravam” (OLIVEIRA, 2014, p. 91).

Dessa forma, segundo a pesquisadora, houve uma mudança significativa na organização política do povo Xukuru no fim da década de 1980: findo o regime político ditatorial, os povos indígenas, somando-se aos vários movimentos sociais no Brasil, ocuparam espaços no Congresso Nacional participando dos debates da Assembleia Nacional Constituinte em 1986. Nesse contexto, um dos representantes do povo indígena foi Francisco de Assis Araújo, conhecido como “Xicão” Xukuru, que posteriormente tornou-se o primeiro cacique escolhido pelo povo, rompendo com a imposição do SPI, uma vez que, como visto, durante muito tempo, indicava os caciques para representar aquele povo.

A esse respeito, quando estivemos com o povo Xukuru, percebemos que a liderança de Xicão foi um novo e mais vivo acontecimento na memória recente da história e nas relações socioculturais Xukuru e no contexto escolar estudado; ficando evidente nos relatos atuais de algumas lideranças Xukuru quando se referiram aos aspectos importantes na história do povo. Como exemplo, as afirmações de José Barbosa dos Santos,¹² ao enfatizar a retomada da Aldeia Pedra d’Água como um dos importantes acontecimentos históricos para os Xukuru do Ororubá, ressaltando a importância da atuação de Xicão nesse movimento:

Eu acho que pra mim, me marca muito, eram as articulações de Xicão, esse pra mim foi o marco. Porque, não tinha ligação, Caípe com Caetano não tinha ligação. E tinha até uma história no meu tempo, que festa em Cana Brava o povo de Caípe não ia

¹² Conhecido como “Zé de Santa”, 68 anos, atual vice-cacique Xukuru do Ororubá, morador da Aldeia Mascarenhas, Serra do Ororubá, Pesqueira. Entrevista concedida à autora em janeiro de 2015.

porque tinha aquela rejeição, o povo de Caípe não prestava. Em Brejinho, também do mesmo jeito. Essa articulação de Xicão, de ir em cada aldeia, e conversar com os velhos e mostrar, ver com eles a sua realidade, isso marcou muito. (Zé de Santa, janeiro de 2015, grifos nossos).

A fala de Zé de Santa transmite a ideia sobre a figura de Xicão, que se caracteriza como um líder conciliador, carismático, capaz de dissolver antigos conflitos internos, tendo o cuidado de ouvir os mais velhos, inteirar-se da “realidade na qual se encontrava o povo”. Essa impressão acerca da atuação da respectiva liderança perpassa pela história do povo, de forma a povoar o imaginário dos lideranças mais jovens que não conviveram efetivamente com Xicão, mas têm muito presente essa memória. A exemplo da indígena coordenadora pedagógica Edilma Gonçalves de Oliveira:

O que me chama mais a atenção é exatamente a figura do cacique Xicão, porque, até então, nós não sabíamos mais o que éramos! E o cacique Xicão vem mostrar isso pra todos os índios Xukurus o que é. Então, com a Constituição de 88, quando ainda ele não era cacique, era vice-cacique, ele leva alguns índios com ele pra Constituição de 88, depois vem mais outras viagens, como Seu Milton conta, que eles iam pra Brasília, pra Recife, em busca dos direitos. Então, ao mesmo tempo que eles viajam muito em busca de direitos, Xicão começa a organizar socialmente o povo. Eu acho que ele vai muito além do momento que ele estava vivendo, até porque muitas pessoas o chamavam de louco, porque ele estava numa realidade em que ninguém via saída! Xicão tinha uma visão muito privilegiada do futuro. Nessa época, digamos que não funcionou, mas é o fruto que nós temos hoje, a organização social do povo que nós temos hoje, naquela época ele pensou, a partir do pensamento de expulsar os fazendeiros, ter a terra de volta, retomar a terra e organizar esse território, como era antes, território livre. Tendo em vista do que foi vivenciado nessas décadas até o apoio de Xicão, nós vivemos livres, podemos dizer. (Edilma Xukuru, janeiro de 2015, grifos nossos).¹³

¹³ Edilma Xukuru, 25 anos, Coordenadora Pedagógica das Escolas Xukurus do Ororubá, Entrevista concedida à autora em janeiro de 2015.

Em sua fala, Edilma enfatizou que, para além do líder carismático, Xicão foi importante no processo de afirmação identitária do povo: “[...] porque até então nós não sabíamos mais o que éramos!” Atribuindo ao referido líder a responsabilidade pelo reestabelecimento da identidade daquele povo e da organização social como atualmente se encontra organizada. Sobressaindo ainda outro elemento que perpassa por toda a história do povo Xukuru, a ação política pela posse da terra como questão central para manter essa identidade. Tendo em vista todo o processo histórico pelo qual passou aquele povo, hoje se encontra livre para usufruir o que a terra tem a fornecer e praticar suas manifestações socioculturais, quando em tempos pretéritos foram proibidos.

Nota-se, ainda, que a fala da referida liderança agrega também valores míticos sobre a pessoa de Xicão, uma vez que a imagem que ela tem sobre aquele foi construída com base no que os mais velhos contam. Inclusive quando essas narrativas a levam a vê-lo como um visionário: “Xicão tinha uma visão muito privilegiada do futuro”, como se fosse um ser incomum, “iluminado” dentre as demais lideranças Xukurus. Quando também afirmou que atualmente vivem livres como eram antes. A expressão “eram antes” remonta aos discursos do próprio Xicão, que continuam sendo reproduzidos até os dias atuais, quando se referia à liberdade na qual viviam seus antepassados antes da colonização.

Para além da dimensão mítica na figura de Xicão, as leituras científicas a respeito da atuação política daquele líder, nos estudos aqui mencionados, Souza (1998) e Oliveira (2014), reafirmaram o carisma eminente na sua pessoa, mas ressaltaram, sobretudo, as alianças políticas com outros atores, a exemplo do Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

Segundo as duas pesquisadoras, a assessoria do Cimi ao povo Xukuru foi de grande importância para a organização de estratégias políticas no intuito de consolidar a identificação e demarcação do atual território indígena. Considerando que, além da assessoria jurídica, o referido órgão religioso oferecia cursos de formação política aos grupos indígenas a quem prestava assessoria. Ressaltamos que a relação do

Cimi com o povo Xukuru do Ororubá, diferentemente do SPI, favoreceu o fortalecimento do protagonismo indígena, considerando as diversas ações gestadas e gerenciadas pelo próprio povo.

Um exemplo disso foi o apoio à efetiva participação dos representantes do povo Xukuru com outros povos indígenas em todo o País nos debates da Constituinte em 1986, como também nas demais ações políticas diante dos acontecimentos que se sucederam a partir de então, resultando no desdobramento das sucessivas ações de retomada do território Xukuru, tendo como ponto de partida a oposição a um grande projeto agropecuário, aprovado pela antiga Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), para ser instalado nas terras onde ainda habitavam os Xukuru, sugerindo transferi-los para o município de Pedra, vizinho à Pesqueira.

Segundo Vânia Souza (1998), o projeto dito agropecuário foi um dos fatores que acirraram uma crise existente entre os Xukuru e a Funai, tendo em vista a inoperância desse órgão do Estado em defesa do território concebido como de direito desse povo conforme a Constituição de 1988:

A implantação do projeto Vale do Ipojuca veio acirrar a crise. Era o momento necessário e estratégico para a comunidade Xukuru demonstrar na prática, dentro da região em que se encontra, que a sua presença negava o direito de ocupação dos não-índios naquele mesmo território. A relação envolvida passava do campo do contraste, no qual as diferenças culturais afirmavam a identidade indígena, para o de oposição, em que as partes envolvidas concorriam, disputavam a legitimidade de suas teses: a comunidade Xukuru de afirmar sua identidade indígena e a envolvente de negar a mesma. O território pleiteado constituiria a fronteira básica, histórica e legalmente reconhecida para separar índios de não-índios. (SOUZA, 1998, p. 71, grifo nosso).

Nesse caso, a afirmação da identidade Xukuru ficou evidente ser uma atitude de reação por ter sido negada em consequência da negação também ao direito de permanecer nas terras onde habitavam. Situação que perdurava há séculos como visto, mas que se agravava com a

iminência da implantação do respectivo projeto, somando-se à omissão e morosidade do poder público diante de posseiros que estavam derrubando a Mata da Pedra d'Água,¹⁴ levando os indígenas a ocupar o local que, para eles, era considerado um espaço sagrado, morada espiritual dos “Encantados de Luz”, parte do território tradicional.¹⁵

A região onde estava situada a Mata da Pedra d'Água era um espaço em disputa há longos anos, uma vez que, em tempos pretéritos, foi administrada pelo Ministério da Agricultura e posteriormente repassada para o domínio da Prefeitura de Pesqueira, que o arrendava a posseiros vindos da Paraíba que, gradativamente, ocuparam aquela área de terras férteis, com muita água e considerável cobertura vegetal nativa de onde retiravam constantemente caminhões de madeira para venda. Sendo esse o principal motivo que levou os Xukuru do Ororubá a ocupar aquele espaço no fim de 1990, constituindo-se na primeira “retomada”,¹⁶ não só do território, também da história e da identidade Xukuru (OLIVEIRA, K., 2014; SILVA, 2008a; SOUZA, 1998).

A ação política de Xicão foi uma das mais marcantes na concepção da maioria dos entrevistados indígenas, constituindo-se como o ponto de partida para as “retomadas” subsequentes e a aceleração do processo de homologação do território Xukuru. Sobretudo, ocasionou de imediato significativas mudanças no âmbito das práticas religiosas e na Educação Escolar.

A respeito das mudanças nas práticas religiosas, nota-se que, se os rituais antes eram praticados às escondidas por um pequeno grupo

¹⁴ Na Mata da Pedra d'Água foram mantidas em segredo as práticas dos rituais religiosos quando censurados pela população de Pesqueira e até proibidos pelo poder público via ação da polícia (OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2008a).

¹⁵ Território tradicional, naquele contexto era considerado como toda a extensão de terra naquela região habitada no passado recente por seus antepassados.

¹⁶ As chamadas “retomadas” foram ações coletivas em que os Xukuru do Ororubá ocuparam as terras que se encontravam em mãos dos fazendeiros invasores do antigo aldeamento indígena. Eram ações motivadas pela morosidade da Funai em concluir o processo de demarcação do legalmente reconhecido território Xukuru do Ororubá. A homologação, última fase do processo demarcatório, foi em 2001 depois do assassinato do cacique Xicão e de outras lideranças a mando dos fazendeiros. A esse respeito, consultar Hosana Oliveira e Santos (2009).

de idosos indígenas, com a ocupação da Aldeia da Pedra d'Água, os rituais do Toré passaram a ser frequentes, contando com a adesão da população Xukuru que ocupava aquele espaço (OLIVEIRA, K., 2014). A esse respeito, Oliveira observou que, durante as retomadas, os rituais do Toré assumiram também uma conotação política, como forma de demarcar os territórios simbólico e cultural no sentido de definições e diferenciações identitárias possíveis para garantir a conquista da terra:

Foi durante a primeira retomada de terras em Pedra d'Água, em 1990, que se percebe o fortalecimento do toré como prática política integrada ao cotidiano. Segundo o pajé, durante os 90 dias que permaneceram na mata, todas as noites eram dedicadas à prática deste ritual, segundo ele para pedir forças aos 'espíritos de luz' pelo sucesso da luta. A repetição da dança firmou sua permanência no dia a dia do grupo, levando a associação da cerimônia com o trabalho político de obtenção do território. (OLIVEIRA, K. 2014, p. 145).

As vezes em que estivemos na área indígena Xukuru do Ororubá notamos que o Toré é um elemento constitutivo da identidade étnica daquele povo, considerando que está presente em todos os eventos sociais e políticos que ocorrem na área indígena, ou fora dela quando requer a evocação da identidade indígena. No que se refere às mudanças na Educação Escolar Xukuru, ao entrevistarmos uma liderança nesse âmbito, percebemos que, anteriormente, as escolas localizadas onde hoje é área indígena Xukuru, estavam sob a administração municipal, implicando a limitação de participação do povo Xukuru nas decisões, na organização e gestão dessa educação. Com a retomada do território, somando-se ao processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, iniciou-se o processo de retomada da Educação, enfrentando-se grandes dificuldades.

Uma das maiores dificuldades mencionadas por uma das entrevistadas¹⁷ foi conseguir professores e professoras para assumir as

¹⁷ Jucineide Maria Simplício Freire Oliveira, conhecida como Neide Xukuru, Coordenadora Pedagógicas da Escola Indígena em Cimbres, 41 anos de idade, residente na Aldeia São José, entrevista concedida à autora em janeiro de 2015.

aulas das turmas na segunda etapa do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, todavia, ainda havia profissionais indígenas qualificados para compor esses quadros. Tendo em vista que, dentre as professoras não indígenas convidadas, muitas desistiram antes mesmo de assumir, temendo os conflitos ainda existentes na Área Indígena naquele período. Mediante tal problema, o povo Xukuru do Ororubá decidiu que os docentes que se encontravam cursando licenciatura assumissem as turmas, de acordo com a área de conhecimento que cursava. Assim, iniciou-se o funcionamento da primeira escola com os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio naquela área indígena.

O protagonismo Xukuru nos processos de escolarização após a retomada do território evidencia-se nos estudos de Cláudio Eduardo Felix dos Santos (2004), Heloisa Eneida Cavalcante (2004) e Juscelino Alves Arcanjo (2006), sobre os quais não nos deteremos, por não ser nosso objetivo compreender os processos escolares indígenas, mas, de forma geral, esses estudos denotam que, com a retomada do território indígena Xukuru, a Educação escolar na referida área indígena passou a se constituir como uma Educação específica e diferenciada.

Como visto, as mudanças mencionadas no âmbito religioso e da educação escolar Xukuru foram expressadas como mais significativas pelas lideranças indígenas entrevistadas. Ressaltamos que a maior parte das pessoas entrevistadas participaram do movimento pela posse da terra, ou atuam na área da Educação escolar. É possível que se o público entrevistado fosse outro, outras questões teriam sido apresentadas; como foram evidenciados sentimentos comuns em todos os entrevistados em relação à atuação política de Xicão e de seu assassinato.

Dentre o histórico de violência física e psíquica contra o povo Xukuru se encontram outras vítimas fatais nas últimas duas décadas: a primeira vítima, foi o filho do atual Pajé, em setembro de 1992; a segunda, foi “Seu” Chico Quelé, a então liderança da Aldeia Pé de Serra, em agosto de 2001; a terceira e a quarta vítimas foram dois jovens indígenas que faziam a segurança do atual cacique, em fevereiro de 2003, quando este sofreu um atentado contra sua vida.

Entretanto, o assassinato de Xicão foi o fato que alcançou maior repercussão entre o povo e a imprensa local, nacional e internacional, uma vez que ele havia anunciado as inúmeras ameaças de morte e pedido proteção da Justiça. Sobretudo considerando sua atuação política, principal liderança e responsável pela organização sociopolítica e cultural do seu povo. Seu assassinato poderia causar uma desestruturação generalizada nessa organização.

Depois do assassinato do cacique Xicão, passaram-se dois anos sem nomeação de outro cacique em consequência das tensões instaladas entre os Xukuru do Ororubá e os fazendeiros. Essa foi uma estratégia política para os indígenas se protegerem de futuras execuções. Todavia, segundo o Pajé e demais lideranças, posteriormente realizou-se uma consulta às entidades espirituais, “os Encantados”, que indicaram o atual cacique Marcos Luidson Araújo, conhecido como “Marquinho” ou Marcos Xukuru, filho de Xicão, para dar continuidade à organização sociopolítica deixada pelo pai.

Nessa perspectiva, a organização política do povo Xukuru nos últimos anos, teoricamente, tem sido exercida coletivamente. Para isso, constituiu-se uma representação jurídica, política e administrativa. Isso não significa que tenham minimizado as relações hierárquicas inerentes ao sistema administrativo em forma de cacicado. A Figura 5, em formato de pirâmide, parece ser a forma mais adequada para representar as narrativas Xukuru a esse respeito.

A Associação Xukuru citada no topo da pirâmide é uma entidade jurídica. Quando necessário, é acionada para representar o povo diante das instituições externas; o cacique, o vice-cacique e o pajé são os principais responsáveis pelas decisões que afetam a organização sociocultural do povo.

Figura 5

A organização política do povo Xukuru do Ororubá



Fonte: A autora mediante as entrevistas com lideranças indígenas.

O Conselho de Lideranças constitui-se por um conjunto de lideranças políticas das aldeias, onde cada um responde pela localidade onde atua, sendo responsável pela resolução de problemas que dizem respeito à organização sociopolítica da sua aldeia. O Conselho de Saúde compõe-se de um membro de cada aldeia, contando com a participação também do pajé e de pessoas que atuam nessa área. Tem a responsabilidade de buscar soluções para os problemas relacionados com o sistema de saúde Xukuru.

Quanto ao Conselho de Educação, compõe-se de professores, coordenadores pedagógicos, que visam favorecer a qualidade da Educação Escolar. A “equipe” Jupago é um grupo formado por pessoas de faixa etária diversa, advindas dos mais variados segmentos sociais Xukuru do Ororubá, com o objetivo comum de incentivar um projeto de sustentabilidade Xukuru pautado pelas práticas agrícolas chamadas de tradicionais, buscando diálogos permanentes com a Educação Escolar e a Saúde Xukuru.

Diante dessa exposição, é coerente afirmar que, no início do século 20, o imaginário social e do Estado sobre o povo indígena Xukuru do Ororubá denotava sua inevitável extinção, alegando que se encontravam completamente mestiçados. No entanto, os estudos mencionados comprovam a resistência daquele povo, a persistência em se afirmarem indígenas e a capacidade de superação dos mais diversos obstáculos e situações de opressão, e violência física e simbólica.

Notamos, no entanto, que os estudos acadêmicos sobre os povos indígenas, mencionados neste capítulo, parecem desconhecidos pelas professoras das escolas participantes da presente pesquisa; sobretudo, os estudos que trazem as chamadas novas abordagens históricas, considerando que aquelas professoras, na maioria, continuam divulgando uma visão sobre esses povos que não corresponde à atualidade; e uma minoria vem tentando construir um conhecimento escolar sobre a história Xukuru relacionada com as últimas décadas, como tem ocorrido pontualmente a cada ano com a comunidade escolar no dia 20 de maio.

São práticas escolares nesse sentido que podem contribuir para a compreensão do fenômeno do crescimento da população Xukuru em tão pouco tempo, uma vez que surgiram 12.139 indivíduos Xukuru nos últimos censos demográficos, quando se previa o desaparecimento daquele povo. Também favorecendo o entendimento acerca das atuais reconfigurações das expressões socioculturais indígenas locais, a exemplo da coexistência da prática do Toré e do catolicismo ao mesmo tempo e, às vezes, no mesmo espaço.

Situação semelhante ocorre também em relação às práticas de curas tradicionais e a medicina convencional dentre outros aspectos que denunciam séculos de contato com a sociedade não indígena, mas nem por isso os tornam não índios ou menos índios. Ao contrário, continuam reafirmando uma identidade étnica diferenciada, e, por outro lado, reivindicam políticas públicas que favoreçam relações sociais igualitárias entre as sociedades indígenas e nossa sociedade.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram.
O currículo é lugar, espaço, território.
O currículo é relação de poder.
O currículo é trajetória, viagem percurso.
O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade.
O currículo é texto, discurso, documento.
O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva

Capítulo 3

O CAMPO DO CURRÍCULO: SILENCIAMENTO E EMERGÊNCIA DAS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS

As conhecidas teorias clássicas do currículo são basicamente três: a Tradicional, a Crítica e a Pós-Crítica. É pertinente lembrar que essas teorias não se constituíram como blocos monolíticos; trata-se de uma multiplicidade de vertentes teóricas que não raras vezes coexistiram ou ainda coexistem no mesmo espaço e tempo (LOPES, 2013a). A esse respeito, pelos estudos de Tomaz T. Silva (1999) e de Lopes e Macedo (2011), entendemos que as teorias curriculares podem ser consideradas híbridas. No sentido de ser possível identificarmos, em algumas vertentes denominadas como críticas por mais subversivas que se proponham a ser, práticas de mecanismo de poder e controle, encontradas nas perspectivas teóricas ditas tradicionais (SILVA, T., 1999).

No que diz respeito ao movimento das teorias pós-críticas, não significa que superou as teorias críticas, ou conseguiu romper com estas, na compreensão de Tomaz T. Silva (1999), Lopes (2013a), Lopes e Macedo (2011), sobretudo Foucault (1999), quando tratou sobre a ordem do discurso, chamando a atenção para o risco de olharmos a história das ideias como se resumisse a determinados campos teóricos situados em determinados períodos históricos. Como tentativa de estabelecermos fronteiras epistemológicas, não raramente, tentamos definir as origens de determinados discursos científicos, ou sua superação por outras perspectivas teóricas. Isso significaria uma compreensão da produção do conhecimento como processos estanques e dicotômicos.

Por exemplo, algumas vertentes da teoria crítica no campo do currículo tentaram estabelecer uma linha do tempo na história do pensamento curricular. Por meio da ideia evolucionista, acreditavam

que a perspectiva crítica tivesse superado as teorias tradicionais na medida em que assumiu um posicionamento moderno e estruturalista, e subsequentemente teria evoluído para as teorias pós-críticas (LOPES, 2013a). Em oposição a essa ideia, a autora Alice Lopes sugeriu como outra opção de análise a compreensão da condição híbrida entre e nas correntes teóricas como um movimento possível de reduzir as fronteiras entre espaços, tempo e conhecimento.

Acrescentava, ainda, que o uso do prefixo “pós” necessariamente não é um indicador de um período ou movimento posterior às teorias *tradicionais* ou *críticas* do currículo, mas sim um movimento orgânico que partiu do posicionamento de alguns pesquisadores – situados nas vertentes teóricas estruturalistas, colonialistas, fundacionalista, modernista e marxista – ao questionarem as bases e o pensamento dessas mesmas vertentes teóricas.

Dessa forma, podemos considerar que:

Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. Essa reconfiguração pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento. (LOPES, 2013a, p. 11).

Olhando por essa ótica, compreendemos que as teorias pós-críticas do currículo mantiveram a concepção crítica (ao mecanismo de poder) encontrada também nas teorias críticas. Ampliou, porém, a crítica ao currículo para além da dimensão das relações econômicas inerentes às sociedades capitalistas. Movimento iniciado ainda pela vertente teórica crítica dos Estudos Culturais, com maior visibilidade a partir dos estudos denominados pós-críticos. Entretanto, conduzidos por pesquisadores que se apropriaram de categorias teóricas inerentes ao pensamento crítico, a exemplo das categorias referentes às desigualdades de classe, contudo, relacionando-as com as diferenças de gênero, cor, raça, etnia e sexualidade como fatores preponderantes dessas desigualdades.

Uma aproximação com o campo das teorias curriculares

Na aproximação com as teorias curriculares, percebemos que a preocupação com o currículo na dimensão da prática escolar não está desvinculada do campo teórico, considerando que teoria e prática se entrelaçam, sobretudo ao se pensar a prescrição curricular como uma proposta de formação que se inscreve dentre outros aspectos na organização do tempo, espaço, áreas de estudos, conteúdos, metodologias, avaliações, requerendo um olhar para o contexto da prática. Assim, a preocupação com o currículo na dimensão da prática, de forma direta ou indireta, apresenta-se em todas as teorias curriculares – Tradicional, Crítica e Pós-Crítica – nas suas diferentes configurações e contextos históricos e sociais.

Quanto à teoria tradicional dos estudos curriculares, iniciou-se nos Estados Unidos, com o processo de institucionalização do campo do currículo, alinhada ao projeto econômico desenvolvimentista daquela sociedade, que se encontrava em processo de industrialização e urbanização no fim do século 19 e início do século 20. Naquele contexto, via-se a necessidade de racionalizar a formação de indivíduos para atuar naquele modelo de sociedade. De forma que a função da escola era preparar as crianças e os jovens para quando adultos participarem dos cenários político e econômico (LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo as respectivas pesquisadoras, essa perspectiva teórica basicamente dividia-se em dois movimentos: o eficientismo social e o progressivismo. Mesmo considerando as nuances existentes em cada um desses movimentos, é possível dizer que o primeiro defendia um currículo baseado na aquisição do conhecimento científico, tendo como referencial teórico as principais obras de Franklin Bobbitt, *O currículo* (BOBBITT, 1918/2004) e *Como fazer currículo* (BOBBITT, 1924). Enquanto no segundo, mesmo advogando em favor do currículo como mecanismo de controle social, contrapunha-se à metodologia aplicada no primeiro. Tendo em vista que, ao invés de focar unicamente nos fins

da educação formal, se preocupava com os processos contínuos de aprendizagem, em especial, as experiências vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar e social. O principal expoente dessa vertente teórica foi John Dewey, com importante produção bibliográfica, dentre ela, os livros: *Psychology; School and society; Democracy and education; Reconstruction in philosophy* (LOPES; MACEDO, 2011).

Como uma terceira via, encontrava-se o pensamento de Ralph Tyler, empenhado em unir os princípios do movimento eficientista ao progressivista, de forma a priorizar o planejamento curricular em quatro etapas: “definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). Segundo essas pesquisadoras, tal pensamento prevaleceu fortemente até o fim da década de 1960, difundindo-se principalmente por meio do livro *Princípios básicos de currículo e ensino* (TYLER, 1979), influenciando a produção no campo do currículo em diversos países, inclusive no Brasil.

No Brasil, o pensamento curricular tradicional, nas primeiras décadas do século 20, passou por influências do modelo de racionalidade progressivista, por intermédio do Movimento dos Pioneiros, em especial no pensamento de Anísio Teixeira (1968) impresso no livro *Pequena introdução à Filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Semelhante a Dewey, a preocupação de Teixeira voltava-se para a prática curricular centrada no desenvolvimento integral da criança. Isso significava maior ênfase na metodologia a ser aplicada no contexto escolar de modo a propiciar relações democráticas no interior da escola, como preparação para a atuação em uma sociedade também democrática (MOREIRA, 2002).

Posteriormente, na década de 1950, com o apoio técnico e científico direto dos Estados Unidos, o Brasil aderiu ao modelo racional de planejamento curricular tyleriana, considerado o mais difundido naquele período, em que a ideia de progresso e modernização nunca esteve tão latente. Considerando, ainda, o contexto político

desenvolvimentista liderado pelo então presidente Juscelino Kubitschek, que prometia avançar cinquenta anos em cinco anos do seu governo, acolhendo a instalação de fábricas e filiais de multinacionais no país (MOREIRA, 2002).

Naquele contexto, as práticas curriculares docentes, alinhadas à ideia de mediação entre a educação formal e o projeto desenvolvimentista para a sociedade brasileira, o currículo na dimensão da prática passou a ser extremamente vigiado, para garantir a eficácia da transposição curricular, tal como havia sido planejada. Portanto, a preocupação com o currículo era mais em função dos resultados aos quais se propunha, e menos com seu desenvolvimento. O lugar de decisão de docentes e discentes era reservado apenas às etapas de implementação do currículo. Quando não se obtinham bons resultados, quase sempre a culpa era atribuída aos docentes. Conforme Lopes e Macedo (2011), muito dessa perspectiva ainda permanece em voga.

No que se referia à preocupação com as práticas docentes acerca dos povos indígenas, ficava a cargo do SPI e posteriormente sob a responsabilidade da Funai. Ambos eram órgãos do Estado e seguiam uma perspectiva educacional integracionista. Tal perspectiva prezava prioritariamente pela alfabetização na Língua Portuguesa, assim suprimindo as diferentes línguas indígenas existentes no país, como forma de viabilizar a integração dos indígenas na sociedade brasileira, caracterizando assim o caráter instrumentalista da teoria tradicional do currículo.

O Currículo Nacional, na sua perspectiva ocidentalizada e colonialista, prezava pela ideia de cultura universal, tendo como referência a cultura ocidental. A essa perspectiva, não interessavam questões culturais específicas, principalmente tratando-se de culturas consideradas “atrasadas”, como era o caso das culturas indígenas perante a concepção de progresso naquele contexto.

A teoria curricular tradicional, em uma perspectiva monocultural, embora ainda continue coexistindo, sua visibilidade maior se estendeu até o fim da década de 1960, ao ser confrontada com a crítica ao seu caráter tecnicista que, prioritariamente, visava ao

controle social. A esse respeito, pensadores do campo do currículo, como Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Antônio Flávio Barbosa Moreira, já citados, auxiliaram-nos a compreender que os diferentes pensamentos no campo do currículo encontram-se atrelados a um movimento teórico mais amplo que reafirmava ou contestava o contexto político e econômico de cada época.

No caso do pensamento crítico, não seria diferente, pois tal perspectiva teórica desenvolvia-se alinhada a um movimento teórico mais amplo, sob a influência das grandes mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas na segunda metade do século 20, em alguns países da Europa e norte-americanos, influenciando o pensamento curricular no Brasil e vice-versa, a exemplo do pensamento freiriano que inspirou a produção de autores norte-americanos, como Michael Apple, Henry Giroux e Peter MacLaren (SILVA, T., 1999).

O pensamento de Paulo Freire (2005), no livro *Pedagogia do oprimido*, segundo Lopes e Macedo (2011), foi uma das importantes referências da teoria crítica. Nesse sentido, conforme o entendimento das autoras, a respectiva obra inaugurou o chamado movimento crítico na área de Educação no Brasil. Mesmo não sendo um estudioso no campo do currículo, sua produção bibliográfica muito contribuiu para se pensar nas relações de poder no ambiente escolar, sobretudo no que se referia à crítica à metodologia de ensino nomeada como “Educação bancária”, uma vez que essa metodologia trazia fortes características da educação tradicional que se pautava pelo ensino tecnicista.

A influência de Freire no pensamento crítico em outros países, como também de autores internacionais no pensamento curricular brasileiro, era em razão da própria difusão do movimento crítico em várias partes do mundo, por exemplo, no Brasil, França, Inglaterra e Estados Unidos. Na França, encontrava-se a crítica empreendida pelos estudos de Louis Althusser (2007) no livro *Aparelhos ideológicos do Estado*, e Bourdieu e Passeron (1992) na obra *A reprodução*. Os referidos estudos eram de cunho marxista, e necessariamente não discutiam teorias curriculares, mas acusava a escola de ser uma

instituição que contribuía diretamente para a manutenção das estruturas econômicas e sociais.

Na Inglaterra, a crítica *reprodutivista* fortaleceu-se articulada com o chamado movimento da Nova Sociologia da Educação, liderado pelo sociólogo Michael Young em 1971, organizador do livro *Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação*. A preocupação central dessa vertente teórica era entender como o currículo escolar contribuía para a manutenção das desigualdades sociais. Seus questionamentos eram direcionados aos conhecimentos escolares. Por exemplo: “por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

Ainda segundo as autoras Lopes e Macedo (2011), o principal interlocutor dessa teoria no Brasil foi Antônio Flávio Barbosa Moreira, reconhecido como o precursor dos estudos curriculares nessa perspectiva. Em diálogo com os estudos do sociólogo britânico Michael Young, Moreira (2010b) reafirmava a ideia de que o currículo se constituía como mecanismo de controle social. Nesse sentido, ele defendia um currículo que contribuísse para a transformação social por meio do acesso das classes populares ao chamado *conhecimento poderoso*, assim denominado por Young (2007).

Como visto, Moreira e demais pensadores que inicialmente estavam filiados às vertentes teóricas marxistas, cujas preocupações voltavam-se para as questões relacionadas basicamente com a cultura das classes sociais tendo como problemática-chave os aspectos econômicos, não se preocupavam com os aspectos étnico-raciais nem o racismo como fator preponderante do fracasso escolar e social. Nem questionavam os discursos preconceituosos ou estereotipados sobre as expressões socioculturais dos negros e dos indígenas no currículo e nas escolas.

Entretanto, é importante ter em vista que, mais tarde, o próprio Moreira, baseado em outras vertentes teóricas de cunho marxista,

avançou para além da teoria da reprodução, uma vez que outras vertentes dedicaram-se ao estudo específico das relações de interação ocorridas nas escolas, em que se defendia que o currículo na dimensão da prática se constituía também como espaço de resistência e de produção ideológica e cultural. A exemplo do estudo de Michael Apple (2006), publicado com o título de *Ideologia e currículo*, sendo uma das importantes obras para o chamado Movimento da Reconceptualização do Currículo Norte-Americano.

A concepção de currículo defendida por Apple perpassou pela preocupação não só com a legitimidade dos conhecimentos a serem vivenciados no currículo escolar em detrimento de outros, mas preocupando-se em questionar as relações de poder que envolviam essa seleção. Sobretudo, questionando os motivos pelos quais era privilegiada a cultura de determinados grupos sociais, e não a cultura de outros, e quais as consequências disso nas práticas sociais cotidianas e na vida dos estudantes das camadas populares. Assim perfazendo uma conexão entre classe e cultura (SILVA, T., 1999).

As teorias da resistência, na sua heterogeneidade, assumiram diferentes contornos, a exemplo dos estudos de Henry Giroux e Peter MacLaren, que discordavam da concepção de resistência pautada apenas pelo viés da classe e cultura. Dentre as inúmeras acusações apontadas por esses autores, estava a ausência de uma análise teórica mais apurada que considerasse os aspectos históricos e culturais como variantes importantes no comportamento de oposição dos sujeitos que resistiam ao poder considerado dominante. Sobretudo, denunciavam a falta de estudos nessa perspectiva que se preocupassem com as diferenças na resistência relativas às questões de gênero e raça. De forma que os comportamentos de oposição quase sempre se resumiam ao capital cultural da classe popular.

A partir dessa crítica, Henry Giroux e Peter MacLaren passaram a defender uma conexão entre o comportamento de resistência e a busca pela emancipação. Nesse sentido, a ideia de emancipação rejeitava o determinismo e o fracasso como estratégia de resistência; e, sim, defendiam a oposição como uma ação consciente, como um

posicionamento político individual ou coletivo (LOPES; MACEDO, 2011).

A perspectiva da emancipação nas teorias críticas no campo do currículo no Brasil foi defendida por diferentes vertentes. Em alguns casos, em diálogo com autores norte-americanos, como Henry Giroux e Peter MacLaren, principalmente no que se referiu à introdução dos estudos sobre o multiculturalismo, ou a interculturalidade no currículo. Nesse sentido, encontram-se os estudos de Antônio Flávio Barbosa Moreira e de Vera Candau. O primeiro, como vimos anteriormente, também dialoga com a Nova Sociologia da Educação inglesa; a segunda, além de buscar embasamento no multiculturalismo crítico defendido por MacLaren, fundamenta-se em estudos pós-coloniais a exemplo de Boaventura de Sousa Santos e Catherine Walsh.

Os estudos de Moreira e Candau (2008), nas suas nuances e aproximações teóricas, têm tentado responder às demandas políticas na educação pelo reconhecimento e pela valorização da diversidade cultural no currículo, de forma que, mais recentemente, se tem aproximado das teorias pós-críticas, uma vez que nessas vertentes teóricas é que as diferenças culturais de gêneros, credos e étnico-raciais, dentre outras, têm tido maior visibilidade.

Essa aproximação entre as correntes teóricas, levando às vezes ao entrelaçamento, reforça a ideia da hibridização do pensamento curricular mencionado por alguns autores citados, como Lopes e Macedo, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva; mais visível em Alice Casimiro Lopes. Como vimos, chamar a atenção para essa hibridização é uma convocação para rompermos com a ideia de linearidade no que se refere ao surgimento de novas teorias ou suposta ruptura com “antigas teorias curriculares” (LOPES, 2013a, p. 11). Nesse sentido, a referida pesquisadora, quando se refere ao uso da expressão *teorias pós-críticas do currículo*, chama a atenção para considerarmos o prefixo “pós” não como indicador de um período ou movimento posterior às teorias *tradicionais* ou *críticas* do currículo, mas sim como um movimento que pode ser orgânico.

Por exemplo, no caso das teorias críticas do currículo norte-americanas ou brasileiras, como visto, autores como Giroux e MacLaren, Moreira e Candau flertaram com diferentes correntes teóricas (Os Estudos Culturais; a Nova Sociologia da Educação; os Estudos Pós-Coloniais). Por meio desse diálogo, formularam suas críticas a alguns estudos do próprio campo das teorias críticas do currículo, de forma que, em determinados momentos, se apropriaram de categorias mais comuns ao campo das teorias pós-críticas.

Diante do exposto, é possível afirmar que no campo do currículo, os primeiros questionamentos ao silenciamento das diferenças étnico-raciais partiram de autores atuantes nas teorias críticas. Todavia, inicialmente a questão da diferença étnico-racial nessas teorias consistia mais em analisar os fatores que levavam crianças e jovens a fracassar na vida escolar, em razão dos seus pertencimentos étnico-raciais, e menos a analisarem os fatores relacionados com os discursos sobre a diferença implícitos nos conhecimentos curriculares.

Dessa forma, mesmo que buscassem explicações nas condições sociais desses grupos, ou nas formas de organizações institucionais, os conhecimentos curriculares não eram vistos como problema. Os questionamentos acerca das questões étnico-raciais implícitas nos considerados conhecimentos curriculares ganharam maior visibilidade no campo dos Estudos Culturais e nos estudos pós-estruturalistas. É nessas vertentes teóricas que residem os recorrentes questionamentos às narrativas curriculares, sobretudo concebendo o currículo como um texto racial (SILVA, T., 1999).

A partir dessa perspectiva, entendemos que o currículo se constitui como um texto racial tendo em vista que documentos oficiais que orientam e regulam as práticas curriculares, os materiais didáticos e paradidáticos, as atividades de comemoração de determinadas datas cívicas ou festivas, expressam narrativas que reificam a identidade dos grupos considerados dominantes, e folclorizam as diferenças e a identidade dos grupos considerados subordinados.

Para as teorias pós-críticas, dificilmente será possível conceber o currículo desvinculado das questões do conhecimento, do poder e da identidade (SILVA, T., 1999), uma vez que a vinculação dessas questões ao currículo potencializa a análise dos aspectos relacionados com as questões étnico-raciais nas dimensões do prescrito e do vivido. Considerando, ainda, que o contexto escolar é o espaço de convergência dessas duas dimensões do currículo, sendo nesse contexto que se inserem os sujeitos responsáveis para fazer a mediação necessária.

O currículo no contexto das práticas docentes: na interseção da racionalidade do prescrito à subjetivação do vivido

Pensar em currículo no contexto da prática exige termos presentes, no mínimo, dois aspectos: a dimensão do prescrito e do vivido. Devendo-se considerar a inter-relação existente de ambas as dimensões, sobretudo que a prática não ocorre no vazio, na improvisação, ela está alicerçada em uma determinada racionalidade (SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, tomamos como norte o conceito de “Prática” elaborado por Sánchez Vázquez (1997), que defendia a prática como a relação entre o exercício do pensamento e sua materialização. Sendo assim, as práticas curriculares docentes traduzem-se como um conjunto de ações previamente pensadas e objetivadas, tanto por uma tradição curricular, que teoriza o currículo tendo como centro de preocupação o contexto escolar, quanto pelo profissional que as executam.

O segundo aspecto relaciona-se com as subjetividades da prática na dimensão do vivido. Subjetividades essas inerentes às condições contextuais de forma a se constituírem para além da tradição curricular, reconfigurando-se cotidianamente na relação pessoal e profissional dos professores e das professoras com o currículo e na relação com os saberes sobre o mundo, a sociedade local, o ambiente escolar, a sala de aula e sobre o público estudantil (OLIVEIRA, 2008).

Segundo Charlot (2000, p. 78): “[...] a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.”

Nessa perspectiva, o sujeito é visto como ser ativo e criativo, que se apropria do mundo não apenas como um conjunto de significados, mas como possibilidades de ação e transformação do mundo. Trazendo para o contexto escolar, entendemos que o professor e a professora, como sujeitos ativos e criativos, são capazes de ir além da leitura de mundo, prescrita no currículo, para dialogar com as demandas específicas do seu contexto de trabalho e os saberes que dialogam com a profissão docente.

Saberes esses, segundo Tardif (2000), imbuídos das experiências acadêmicas, pessoais e sociais de forma que a prática docente funciona como espaço de “confluência de vários outros saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2000, p. 19).

De forma que os dois aspectos mencionados (a dimensão do prescrito e do vivido) articulam-se com a ideia de currículo como um sistema social de práticas, que pressupõem a existência de relações entre indivíduos, grupos, instituições e sociedade, empenhados na organização e circulação dos saberes inerentes à educação formal (SACRISTÁN, 2000). Nessa perspectiva, as práticas curriculares docentes são vistas como parte de uma organização curricular que pressupõe um movimento dinâmico, um ir e vir constante entre a teoria e a prática uma vez que o exercício do pensamento requer o olhar para o contexto escolar, quando ao mesmo tempo a prática docente exige um diálogo com a teoria.

Olhando por essa perspectiva, as práticas curriculares docentes colocam-se no centro de convergência das demais práticas que organizam o currículo; tornando-se a razão de existir dessa organização uma vez que se constituem como espaço de interseção, quando, ao mesmo tempo, gravitam em torno do currículo (TARDIF, 2000).

No entanto, convém lembrar que se, por um lado, essas práticas obedecem “a múltiplos determinantes”, como afirmou Sacristán (2000, p. 201-202), seguindo “[...] parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas [...]”, constituindo-se como um misto de intenções prescritas que mantêm uma estrutura previamente

organizada, por outro lado, essa organização mostra-se suscetível a outros determinantes que não são apenas curriculares.

Considerando ainda que as práticas curriculares se situam no contexto escolar, no qual o formato e a organização conjuntural atual apresentam-se como uma instituição educacional relativamente nova surgida na modernidade. Sendo-lhe atribuída a função de instruir os indivíduos e difundir os saberes históricos, culturais e científicos acumulados ao longo da história da humanidade, considerados relevantes para serem transmitidos às novas gerações.

Nesse sentido, a escola tende a seguir uma racionalidade inerente ao currículo quando se organizam as modalidades de ensino em períodos ou ciclos de aprendizagem, os componentes curriculares, os conteúdos, etc. Nessa perspectiva é possível inferir que as práticas curriculares docentes, no âmbito dessa objetivação e de racionalidade, assumem o sentido de práxis uma vez que requer articulação entre o pensar e o agir em determinado contexto, sob determinadas condições.

Significa considerar a diversidade dos contextos escolares e dos sujeitos que neles se inserem, ou seja, cada contexto tem sua singularidade; assim também como a capacidade reflexiva dos professores e das professoras em relação à tomada de decisão sobre a validade dos conteúdos e saberes mobilizados para a finalidade educacional dos seus educandos. Conforme Inês Oliveira (2008), a práxis curricular está imbricada com aspectos que perpassam por:

- a) objetivação e racionalidade das determinações do currículo pensado e planejado na esfera da teorização;
- b) subjetividade das relações sociais entre os sujeitos no contexto no qual estão inseridos;
- c) valores e crenças pessoais e coletivas resultantes das experiências de vida e de autoformação de docentes.

Por esse ângulo, faz sentido ter atenção nas relações sociais estabelecidas no âmbito do cotidiano escolar tendo em vista que o “currículo na prática” também representa espaço e tempo de formação profissional docente, por se constituir como lugar de convergência entre

teoria e prática. Considerando que, conforme afirmaram Oliveira e Alves (2012, p. 61), “[...] não há práticas que não integrem teorias e que todas as teorias se expressam por meio de práticas e que por elas são influenciadas”.

Nesse sentido, compreende-se que se a teoria e a prática se constituem como espaço de interseção, justificam-se as dificuldades no tratamento às questões étnico-raciais na dimensão da prática curricular docente. Tendo em vista que as teorias curriculares que têm tratado sobre as questões étnico-raciais são relativamente recentes, de forma que a influência dessas sobre as práticas curriculares no contexto por nós estudado parece ainda muito incipiente, sobretudo no que se refere à formação docente voltada para essas questões.

Em nossa inserção no contexto estudado, notamos que, durante a formação acadêmica das professoras por nós observadas, elas não tiveram acesso a tais teorias, e quanto à formação no âmbito do exercício da prática, ocorre pelo contato interpessoal com a diferença étnico-racial presente na sala de aula, seja a presença física dos estudantes, seja nos subsídios didáticos; embora, em alguns casos, essa presença passe ao largo.

Essa situação não se constitui como ímpar, sendo mencionada em vários estudos que se dedicaram à temática da diversidade cultural ou étnico-racial, a exemplo do estudo de Candau (2008), onde, aludindo a situações semelhantes, usou a expressão chamada de “daltonismo cultural”, quando professores tendem a não ver as diferenças culturais, étnicas, de gêneros ou mesmo de origem regional ou comunitária, ou optam por mantê-las silenciadas na sala de aula. Conforme a autora, isso ocorre por diversas razões:

A falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo ‘padrão’, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la [sic!] como um desafio para a prática educativa. (CANDAU, 2008, p. 28).

Segundo Candau, em muitos casos, esse daltonismo pode estar associado à dificuldade que nós, professores, temos em reconhecer nossa identidade cultural, pois tendemos a ter uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural” (CANDAU, 2008, p. 26); considerando, ainda, que essa visão é resultado de processos históricos e sociais que tendem a favorecer uma concepção de sociedade pautada por parâmetros monoculturais ocasionando implicações muito negativas nos processos educacionais formais.

Nesse caso, é oportuno lembrar que as práticas curriculares docentes estão imersas em um cotidiano escolar e na sociedade. Cotidiano esse que resulta de processos históricos, sociais e ideológicos, imbricados em uma heterogeneidade de sentidos atribuídos às atividades humanas que organizam a vida cotidiana, de forma que, segundo Agnes Heller:

A vida cotidiana é, em medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividades. São parte orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. (HELLER, 2004, p. 18).

Heller (2004) enfatizou, ainda, que a vida cotidiana, além de heterogênea, é hierárquica, todavia, a hierarquia se constitui na especificidade dos contextos históricos, econômicos e sociais. Nesse sentido, o cotidiano escolar e das práticas curriculares docentes não foge das relações hierárquicas que historicamente existiram acerca da educação formal, a qual, ao longo da História da Educação, ignorou as relações de poder no campo social e educacional vinculadas às diferenças étnico-raciais.

De forma que, pensar nas referidas práticas no cotidiano, como falamos, significa olhar para além de sua aparente realidade ou imediatez, pois, conforme Oliveira e Sgarbi: “[...] a vida cotidiana

acompanha a trajetória humana.” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 13). O que nos leva a entender que as práticas curriculares docentes no cotidiano, como práticas humanas, representam uma tessitura das relações interpessoais que constitui a trajetória de vida pessoal, social e profissional dos professores e das professoras. Emergem, dia após dia, nas suas práticas e vão tecendo seus saberes, ao mesmo tempo em que são tecidos por eles em um movimento contínuo de produção ímpar, em razão de cada pessoa atribuir sentidos diferentes às atividades que exercem cotidianamente (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

O silenciamento ou a visibilidade das identidades étnico-raciais, sobretudo indígenas, no contexto das práticas curriculares docentes, pode associar-se à racionalidade curricular nas quais se fundamentam as respectivas práticas; ou, ao mesmo tempo, pode associar-se às suas experiências sociais, profissionais, construídas nas subjetividades dos contextos de formação acadêmica, social, e profissional que lhe conferem habilidades ou a ausência delas, para lidar com a abordagem de determinados assuntos, temas, e conteúdos curriculares a esse respeito. As condições de diálogo entre o prescrito e o vivido, portanto, no que diz respeito às práticas curriculares docentes sobre os povos indígenas, dependem das respectivas experiências racionais ou involuntárias.

No entanto, conforme Moreira e Câmara (2008), a discussão acerca de conceitos como identidade e diferença no âmbito da educação revela-se indispensável, tendo em vista a era da globalização na qual “identidades se reafirmam, identidades se contestam” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 40), assim provocando uma crise generalizada em torno das identidades culturais que têm repercutido no currículo e conseqüentemente na escola. Torna-se cada vez mais urgente conduzir esse debate considerando alguns princípios pedagógicos que possam contribuir com o exercício de atitudes respeitadas em relação à diferença cultural, assim favorecendo uma visão positiva dos grupos sociais considerados diferentes.

Um dos primeiros princípios mencionados por Moreira e Câmara (2008, p. 47) é: “Procurar aumentar a consciência das situações

de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais.” De forma a evidenciar na sala de aula as relações de poder existentes entre determinados grupos sociais em razão das diferenças de gênero, raça, etnia, etc., de tal modo que têm favorecido situações de privilégio para alguns e de opressão para outros.

Nessa perspectiva, situa-se o presente estudo, em que procuramos compreender as práticas curriculares docentes, considerando o ensino da História e das culturas indígenas como uma construção social e política, imbuído das tensões, conflitos e negociações entre atores sociais e institucionais, diante dos paradigmas científicos que procuram direcionar as formas de produção e de controle do conhecimento escolar. Portanto, pensamos ser importante a discussão sobre a relação entre currículo e construção de identidades culturais relacionadas com as diferenças étnico-raciais.

Currículo: um diálogo necessário sobre identidade e diferença nas práticas curriculares docentes referente à temática indígena

As categorias “identidade e diferença” se constituem como debates relativamente novo no campo do Currículo, emergindo a partir da década de 1990. No entanto, a preocupação com o conceito de identidade está presente nos primórdios da Ciência Moderna, principalmente tratando-se do paradigma cartesiano, uma vez que propiciou a difusão “de uma concepção de sujeito abstrato, visto como centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 14). O sujeito do Iluminismo era pensado como o senhor dos seus atos, mas, segundo Antônio Moreira e Elizabeth Macedo, ainda na Modernidade, essa ideia de identidade foi reformulada e ampliada por vertentes filosóficas como o liberalismo e o marxismo.

O liberalismo anunciava uma provável desestabilização da ideia do “indivíduo essencial”, adotando a concepção de sujeito social, formado não só pelas reflexões e memórias, mas também pelas relações com o mundo exterior; ou seja, o sujeito constituído com base nas

percepções de si na relação com os outros, a exemplo do pensamento de Locke, uma vez considerado por Antônio Moreira e Elizabeth Macedo como um dos expoentes desse movimento.

Locke é um dos filósofos que caminha nessa direção. Elabora uma das primeiras teorias dialéticas da socialização, ao conceber a identidade como confrontada por regras e leis a serem obedecidas, bem como pela esfera privada em que o *eu* se torna um *eu social*, em decorrência do relacionamento com o ambiente externo próximo. Para ele, as identidades resultariam tanto das pressões das leis divinas, que oferecia a base para a moralidade, como da ação coercitiva das regras da lei civil e da censura pública. (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 14, grifos dos autores).

Essa concepção de identidade influenciou o pensamento filosófico durante os séculos 18 e 19, sendo ampliada pelo marxismo uma vez que esse movimento teórico abandonou a ideia de uma identidade portadora de uma essência universal humana. Afirmava que a constituição dos sujeitos sucedia nas relações sociais em meio à sua coletividade: grupo operariado, sindicatos, partidos políticos, etc. e na relação com o Estado (MOREIRA; MACEDO, 2002).

Na contemporaneidade, a concepção de identidade como construção social por meio das relações entre indivíduos, sociedade e Estado foi retomada e ressignificada pelos Estudos Culturais pós-estruturalistas. Para essa perspectiva, a identidade estava associada às relações culturais de poder, sendo assim tratada como identidade cultural em razão da perspectiva pós-estruturalista estar diretamente atrelada aos debates linguísticos.

A identidade nesse contexto teórico é vista como resultado de uma construção discursiva, assim, opondo-se à ideia de identidade como um dado natural, ou como processos fechados, fixos; sobretudo, chamam a atenção para as relações de poder alicerçadas em determinados discursos. Por exemplo, os discursos ocidentais construídos pela ótica do colonialismo, a respeito dos indivíduos de origem não ocidental, quase sempre se relacionavam com as supostas

relações imperialistas do Ocidente no restante do mundo (SILVA, T., 1999).

Nessa perspectiva, os Estudos Culturais pós-estruturalistas têm contribuído efetivamente para se pensar na construção das identidades culturais no campo do currículo nos Estados Unidos, na Europa, na América Latina e no Brasil pelo viés da política de identidade; sobretudo, os estudos que refutam os currículos de cunho monocultural em razão desses valorizarem uma suposta cultura universal e negligenciarem a valorização da riqueza inerente às diferenças culturais. Lembrando que cada um desses contextos apresentou um conjunto de problemas bem peculiares relacionados com demandas provenientes de determinados grupos sociais (LOPES; MACEDO, 2011).

Nos Estados Unidos, os debates curriculares sobre identidade cultural iniciaram-se por meio das demandas sociais de grupos que reivindicavam o reconhecimento e respeito às diferenças culturais relacionadas com aspectos raciais, de gênero, sexualidade e imigração. Na Europa, a preocupação era em torno do reconhecimento das identidades dos imigrantes, sobretudo as identidades étnicas relacionadas com os grupos conhecidos genericamente como ciganos. No Brasil, os debates avançaram no campo da Educação para as relações étnico-raciais, mais especificamente abordando questões referentes às identidades culturais das populações negra e indígena (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse sentido, convém lembrar que, no universo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, as discussões acerca da identidade e diferença não necessariamente partiam do campo das Teorias curriculares, a exemplo dos estudos de Stuart Hall e Homi Bhabha. No entanto, suas produções contribuíram significativamente para se pensar em questões relacionadas com a identidade cultural e a produção de conhecimento no currículo. Sobretudo, os textos encontrados nas referências bibliográficas dos estudos nesse campo: *A identidade cultural na pós-modernidade* e *Quem precisa de identidade?* de Stuart Hall (1999, 2000) e *O local da cultura* de Homi Bhabha (1998).

Em ambos os textos de Hall, percebe-se a concepção de identidade relacional. Essa concepção anuncia que a identidade se constitui em estreita relação com a diferença; ou seja, “por meio da diferença, e não fora dela” (HALL, 2000, p. 110), quando o outro é diferente de mim e essa diferença se constitui pela falta, sendo essa falta o elemento externo que determina as relações de poder entre aquele que é e aquele que é impedido de ser. Nesse caso, a diferença é o mecanismo de afirmação de identidades consideradas opostas e ao mesmo tempo interdependentes, em que a exclusão de determinado grupo social diante de determinadas identidades consideradas dominantes serve como parâmetro para quem pode ser incluso e conseqüentemente quem será excluído.

Nessa perspectiva, as identidades não se constituem como algo dado natural, mas como uma construção discursiva e de práticas de poder, o que significa que estão constantemente em processo de mudança e de transformação. Essa concepção de identidade tem-se apresentado profícua nos estudos em Educação, sobretudo os que questionam os discursos e as práticas pedagógicas que representam as identidades indígenas como fixas e estereotipadas a exemplo do estudo de Bonin (2007a).

Segundo Bhabha (1998), a busca pela fixidez das identidades culturais como signo da diferença se constituiu como uma prática colonialista, que usa como estratégia principal a instituição de estereótipos; e quase sempre os estereótipos são construídos fundamentalmente pelo discurso da ausência/falta existente no “outro” colonizado, de forma a desqualificá-lo como sujeito e como “civilizado”. Nessa perspectiva, os estereótipos são vistos como forma de simplificação da identidade do “diferente”, não porque se apresentem como uma falsa representação do “outro”, mas:

É uma simplificação, por que é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 1998, p. 117, grifo do autor).

Dessa forma, o discurso colonialista tende a naturalizar as diferenças, assim, negando o sistema de relações de poder que as instituem. Como estratégia, tenta difundir narrativas racistas, sexistas e discriminatórias por meio de anedotas, lendas e histórias sobre o “outro”, como verdades naturalmente dadas. Essas narrativas provocam efeitos psíquicos e sociais ambivalentes uma vez que evocam sentimentos conflitantes nos sujeitos do discurso – colonizador e colonizado (BHABHA, 1998).

Olhando por essa perspectiva, percebe-se que, ao longo da história da educação formal no Brasil, as narrativas curriculares, sobretudo nas práticas docentes e nos livros didáticos, durante muito tempo, foram instrumento de difusão do pensamento colonialista, uma vez que a própria organização dos conteúdos curriculares de História era marcada por uma história linear, evolucionista, em que os povos indígenas só existiam depois da colonização, sendo representados como seres a-históricos, e não sujeitos da História; por vezes, vistos como selvagens, canibais e bárbaros. Dessa forma, provocando o sentimento de terror e repugnância por parte dos não indígenas; e vergonha, negação da identidade por parte dos indígenas.

Conforme Bhabha (1998), os sentimentos conflitantes fazem parte dos processos de produção e articulação da diferença, uma vez que, a princípio, o colonialismo opera pela violência simbólica, reduzindo a possibilidade de o “outro” pensar e se ver diferente. Mesmo assim, o colonialismo não se constitui como absoluto, totalitário, na medida em que só é possível a dominação por meio da negociação, da aceitação do “outro” em ser dominado.

Nos estudos de Stuart Hall e Homi Bhabha, percebe-se que o ato de simplificar as diferenças em classificações e estereótipos é uma tentativa de negar os conflitos e as contradições, de fixar o não fixável, de construir identidades imaginadas em vez de lidar com situações reais.

Nesse sentido, os supracitados autores têm influenciado os debates no campo do currículo no Brasil, provocando um deslocamento (mesmo lentamente) na direção de uma nova percepção do “outro”,

pois, até bem recente, a ideia de diferença cultural neste país estava associada a uma concepção de pureza e essencialismo; e aqueles grupos étnicos que não mais apresentavam sinais diacríticos, que os remetiam a um passado pré-colonial, logo eram considerados mestiços e tinham sua identidade étnica questionada; sendo esse o caso dos povos indígenas no Nordeste.

Em razão dessa visão idílica sobre a diversidade cultural no universo da Educação formal pública, os povos indígenas se mobilizaram em defesa de uma educação formal específica e diferenciada, ao mesmo tempo em que questionavam os conteúdos curriculares de História nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas não indígenas. Assim, demandando reflexões no campo do currículo e suscitando reformulações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na proposta curricular nacional posteriormente.

Diante das demandas políticas para os povos indígenas e também de outros grupos sociais como os negros, a ideia de currículo como espaço de interseção entre os apelos sociais e as necessidades educacionais para um novo projeto de sociedade, que se reconhecia pluriétnica, levou o campo das teorias curriculares a dedicar atenção aos debates acerca da identidade e diferença. Questões que, inicialmente, foram objeto de estudo do pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, que as tomou como um problema social, pedagógico e curricular:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também por a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, T., 2000, p. 97).

Nessa perspectiva, o referido pesquisador questionou algumas estratégias pedagógicas que reduziam as questões da identidade e da diferença ao discurso: da tolerância, da ação “terapêutica” e da

superficialidade. Seu questionamento enfatiza que a primeira dessas estratégias pedagógicas inspira um sentimento de superioridade no sujeito que tolera, logo, mantém-se uma relação hierárquica entre o tolerante e o tolerado. A segunda atribui o ato de rejeitar o “outro” a um distúrbio psicológico; assim sugere que a escola deverá promover atividades e dinâmicas de conscientização que favoreçam a mudança de atitudes dos sujeitos que discriminam e exercem o preconceito. Por fim, a terceira estratégia adota o viés da abordagem da diversidade cultural de forma superficial, distante no tempo e no espaço, apresentando o outro sob o estigma do curioso e do exótico (SILVA, T., 2000, p. 98-99).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o problema central nessas estratégias pedagógicas está na ausência da problematização dos processos de produção das identidades e das diferenças, uma vez que esses processos estão no cerne das relações de poder que instituem o discurso sobre o “outro”. De forma que a identidade e diferença são conceitos interdependentes, portanto, precisam ser desnaturalizadas:

Além de serem interdependente, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, T., 2000, p. 76, grifo do autor).

Para Moreira e Macedo (2002), a identidade e diferença também se constituem como conceitos inseparáveis, assumindo assim a condição de *binômio indissolúvel*. Segundo esse pesquisador e essa pesquisadora, essa concepção favorece a compreensão acerca dos padrões de inclusão e exclusão responsáveis pelo fechamento das identidades (MOREIRA; MACEDO, 2002). Assim, entendendo-os

como resultado de processos históricos e das relações de poder que determinam quem está dentro e quem fica de fora (MOREIRA; MACEDO, 2002). Moreira e Macedo chamaram a atenção, ainda, para a preocupação com um currículo pelo qual crianças e jovens tenham condições de refletir e analisar esses processos.

Por um lado, existe uma preocupação por parte de Moreira e Macedo no sentido de como resolver as tensões entre “consolidar a identidade de um grupo e promover a autoestima de seus membros e, por outro, o propósito de desenvolver solidariedade entre os diferentes” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 21). Segundo esses pesquisadores, o primeiro problema situa-se no rumo que têm seguido alguns grupos em posições subalternas em optar pela afirmação de uma identidade específica na produção de uma autoimagem positiva, as quais tornam suas mobilizações sociais e políticas bandeiras independentes. Pois esse movimento pode ocasionar o enfraquecimento de suas reivindicações, quando se poderiam formar blocos solidários e articulações com movimentos sociais mais amplos que ganhariam em “visibilidade e efeito”.

Ao mesmo tempo, alertaram que precisamos ter cuidado com as generalizações e simplificações das questões que perpassam pelas necessidades específicas de cada grupo social que levanta sua bandeira de mobilizações. Assim, sugerindo que o currículo, as escolas, os professores e as professoras estejam abertos para os diálogos, para ouvir os anseios dos grupos subalternos por muito tempo silenciados; concluindo que a condição de unidade e de solidariedade depende não só de aceitarmos a diferença, mas de, sobretudo, dialogarmos com o “outro” diferente (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 22).

No entendimento de Lopes e Macedo (2011), pensar nas questões de identidade e diferença no currículo é atentar para a dimensão política do discurso que constrói essas identidades como provisórias e contingentes. Nesse sentido, ao se pensar nas práticas curriculares sobre os povos indígenas, devem ser consideradas as reivindicações das diferentes etnias pautadas por narrativas associadas a supostas identidades étnicas ancestrais, mas, ao mesmo tempo,

compreendendo essas identidades como construções discursivas resultantes dos processos históricos e das relações com a sociedade não indígena, sobretudo quando se trata dos povos indígenas em Pernambuco, que trazem na sua história mais de quatrocentos anos de contato com essa sociedade. Todavia, nem sempre as prescrições curriculares nacionais consideram as diversidades indígenas do país.

Os povos indígenas nas prescrições curriculares no Brasil: a Lei n.º 11.645/2008

A presença dos povos indígenas nos conteúdos escolares data do século 19 até os nossos dias, constando nos programas curriculares e nos livros didáticos, geralmente no componente curricular de História quando se trata da História do Brasil ou da América “pós-descobrimto”. Entretanto, se tal temática se encontra presente no currículo escolar há tanto tempo, por que é preciso uma lei que obrigue a institucionalização do ensino da História e das culturas indígenas? (BITTENCOURT, 2013).

Segundo a pesquisadora Circe Bittencourt, a resposta a esse questionamento está na forma como vem sendo tratada essa temática no ensino de História ao longo de todo esse tempo, uma vez constatado que esses povos são evidenciados em determinados períodos históricos (colonização) e omitidos em outros (pós-constituição do Estado Nacional). Assim, dificultando a compreensão acerca da participação e contribuição efetiva dessa parcela da população brasileira na História do Brasil.

De forma que o contexto no qual se insere a obrigatoriedade do ensino da História e das culturas indígenas sugere novas perspectivas e abordagens da História do Brasil, de modo a evidenciar a participação e as contribuições da população indígena nos setores sociais, econômicos e políticos conforme seu envolvimento na sociedade brasileira no passado e no presente (BITTENCOURT, 2013).

Isso significa reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos no passado e na contemporaneidade, demandando políticas

públicas de reconhecimento de direitos diferenciados que atendam a suas especificidades socioculturais; a exemplo da oficialização do ensino da História e das culturas indígenas na Educação Básica no âmbito das escolas públicas e privadas; como reflexo dos esforços dessa parcela da população brasileira em conjunto com determinados setores da sociedade nacional e internacional preocupados com o combate ao racismo; e garantia de justiça social aos grupos considerados historicamente prejudicados por práticas colonialistas que os relegam a um lugar sociocultural inferior em uma cadeia de ações hierárquicas ao longo da História do Brasil.

Sugere-se ainda: “As políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos.” (GOMES, A., 2011, p. 19). Nesse sentido, é coerente afirmar que qualquer política pública, também as educacionais, não surgem casualmente, ou seja, estão atreladas às outras articulações políticas no âmbito de toda a sociedade.

De forma que as políticas educacionais podem ser vistas também como “um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (AKKARI, 2011, p. 12), tendo como função central, garantir a mediação entre as necessidades sociais em Educação e os serviços oferecidos pelos governos. Para isso, as políticas educacionais devem abranger alguns componentes principais, dentre esses, a legislação.

Partindo do princípio de que as leis são constituídas a fim de atender às demandas e aos interesses comuns de determinados grupos sociais ou a toda a sociedade, compreendemos que a Lei n.º 11.645/2008 se insere no contexto da oficialização do ensino da História e das culturas indígenas no currículo da Educação Básica, vindo atender às reivindicações dos povos indígenas que buscam o reconhecimento e o respeito às suas diferenças socioculturais, sobretudo o combate ao racismo institucional.

Como visto, a História e as culturas indígenas no contexto escolar não é algo novo. No entanto, a oficialização de políticas

curriculares nesse sentido são demandas relativamente recentes, as quais se inserem no contexto que poderíamos chamar de um ciclo de políticas que articulam demandas internacionais (globais), nacionais e locais (BALL, 2001).

Vale considerar que estudiosos no campo do currículo – Rosângela T. Carvalho (2004); Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011); Tomaz Tadeu da Silva (1999) – têm afirmado que a preocupação com uma Educação antirracista surgiu por influência de políticas internacionais nas décadas subsequentes ao fim da 2.^a Guerra Mundial quando a Organização das Nações Unidas (ONU) iniciou uma campanha de combate ao racismo e a qualquer preconceito de origem religiosa ou cultural.

Nesse contexto, situamos o documento aprovado durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada durante a sua 20.^a Reunião em Paris no dia 27 de novembro de 1978, intitulado *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*, versando sobre as responsabilidades dos sistemas educacionais dos Estados em relação ao combate ao racismo e à discriminação racial:

O Estado, conforme seus princípios e procedimentos constitucionais, assim como todas as autoridades competentes e todo o corpo docente, têm a responsabilidade de fazer com que os recursos educacionais de todos os países sejam utilizados para combater o racismo, em particular fazendo com que os programas e os livros incluam noções científicas e éticas sobre a unidade e a diversidade humana e estejam isentos de distinções odiosas sobre qualquer povo; assegurando assim, a formação pessoal docente afim; colocando à disposição os recursos do sistema escolar a disposição de todos os grupos de povos sem restrição ou discriminação alguma de caráter racial e tomando as medidas adequadas para remediar as restrições impostas a determinados grupos raciais ou étnicos no que diz respeito ao nível educacional e ao nível de vida e com o fim de evitar em particular que sejam transmitidas às crianças. (NAÇÕES UNIDAS, 1978, art. 5.º).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) se constitui como uma instituição internacional atuando em defesa dos Direitos Humanos na ONU e tem desempenhado importante papel no desenvolvimento de ações de proteção aos grupos étnico-raciais; principalmente aqueles que se encontram em condições desfavoráveis em relação à sociedade em geral, resguardando-lhes o direito do acesso à educação formal. Também à difusão de sua história e culturas nas escolas, como forma de valorização e redução dos preconceitos raciais e promoção do seu desenvolvimento educacional e sociocultural.

Nesse sentido, a referida citação denotava a necessidade de investimento em diversas políticas educacionais: financiamento, produção de meios, formação de docentes, acesso à educação escolar para os grupos étnico-raciais menos favorecidos na sociedade. Esses foram temas nos debates internacionais da época e serviram de referência para as reformas curriculares no Brasil.

Essa discussão entrou na pauta das políticas curriculares no Brasil na década de 1980, no fim da ditadura civil-militar e início da abertura política com a redemocratização e descentralização do poder público. Naquele contexto histórico, a sociedade civil organizada mobilizava-se exercendo influência na produção de alguns textos políticos, dentre os quais, as legislações, que se sucederam nas décadas subsequentes (LOPES; MACEDO, 2011). Essas legislações deram origem a alguns documentos oficiais que serviram de orientação curricular para a Educação Básica.

A esse respeito, é visível a trajetória de produção de textos oficiais que direta ou indiretamente exerceram influência no ciclo de políticas educacionais nos últimos vinte anos. Ressaltamos que a custo de muitos embates e mobilizações políticas dos grupos interessados. Como defendido pela teoria do Ciclo de políticas de Ball (2001), o contexto de produção de texto está marcado pelas tensões e disputas por representatividade nos textos oficiais, caracterizando-se pelas demarcações de espaços políticos, produzindo discursos políticos heterogêneos e muitas vezes contraditórios.

Nessa perspectiva vemos em destaque no Quadro 5 os principais marcos políticos que deveriam orientar o ensino sobre a História e as culturas dos povos indígenas nas escolas não indígenas.

Quadro 5

Principais legislações que deram atenção à história e culturas dos povos indígenas no currículo das escolas não indígenas

ANO	DOCUMENTOS OFICIAIS
1988	Artigos 210 e 215, 231 e 232 da Constituição Federal de 1988
1996	Artigo 26 e 78 e 79 da LDBEN de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Fascículo sobre pluralidade cultural
2008	Lei n.º 11.645/08, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da História e das culturas das populações negra e indígena no Brasil na Educação Básica, nas escolas públicas e privadas.

Fonte: Elaborado pela autora embasada na pesquisa bibliográfica e documental.

No que se refere ao texto da Constituição Federal de 1988, encontra-se o prenúncio do reconhecimento das especificidades socioculturais dos povos indígenas de forma mais explícita nos artigos 210, 215, 231 e 232. O primeiro artigo citado aborda conteúdos relacionados com os processos de escolarização: “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.” (BRASIL, 1988/2016, art. 210, § 2.º). Esse dispositivo foi de grande relevância no cuidado com a preservação das línguas originárias daqueles povos que ainda as mantinham, tendo em vista corrigir os danos socioculturais causados pela tentativa de imposição da língua portuguesa em tempos passados. De forma a sugerir uma reforma educacional nesse sentido, para que pudesse adequar os processos de escolarização indígena conforme as especificidades de cada etnia.

O artigo 215, § 1.º, diz respeito à proteção das manifestações culturais dessa parcela da população e dos chamados afro-brasileiros, afirmando: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” Isso significou, na forma da lei, abolir toda e qualquer proibição dessas manifestações, como também combater todo preconceito e toda discriminação associados às formas dos respectivos grupos se expressarem (BRASIL, 1988/2016, art. 215).

O artigo 231 refere-se ao reconhecimento das organizações tradicionais socioculturais indígenas como prenúncio à garantia do direito sobre as terras, ficando a cargo do Estado brasileiro delegar os processos de demarcação e proteção de terras: “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, 1988/2016, art. 231).

A importância da garantia desse direito para os povos indígenas está na relação que eles mantêm com seu território, quando se entende que o território para essa parcela da população brasileira tem uma dimensão para além da propriedade do bem material, representando o espaço onde se produzem e reproduzem significados “outros”; onde se constroem relações místicas entre seres humanos e Natureza, com todos os elementos naturais que nela se encontram; onde também cultuam os antepassados e guardam seus rituais (LUCIANO, 2006, p. 101).

O artigo 232 rompeu com a condição de grupos tutelados pelo Estado em que até então se encontravam os povos indígenas. Dessa forma, pela primeira vez na História do Brasil, os índios foram reconhecidos como sujeitos autônomos e cidadãos brasileiros ao afirmar: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.” (BRASIL, 1988/2016, art. 232). Significando que os povos indígenas podem recorrer diretamente à Justiça sempre que necessário.

De forma geral, a promulgação da Constituição Federal de 1988 significou grandes avanços para os povos indígenas no Brasil, tendo desdobramentos diversos, sobretudo no âmbito da educação escolar. Nesse sentido, a princípio, a preocupação central estava voltada para a reorganização da Educação Escolar Indígena, no entanto, via-se a necessidade de ampliar essa discussão para o âmbito das escolas não indígenas, considerando que naquele período as escolas localizadas nas aldeias só atendiam até o antigo primário, o que hoje conhecemos como os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, ao fim dessa etapa de escolarização, as crianças e os jovens indígenas que desejassem continuar os estudos teriam de frequentar as escolas de nossa sociedade.

Partindo dessa preocupação, o chamado Movimento de Professores Indígenas da Região Norte e Centro-Oeste do país denunciava a ineficiência da educação formal brasileira, no que se referia à difusão do conhecimento sobre as expressões socioculturais dos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido reivindicavam mudanças nas práticas pedagógicas das escolas não indígenas, alegando que as práticas vivenciadas naquele período continuavam reproduzindo os preconceitos e as discriminações que historicamente afetavam os povos indígenas, uma vez que as informações veiculadas nos livros didáticos e nas escolas não condiziam com a realidade dos povos indígenas contemporâneos (GRUPIONI, 1995).

Essa demanda se refletiu na produção textual de artigos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, tanto referentes aos processos de escolarização indígena quanto em relação ao ensino nas escolas que atendiam nossa sociedade. Neste momento nos interessa, especificamente, o artigo 26, § 4.º por ter afirmado: “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).

O texto citado denota dois aspectos que merecem destaque: o primeiro diz respeito à forma genérica e abrangente ao trato com a respectiva temática (NASCIMENTO, 2010). Em nossa opinião, o segundo aspecto, em consequência do primeiro, pode favorecer

interpretações dúbias; por exemplo, ao invés de evidenciar as diferenças entre as três categorias étnicas mencionadas, pode reforçar o mito fundador que permeia o imaginário social acerca da formação do povo brasileiro como resultado da união das três raças, que remete ao processo de miscigenação que dera origem ao discurso da mestiçagem, que homogeneiza as diferenças em nome de uma suposta democracia racial que mascara as relações de poder inerentes à História do Brasil, devendo ser combatida.

Um exemplo dos esforços oficiais nesse sentido apresenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, no caderno que trata sobre Pluralidade Cultural, ao admitir que a ideia da miscigenação como mito fundador foi difundida na sociedade e nas escolas brasileiras com a função de mascarar o racismo e os preconceitos:

Disseminou-se, por um lado, uma ideia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro. Tal mito social também foi veiculado na escola e nos livros didáticos, procurando às vezes neutralizar as diferenças culturais, às vezes subordinar uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. Por outro lado, a perspectiva de um Brasil de braços abertos compôs-se no mito da democracia racial, segundo o qual mesmo aqueles que não tivessem integrado diretamente nos processos de miscigenação seriam igualmente aceitos e valorizados. Assim, discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva. O acobertamento de práticas discriminatórias empurrou para uma zona de sombra a vivência do sofrimento e da exclusão, na sociedade em geral. (BRASIL, 1997, p. 25-26).

No propósito de superar esse imaginário social, os PCN estabeleceram, ao longo do respectivo caderno, orientações referentes à construção de outra mentalidade, a qual pode favorecer a valorização das diferenças culturais dos grupos étnico-raciais, dentre esses os povos indígenas, fazendo valer os dispositivos legais que antecederam esse

documento, a exemplo da referência que fez à Constituição Federal 1988:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria. (BRASIL, 1997, p. 31).

No sentido de propor uma mudança de paradigma, percebem-se três aspectos em destaque na referida citação. O primeiro, diz respeito ao reconhecimento e à valorização da presença indígena como sujeitos de direitos, tendo em vista que as práticas escolares ao longo do tempo contribuíram para a negação desse fato como citado anteriormente; o segundo, refere-se ao reconhecimento da diversidade sociocultural indígena existente no país, em oposição à tendência à homogeneização cultural desses grupos; o terceiro reflete a necessidade de valorização das culturas indígenas para além das escolas indígenas.

Consideramos importantes tais aspectos para a construção de um conhecimento escolar significativo acerca da realidade contemporânea dos povos indígenas no Brasil, no entanto, estudos como o de Bonin (2007a, 2007b) afirmaram que, na prática, pouco se modificou. Sendo necessário tornar obrigatória a inclusão dos respectivos aspectos no currículo escolar na forma da Lei n.º 11.645/2008, que modificou o artigo 26-A da LDBEN/1996:

Art. 1.º. O Art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo

da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1.º 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.

§ 2.º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 1996.)

Antes, o referido dispositivo legal resguardava a atenção apenas aos aspectos relacionados com a História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros. Passando a reforçar a preocupação iminente nos PCN, dessa vez de forma mais específica, quando exigiu conteúdos programáticos e recomendou a responsabilidade de determinadas áreas do conhecimento pela sua implementação, de forma a evidenciar a participação dessas populações na História do Brasil e assim propondo um diálogo intercultural no currículo das escolas pensadas para os não índios (NASCIMENTO, 2010).

Por um lado, a inclusão da temática indígena no currículo da Educação Básica demanda mudanças epistemológicas e fortalece os debates acerca do racismo (BITTENCOURT, 2013). Nesse sentido, percebe-se que vinha ocorrendo a criação e implantação de disciplinas correlatas nos cursos de Licenciatura em instituições públicas e privadas; a oferta de cursos de formação continuada para professores pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação; pequenas alterações no conteúdo dos livros didáticos.

Contudo, produções científicas como as dos autores Collet, Paladino e Russo (2014); Gomes (2011); Grassi (2009); Macêdo (2009); Nakashima (2009) e Edson Silva (2013a; 2013b), dentre outras, todas posteriores à homologação da respectiva lei, mostraram que, na prática, continuam grandes desafios diante do imaginário social sobre

os povos indígenas construído ao longo da História e das relações sociais no Brasil. Assim, conforme Ana Cláudia Oliveira da Silva (SILVA, A., 2012), a Lei n.º 11.645/08 em si não tem garantido as mudanças necessárias nas práticas escolares.

Diante do exposto, conclui-se que, quanto às políticas curriculares para o ensino da História e das culturas indígenas, no âmbito da legislação, houve alguns avanços, embora o maior desafio continue sendo consolidar essas políticas na prática, tendo em vista as condições adequadas para o funcionamento dos cursos de formação continuada, uma vez que professores e professoras interessados não têm redução de carga horária em sala de aula, e são forçados a abdicar do descanso nos fins de semana para se dedicar aos referidos cursos (mesmo quando são a distância); e os subsídios didáticos com conteúdos apropriados à situação dos atuais povos indígenas ainda são escassos nas escolas.

No contexto por nós estudado, soma-se a esses desafios a difícil ação de conciliar as políticas de alfabetização externas ao “letramento étnico-racial”, ou seja, o sujeito ser capaz de ler o mundo e enxergar as relações de poder que perpassam pelas diferenças étnico-raciais; principalmente, quando as referidas políticas tendem a hierarquizar determinadas áreas de produção do conhecimento escolar em detrimento da invisibilidade de outras.

No entanto, os desafios anteriores não se aplicam apenas ao contexto estudado, tendo em vista que as práticas curriculares das escolas municipais de Pesqueira, PE, têm suas singularidades, mas também apresentam traços comuns, dificuldades e desafios semelhantes a tantas outras situações mencionadas nos estudos citados na introdução deste livro.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, e nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.

Alice Casimiro Lopes e
Elizabeth Macedo

Capítulo 4

A TEMÁTICA INDÍGENA NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PESQUEIRA, PE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Não é possível analisar a prática docente apenas no estreito campo da sala de aula, nem somente pautada pela capacidade de autonomia e decisão dos professores. Dentre outros aspectos a serem considerados, estão também os programas curriculares que orientam as práticas docentes (SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, justificamos nosso olhar para as prescrições curriculares que orientavam as referidas práticas no contexto estudado, mesmo porque entendemos não ser possível separar o currículo prescrito do vivido.

Primeiro, porque a defesa da separação dessas duas instâncias do currículo tem provocado certo desprezo pela dimensão do prescrito e conseqüentemente fortalecendo a concepção de currículo como algo restrito apenas às prescrições (MACEDO, 2006). Segundo, porque o currículo vivido não ocorre no vazio, está de alguma forma alicerçado por concepções pedagógicas, ideológicas preestabelecidas nas diretrizes curriculares que regem todo o sistema educacional e a formação docente. Sobretudo, entendemos que as prescrições analisadas no presente estudo não são exteriores ao currículo vivido. O prescrito e o vivido de alguma forma interagem no cotidiano das salas de aula, via os conteúdos curriculares, as disciplinas, os livros didáticos, o planejamento docente, a materialização ou reelaboração desse planejamento por meio das estratégias e atividades didáticas realizadas.

Nessa perspectiva, lançamos nosso olhar para as prescrições curriculares globais¹⁸ e locais¹⁹ norteadoras das práticas curriculares docentes no contexto estudado referente às orientações para o ensino da História e das culturas indígenas. Sobre as prescrições curriculares globais, consideramos as orientações do programa educacional do governo federal – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic); o programa do governo estadual, Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), e os livros didáticos de História quando mencionados pelas professoras. Quanto às prescrições curriculares locais, tomamos para análise os Diários de Classe e os cadernos de planejamento das professoras, sendo estes analisados no Capítulo 5.

Os Programas Pnaic e PAS se inserem no contexto das políticas públicas educacionais que tentam responder aos baixos índices de desenvolvimento humano, uma vez que esses índices apontam o analfabetismo como um dos fatores preponderantes. Diante das pressões internacionais, seguidas das políticas de financiamento da Educação, associadas às políticas desenvolvimentistas do governo federal em parceria com os governos estaduais e municipais, somam-se os esforços do pessoal docente para reduzir os indicadores do analfabetismo de crianças e jovens.

No contexto do presente estudo, ambos os programas, apresentaram-se como prescrições curriculares norteadoras das práticas curriculares docentes nos anos letivos de 2013 e 2014; o Pnaic, sendo vivenciado pelas turmas do 1.º ao 3.º ano, e o PAS, pelas turmas do 1.º ao 5.º. As influências exercidas sobre o currículo na escola eram de tal forma que as professoras, na maioria, não atentaram para a tênue linha

¹⁸ Denominamos de prescrições curriculares globais, as advindas de Programas Educacionais vinculados aos governos federal ou estadual. Considerando que tais prescrições são alicerçadas em conhecimentos considerados universais que visam responder às pressões internacionais, e se constituem como propostas curriculares genéricas que suscitam a necessidade de adequação aos variados contextos escolares.

¹⁹ Quando nos referimos às Prescrições curriculares locais, consideramos aquelas produzidas exclusivamente para atender ao contexto local. Nesse caso, a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Pesqueira implícita no diário de classe e os registros do planejamento das professoras.

que as separa das diretrizes curriculares locais. Em alguns casos, chegando a ignorar estas, atendo-se às diretrizes dos programas curriculares universais, como pode ser visto na fala de uma professora, quando indagada sobre a organização do currículo da escola onde atua:

Nós temos aí o Alfabetizar com Sucesso, que norteia tudo isso aí, mas, de antemão, vêm outras formas de adaptação desse currículo, porque tem o Fluxo, e nós temos de seguir esse Fluxo, que é do Alfabetizar com Sucesso, e tem a proposta também do Pnaic. Talvez venha a ajudar, entende? Vem, assim, clarear, abrir os caminhos. É complementar. Abrir caminhos. (Professora 5, turma do 3.º ano, Escola H. grifos nossos).

Em primeiro plano, a professora mencionou o PAS e, ao mesmo tempo, falou em “adaptação desse currículo”, aludindo ao currículo da escola como se fosse o próprio programa, de forma que, posteriormente, acenou para a necessidade de adaptação desse ao Pnaic. A ideia de adaptação remontou à necessidade de flexibilizar o currículo, indicando que ele na dimensão da prática também é espaço de decisões e de significações das políticas curriculares, e esse espaço pode ser entendido como parte integrante dos processos de produção de políticas (LOPES; MACEDO, 2011).

A afirmação da professora expressou ainda um tom de determinação em ter de se guiar por ambos os programas. As afirmações “nós temos de seguir”, “vem, assim, clarear”, “abrir os caminhos”, como se não houvesse alternativa, outras diretrizes curriculares. Situação sobre a qual inferimos que essa professora não levou em consideração as diretrizes curriculares que estão postas nos Diários de Classe, como a proposta curricular local.

De forma que organizamos este capítulo considerando essa hierarquia exposta nas falas das professoras, onde se encontram, em primeiro lugar, as orientações curriculares globais ao invés das locais. Assim, iniciamos pela discussão sobre as orientações curriculares do Pnaic, em seguida sobre as do PAS e dos livros didáticos; posteriormente nos detivemos na análise das orientações expressas nos Diários de Classes como um documento curricular local.

A Proposta Curricular do Pnaic: o não lugar dos povos indígenas!

No período que ocorreu nosso estudo, o Pnaic configurava-se como um programa voltado para a alfabetização de crianças, promovido pelo governo federal em parceria com os estados e municípios. Iniciou-se em 2012 com as primeiras formações para professores e professoras alfabetizadores, para atender às crianças frequentadoras do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental nas escolas públicas, visando que todas as crianças estivessem alfabetizadas no máximo até os 8 anos de idade (BRASIL, 2012).

Analisando as orientações curriculares do Pnaic, afirmamos que as orientações curriculares, em 2013 e 2014 no município de Pesqueira, intensificaram os conteúdos relacionados com os conhecimentos da Língua Portuguesa e Matemática. O que, segundo a maioria das professoras, expressou um esforço para obtenção de bons resultados nas avaliações externas, como se encontra implícito na fala de uma das entrevistadas:

O programa é anual, mas aqui nós nos articulamos bimestralmente; escolhemos uma daquelas questões com que podemos trabalhar e, mais uma vez, afirmando, se encaixarem nas provinhas externas, e aquilo que está sendo necessário nessas provas externas é trabalhado. O que não cai em provas externas, como as questões indígenas, então não vamos trabalhar, nem classificar. Vira data comemorativa. (Professora 7, turma do 5.º ano, Escola H, grifos nossos).

Essa fala remontou a dois aspectos importantes: o primeiro, sobre a questão do que é “classificado” como conhecimento relevante a ser construído; nesse caso, só aqueles que “se encaixarem nas provinhas externas”; o segundo, ao mesmo tempo em que classificou determinado conhecimento, desclassificou o lugar de determinados conteúdos ou temáticas de interesse, anunciando o não lugar de outros, por exemplo, da História e das Culturas indígenas, que, na afirmação da professora: “vira data comemorativa.”

Vista essa situação pela ótica do “Ciclo de políticas” de Ball (2001), por um lado, podemos afirmar que o não lugar dos povos indígenas, no texto curricular do Pnaic, não se constitui uma situação isolada; ou seja, faz parte de um ciclo de políticas colonialistas do mundo ocidental onde os povos colonizados no passado são vistos sempre como subalternos e pensados como periféricos, principalmente tratando-se de questões envolvendo os povos indígenas. Considerando que historicamente têm sido vistos, diante dos projetos desenvolvimentistas no Brasil, como obstáculos para o avanço do país (BONIN, 2007a; SOUZA, 2011).

Por outro lado, os programas educacionais federais, voltados para contribuir com o “desenvolvimento” do país, na maioria, seguem uma linha tecnicista, priorizando o ensino de Português e Matemática e assim sobrepondo às demais áreas do conhecimento. No entanto, o discurso do governo acerca da alfabetização se fundamenta na ideia de integração social plena dos indivíduos. Com isso, minimizando a base capitalista que ancora todo o projeto desenvolvimentista.

A esse respeito, o texto de apresentação das orientações curriculares do Pnaic, afirmava: “A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais.” (BRASIL, 2012, p. 10). Nessa perspectiva, a alfabetização ganha importância, pois amplia as possibilidades de comunicação e inserção social das crianças ou pessoas adultas em uma sociedade marcada pela cultura letrada.

Tratando-se da alfabetização matemática, a proposta segue a perspectiva do letramento e da Educação Matemática, pautando-se pelo Direito da criança à aprendizagem e apropriação de códigos e linguagens matemáticas durante o 1.º Ciclo do Ensino Fundamental, possibilitando-lhes desenvolver habilidades intelectuais e sociais que garantam sua inserção no universo letrado. Assim, auxiliando sua leitura de mundo, sendo aconselhável que, tanto a Língua Portuguesa, quanto a Matemática, sejam relacionadas com outras áreas do

conhecimento escolar e social de forma a favorecer processos interdisciplinares (BRASIL, 2014).

No contexto escolar por nós pesquisado, essa necessidade de diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento aparentemente está subentendida pelas docentes. Em suas afirmações, explicitaram isso e fazem planos de como articular também com o contexto local, envolvendo questões como as vivências culturais indígenas:

Eu estava falando do projeto que vai haver no próximo ano lá na escola, e vamos ter de apresentar no Pnaic dia 12 agora. Vamos ter de desenvolver esse projeto. Eu pensei em um projeto que envolvesse exatamente a tribo Xukuru, a história deles, dessa tribo, desses índios, mas, você sabe que, para fazer um projeto assim, não requer só um pensante, uma pessoa pensando. É um coletivo, é um trabalho realmente que envolve todos da escola, não é só o professor e o aluno. (Professora 5, turma do 3.º ano, Escola H, grifo nosso).

É possível que nessa situação existisse a preocupação em dialogar com a temática indígena em razão de que o presente estudo estava ocorrendo na escola onde essa professora atuava, o que, de certa forma, deu visibilidade às questões curriculares que antes passava ao largo. No entanto, naquele momento, pensava-se nas possibilidades de explorar a História do povo indígena local em conexão com conteúdos matemáticos:

Iniciando pela população indígena, quantos são os habitantes hoje lá na tribo? Quantas pessoas moram lá? Porque, assim, a gente tem índios, mas talvez não morem lá. Num total, essa população indígena é de quantos? Quem mora aqui na tribo, na aldeia, quantos? E a fonte de renda deles, o que é que eles fazem para sobreviver? Tudo isso é matemática! A área indígena, a medida da área indígena, o espaço que eles têm, ocupação de terras, em que ano ocupou tal terra, em que ano eles conseguiram reconquistar; vamos falar reconquistar, não ‘conquistar’, mas reconquistar aquele espaço, como foi feito isso? São muitas coisas, sabe?! O índio mais velho que habita neste lugar, a criança mais nova, recém-nascida, ou seja, são muitos dados que dá para trabalhar a matemática. Tipo um censo, está entendendo? Tipo um censo em que você ia ter muitas informações através

dele, que tanto ia servir para a língua portuguesa como para a matemática. (Professora 5, turma do 3.º ano, Escola H, grifos nossos).

Ao mesmo tempo, aquela professora nos chamou a atenção para a responsabilidade em desenvolver o “projeto” de forma compartilhada, expressando dificuldades no que se referia a poder contar com o “coletivo”. Ao discorrer sobre o provável projeto, notou-se que a maior parte das atividades às quais se propunha independia da colaboração direta de “todos da escola”, como sugeriu a referida professora. Bastava observar as questões anunciadas. Sendo possível inferir que a dificuldade maior não estava em ser necessário contar com toda a escola, como a docente sugeriu, mas basicamente expressando, no mínimo, duas dificuldades. A primeira relacionada com a desinformação acerca da temática indígena, aspecto apresentado no uso deslocado dos conceitos TRIBO²⁰ e ALDEIA,²¹ que não condizia com o contexto ao qual se referiu, significando que pouco conhecia a respeito do povo indígena.

A segunda dificuldade possivelmente se traduzia no trato pedagógico da temática; ou seja, como acessar as fontes! Foi visível a falta de informação e formação nesse sentido, considerando que muitos dos dados estatísticos mencionados pela professora estavam disponíveis no site do IBGE, sendo possível desenvolver o referido projeto sem sair da sala de aula. Também usando os mapas, as tabelas

²⁰ “Tribos” é um conceito antropológico que não se aplica aos povos indígenas na contemporaneidade no Brasil, pois esse termo remonta à ideia de povos “primitivos”, “nômades”, selvagens e assim desconsiderando a complexidade das formas de organizações sociopolíticas das populações indígenas. Recomenda-se o uso da expressão “Etnia” ou “Povos indígenas”, que remete à concepção de sociedades organizadas em torno de interesses comuns, língua, costumes, crenças e cosmologia própria (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).

²¹ É comum aos não índios usarem o termo “aldeia” equivocadamente quando se refira a toda área demarcada como o território indígena. Todavia, para o povo Xukuru do Ororubá, “aldeia” é apenas uma das partes do território demarcado, onde cada uma dessas partes exerce uma liderança política que é reconhecida como tal perante o povo e o Conselho de Lideranças. (Sr. Chico Jorge, liderança da Aldeia Vila de Cimbres em conversa informal).

e gráficos, assim favorecendo a interdisciplinaridade sugerida pelo Pnaic e enfatizada pela professora quando mencionou as possibilidades de exploração além de História, as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com a professora bem informada, seria possível ainda adentrar conteúdos de Geografia por meio do uso dos mapas e dos dados que informassem sobre o quantitativo populacional indígena na área rural ou na área urbana. Assim, suscitando a inclusão de conteúdos referentes à produção agrícola familiar e outras fontes de renda, como o funcionalismo público, a produção de “artesanato”, contemplando também conteúdos na área de Artes. Enfim, uma infinidade de possibilidades para incluir efetivamente a temática indígena na programação curricular do Pnaic.

Outros subsídios pedagógicos que ajudariam a explorar informações acerca da História e de expressões socioculturais dos povos indígenas locais seriam as produções acadêmicas disponíveis na internet. Igualmente recorrer à biblioteca municipal para pesquisar no livro *Xukuru: filhos da Mãe Natureza: uma história de resistência e luta*, organizado por Eliene Almeida (1997), produzido por professores e professoras, estudantes e lideranças indígenas, que narraram essa história de forma pedagógica e com informações que, bem exploradas, possibilitaria a abordagem de conteúdos interdisciplinares.

Essas dificuldades apontaram para uma terceira: a ausência de formação continuada sistemática para docentes referente aos componentes curriculares na área das Ciências Sociais incluindo a História e as culturas indígenas, negras, ciganas e demais “minorias” étnicas. Considerando, ainda, que todas as professoras participantes do presente estudo afirmaram nunca terem participado de formação referente a essa temática. Por outro lado, recebiam formação quinzenalmente sobre o modo de alfabetizar, logo eram mais cobradas nesse sentido, por essa razão, nisso investiam mais esforços.

Contudo, reconhecemos que as formações nessas áreas do conhecimento fossem importantes para o trato pedagógico e as estratégias de alfabetização; sem dúvida, eram importantes. O

questionamento é se essas formações têm contribuído para o professorado mediar a leitura de mundo em que a proposta do Pnaic se propõe.

Embora tenhamos visto nas escolas, por iniciativa das professoras, o uso de atividades referentes aos componentes curriculares de Português e Matemática dialogando com a temática indígena, ainda assim, era no formato de um exercício que mais se caracterizava como um suporte didático ilustrativo para explorar o ensino nas referidas áreas do conhecimento do que mesmo uma atividade que favorecesse uma discussão mais aprofundada a respeito da história e culturas dos povos indígenas.

Nesses casos, as figuras e as palavras sobre os povos indígenas serviam mais como um suporte técnico para a alfabetização do que uma temática a ser problematizada. A exemplo de “tarefas didáticas”, geralmente vivenciadas na ocasião das comemorações do conhecido “Dia do Índio”, as quais sugeriam completar palavras cruzadas relacionadas com alguns artefatos indígenas, porém, tão somente como um exercício da leitura e da escrita sem reflexão sobre os significados socioculturais daqueles artefatos.

Nesse exemplo compreendemos que o fato de o programa do Pnaic, até 2014, possibilitar certa flexibilidade e abertura para a interdisciplinaridade não garantia esse diálogo interdisciplinar, pois Português e Matemática, como componentes curriculares prioritários, assumiam um lugar central no currículo das escolas. Assim, demarcando espaço e tempo na sala de aula destinado às referidas áreas de conhecimento em detrimento de outras. Em consequência disso, as questões sociais relacionadas com os grupos considerados “minoritários” permaneciam minimizadas.

No caso das escolas de Pesqueira, que conviviam no mínimo com mais duas prescrições curriculares oficiais (o programa curricular do PAS e do Diário de Classe), que propunham outras áreas de conhecimento, ainda assim, na prática, a ênfase ocorria nos conteúdos relacionados com a alfabetização na Língua Portuguesa e na

Matemática. Enquanto a temática indígena, em ambos os documentos, ocupa lugar restrito ao componente curricular de História.

O Programa Alfabetizar com Sucesso: possibilidades de aproximação com a temática indígena pelo ensino sobre a história local

O Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) é da Secretaria de Educação de Pernambuco, iniciado em 2003, com o objetivo de reduzir os indicadores do analfabetismo de crianças e jovens no estado, em razão dos altos índices constatados pelos resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) no ano anterior (RIBEIRO, 2015).

Nossas reflexões acerca da proposta curricular do PAS se pautaram pelas falas das professoras e pela análise do referido documento intitulado *Caderno do Fluxo Escolar*, composto por uma programação que define os eixos temáticos, conteúdos, habilidades e expectativas, e sugestões de atividades a serem desenvolvidas por meio de cinco componentes curriculares: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Sendo distribuída a programação em quatro unidades, com a intenção de auxiliar a organização das atividades didáticas comumente desenvolvidas durante o ano letivo.

No que se referia à inclusão da temática indígena no programa curricular apresentado, constatamos que se inseriam na programação do componente curricular de História, com sugestões de conteúdo, habilidades/expectativas e atividades, associadas aos eixos temáticos: “História local e do cotidiano” e “História das organizações populares”. Esses eixos tinham uma sugestão de abordagem bastante significativa, tanto no âmbito das possibilidades de avançar em relação ao ensino sobre essas temáticas quanto em relação aos desafios que ainda se apresentavam.

Em relação às possibilidades, ressaltamos algumas sugestões de habilidades/expectativas a serem desenvolvidas entre os discentes, uma vez que tomava como ponto de partida a abordagem sobre as

populações indígenas locais, estendendo-se à diversidade cultural brasileira: “Identificar os grupos indígenas em Pernambuco na atualidade, seus problemas enfrentados e as possíveis soluções; reconhecer a importância do estudo de alguns costumes das populações indígenas para a percepção da diversidade cultural brasileira.” (PERNAMBUCO, 2012, n. p.).

Como sugestão para desenvolver essas habilidades/expectativas, foram prescritas algumas atividades que consideramos também pertinentes no sentido de favorecer o entendimento acerca das diferenças culturais existentes entre os próprios povos indígenas:

Sugestões de atividades:

Propor aos estudantes que pesquisem se há comunidades indígenas vivendo na mesma localidade que eles ou próximo deles. Caso haja, conversar sobre suas especificidades: danças, vestimentas, rituais, língua, etc. a fim de constatar que há semelhanças e diferenças entre estes, os nossos e os de outros povos indígenas brasileiros. (PERNAMBUCO, 2012, n. p., grifos nossos).

Além do esforço no sentido de contextualizar os povos indígenas na contemporaneidade, ocorre outro movimento convergente àquele: a preocupação em desconstruir as imagens cristalizadas sobre os índios, também contempladas na proposta das atividades do PAS:

Sugestões de atividades:

Relatar para os estudantes que os povos indígenas não vivem mais como em 1500. Hoje, muitos têm acesso à tecnologia, à universidade e a tudo o que a cidade proporciona. Nem por isso deixam de ser indígenas e de preservar a cultura e os costumes; sempre recorrer a exemplos reais e explicar qual é a etnia, a língua falada, o local e os costumes. (PERNAMBUCO, 2012, n. p., grifo nosso).

Consideramos importante, sobretudo, o programa curricular em voga ao reconhecer que povos indígenas são detentores de conhecimentos úteis para a sociedade em geral, quando sugeriu:

“Debater sobre o que podemos aprender com os índios. Em relação à sustentabilidade, por exemplo, como poderíamos aprender a nos sentir parte da terra e cuidar melhor dela, tal como fazem e valorizam as sociedades indígenas!” (PERNAMBUCO, 2012, n. p.).

Por outro lado, essa sugestão de atividade requer o cuidado para não cairmos no reducionismo romântico sobre a relação harmônica dos povos indígenas com a Natureza. De forma a aludir à concepção sobre os índios como “seres místicos” incapazes de agredir o Ambiente onde vivem, o que constitui um equívoco. Pois, conforme Tassinari:

Toda ação humana altera o estado natural dos materiais para melhor aproveitá-lo e, assim imprime à natureza as marcas características de uma determinada cultura. O que podemos dizer, isto sim, é que as sociedades indígenas convivem com o ambiente sem depredá-lo irreversivelmente. (TASSINARI, 1995, p. 453).

A referida pesquisadora enfatizou, ainda, que, sobretudo deve ser lembrada a relação cosmológica que os povos indígenas mantêm com os aspectos que compõem o Ambiente onde habitam, diferindo das relações capitalistas que os não índios têm com a terra e seus recursos naturais.

Nota-se a necessidade de atenção às limitações que determinados aspectos das prescrições curriculares do programa PAS podem suscitar, a exemplo do quantitativo de conteúdo, e no que se refere às outras habilidades/expectativas sobre as quais discorreremos posteriormente. No que diz respeito ao item conteúdos, pode-se inferir que, de certa forma, houve um reducionismo passível de generalizações, uma vez que foram listados apenas três “conteúdos” para serem trabalhados nos 3.º e 4.º anos: população indígena; comunidade indígena em Pernambuco; momentos da história brasileira em que ocorreram deslocamentos populacionais.

Esses “conteúdos” se caracterizam mais como temas amplos e genéricos, podendo ter desdobramentos em vários conteúdos didáticos, implícitos nas sugestões de atividades e traduzindo-se genericamente

como as características dos povos indígenas, como observado no fragmento que grifamos a seguir:

Sugestões de atividades:

Por meio de conversa dirigida, incentivar os estudantes a conhecer e respeitar o modo de vida dos diferentes grupos raciais que vivem em nosso estado, reconhecendo as características destes povos: propriedade/moradia/utilização da natureza/instrumentos e horas de trabalhos/aquisição de conhecimentos/cultura, etc. (PERNAMBUCO, 2012, n. p., grifo nosso).

Por fim, sobre os desafios vistos no item que conferia às habilidades/expectativas, em primeiro lugar, destacamos a seguinte sugestão: “Reconhecer a contribuição do índio na formação da sociedade brasileira.” (PERNAMBUCO, 2012, n. p.). A indicação dessa habilidade/expectativa corre o risco de encontrar um professor ou professora despreparados para abordar essa questão. Remetendo à ideia simplista de participação dos índios apenas nos processos de “miscigenação”, contribuindo para a formação de uma sociedade mestiça, levando-nos a crer que todos somos descendentes de índios, negros e europeus, mas, cumprido esse propósito, os índios desapareceram formando um grande caldeirão cultural. Com isso, além de minimizar a participação efetiva de todos esses grupos como sujeitos históricos, poderá dificultar a compreensão acerca da presença dos povos indígenas na contemporaneidade.

Em segundo lugar, observamos que outra habilidade/expectativa que pode ser vista como uma limitação é: “Reconhecer as diversas formas de resistência, utilizadas pelos africanos e indígenas.” (PERNAMBUCO, 2012, n. p.) Muito embora as histórias das populações africanas e indígenas se tenham cruzado em determinados momentos na História do Brasil, reduzir isso a uma única habilidade/expectativa pedagógica não dá conta da complexidade dos aspectos socioculturais, econômicos e políticos que envolveram os processos de escravização de negros e indígenas em nosso país. Menos

ainda parece possível que consiga compreender as formas de resistência de ambas as populações que se diferenciaram (GOMES, N., 2010).

De forma geral, é possível afirmar que, embora o programa Alfabetizar com Sucesso parecesse incorporar a temática indígena, o desafio maior estava no âmbito da recontextualização dessas prescrições na escola. Fossem pela ausência de indicações de subsídios didáticos referentes à temática, a exemplo de livros, sites, vídeos dentre outras possibilidades, fossem pela supressão dos conteúdos correlatos em detrimento dos componentes curriculares focados na alfabetização.

Uma vez que o espaço e tempo reservado no currículo para tratar sobre tal temática na maioria dos casos ainda tivesse sido minimizado, sobretudo se relacionarmos com o espaço e tempo destinado à Matemática e Português, refletindo assim a hierarquização dos conteúdos e o tratamento da temática indígena como uma questão pontual, específica da área de História. Considerando também que, além de serem mais extensos os programas curriculares de Matemática e Português, os conteúdos e as atividades sugeridas pouco dialogavam com aspectos relacionados com as temáticas étnico-raciais. Esse tem sido um aspecto que historicamente se convencionou nacionalmente.

Por outro lado, as questões étnico-raciais são relativamente novas para as teorias do currículo, demandando enfrentamentos, embates, disputas e tensões referentes à conquista de espaços dentre os conhecimentos considerados relevantes. Ao mesmo tempo, nas últimas décadas, o País, sob a pressão internacional, tem implantado políticas públicas em favor da erradicação do analfabetismo. A exemplo do Pnaic, que até então tem privilegiado os conhecimentos no campo da Linguística e da Matemática, conseqüentemente com maior investimento em formação continuada e produção de subsídios de apoio pedagógico para os docentes no âmbito das referidas áreas, e menos na de Ciências Sociais, lugar de onde têm emergido com mais frequência estudos sobre as questões e temáticas relacionadas com os povos indígenas.

Entretanto, notamos que a Lei n.º 11.645/08 tem provocado mudanças nas prescrições curriculares no âmbito do contexto estudado.

Sobretudo no que diz respeito ao componente curricular de História, sendo essa uma das áreas de ensino recomendadas para atender às exigências da referida lei; pois, além das prescrições nesse sentido, no Programa PAS, encontramos naquele contexto escolar livros didáticos articulados especificamente com as demandas dessa lei. Além de conteúdos referentes à temática indígena nos livros didáticos convencionais de História.

Os Livros Didáticos de História e a Temática Indígena

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), empreendido pelo governo federal, por meio do Ministério de Educação, é responsável pela avaliação, aprovação e distribuição gratuita dos livros didáticos para todas as escolas públicas do país. Ficando sob a responsabilidade do professor ou da professora, a escolha do livro mais adequado a cada contexto escolar local.

No contexto escolar por nós estudado, os livros didáticos, principalmente os de História, constituíram-se também como textos curriculares previamente pensados e organizados de forma a instituir conteúdos e atividades; sendo citados pela maioria das professoras como um guia didático servindo para organizar o planejamento acerca das atividades referentes à temática indígena. Somando-se ao fato de ser o único subsídio didático nesse sentido, de mais fácil acesso tanto para docentes quanto para discentes, uma vez que são distribuídos anualmente para ambos.

Ao analisarmos esses subsídios didáticos, concordamos com Alice Casimiro Lopes (2005), pois notamos que são textos curriculares híbridos; por estarem sujeitos às diversas interpretações e recontextualizações, são produzidos sob a influência das políticas curriculares internacionais e nacionais entrelaçadas em discursos centrados nas agências governamentais e nos contextos acadêmicos (LOPES, 2005). De forma que as prescrições curriculares locais associadas a esses resultam de definições curriculares legitimadas pelo

PNLD, em geral alinhado a um currículo de base nacional comum, e não às demandas locais.

A análise desses subsídios didáticos no contexto estudado, portanto, fez-se necessária por terem sido mencionados como um dos suportes pedagógicos comumente usados pelas professoras participantes do presente estudo, principalmente no que se referiu à temática indígena. Todavia, não tivemos a pretensão de realizar uma análise aprofundada sobre tais subsídios, tendo em vista que demandaria uma pesquisa específica sobre esse objeto. No entanto, pontuaremos algumas características gerais que marcaram as formas de abordagem e conteúdos predominantes referentes à temática indígena nos respectivos subsídios.

Iniciaremos listando no Quadro 6 alguns exemplares usados pelas professoras participantes; em uma ordem onde primeiramente estão expostos exemplares de coleções abordando conteúdos didáticos de História no âmbito geral, em seguida os exemplares de uma coleção específica sobre as temáticas afro e indígena. Por último, dois volumes distintos tratando sobre a História de Pernambuco.

Ressaltamos que os livros citados no referido quadro não são distribuídos igualmente entre todas as escolas e turmas às quais são determinados. Por exemplo: as duas primeiras Coleções (Projeto Buriti, Projeto Descobrir) foram distribuídas nas turmas que cursam os anos mencionados no quadro, em escolas distintas, sendo considerados livros básicos comumente utilizados conforme a organização dos componentes curriculares vivenciados semanalmente; a terceira Coleção *O Brasil Somos Todos Nós* : “História e cultura afro-brasileira e indígena”, e os dois livros sobre História de Pernambuco (*Pernambuco* e *Pernambuco de muitas histórias: história do estado de Pernambuco*) foram considerados complementares, portanto, estavam reservados para consulta na biblioteca, ou em alguns casos, ficavam sob a responsabilidade das professoras, não estando disponíveis para todo o público estudantil.

Quadro 6

Dados técnicos sobre os livros didáticos de História utilizados pelas professoras no contexto escolar estudado

Título	Modalidade de ensino	Autores	Editora	Ano de Publicação
Coleção Projeto Buriti	2.º, 3.º e 5.º ano do Ensino Fundamental	Obra coletiva Editora responsável: Rosane Cristina Tharira	Moderna	2. ed., 2011
Coleção Projeto Descobrir	2.º, 3.º, 4.º ano do Ensino Fundamental	Heloisa Dias; Glaucimara Baraldi	Saraiva	2. ed., 2011
Coleção <i>O Brasil Somos Todos Nós</i> : História e cultura afro-brasileira e indígena	2.º, 3.º e 4.º ano do Ensino Fundamental	Obra coletiva	Grafset	2010
Pernambuco	Volume único: 4.º/5.º ano do Ensino Fundamental	Francisco M. P. Teixeira	Ática	2. ed., 2010
Pernambuco de muitas histórias: história do estado de Pernambuco	Volume único: 4.º/5.º ano do Ensino Fundamental	Erinaldo Cavalcanti	Moderna	2011

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos livros didáticos.

Sobre a caracterização geral desses subsídios didáticos no que se refere à temática indígena, o primeiro aspecto merecedor de atenção foi a organização dos conteúdos em períodos históricos. Por exemplo, no chamado período pré-colonial e na atualidade, as populações indígenas aparecem com menor frequência; e com maior frequência, no período colonial. De forma que se torna uma abordagem fragmentada,

considerando que, no período histórico, situado entre a colonização e a atualidade, os índios desapareceram na História.

A esse respeito, é possível afirmar que esse tipo de abordagem da temática indígena nos livros didáticos está alinhado à produção historiográfica que favoreceu o apagamento histórico da população indígena no Brasil após o período colonial, pois conforme Circe Bittencourt:

A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares. (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

A autora enfatizou, ainda, que nos períodos históricos posteriores à expulsão dos jesuítas e o fim das ações dos bandeirantes, os povos indígenas foram relegados ao total esquecimento nos subsídios didáticos, voltando a ser anunciados no início do século 20. Ainda a esse respeito, Grassi (2009) constatou que as abordagens da temática indígena no contexto escolar, reduzidas a esses dois períodos históricos, quase sempre são associadas, no primeiro momento, à “extração do pau-brasil, canibalismo, nudismo” e, no segundo momento, aos conflitos pela terra (GRASSI, 2009, p. 293). De fato, encontramos abordagens nesse sentido, mas também outras para além disso, que comentaremos posteriormente.

Seguindo a exposição em formato de períodos históricos implícita nos livros didáticos, inicialmente enfatizaremos melhor as concepções acerca dos povos indígenas e os conteúdos que nos chamaram a atenção, por se articularem com as práticas curriculares docentes no contexto estudado. Nesse sentido, vamos mostrar a sequência das concepções conforme o período, exposta em formato de “diagramas” vistos nas Figuras 6 e 7, seguidas da análise sobre os fragmentos textuais e as imagens relacionadas com os respectivos conteúdos.

Figura 6

Concepção sobre os povos indígenas que remete ao período pré-colonial nos livros didáticos de História



Fonte: Elaborada pela autora com base na análise dos livros didáticos.

Na Figura 6, a concepção sobre os povos indígenas, no chamado período pré-colonial em alguns livros didáticos usados no contexto escolar estudado, foi atribuída àqueles povos a condição de sujeitos históricos diante da ocupação europeia no território que atualmente conhecemos como Brasil. Evidenciando aspectos históricos, por exemplo, estimativas demográficas afirmando a presença de grupos humanos que, dentre outras características, eram portadores de culturas e organizações próprias:

Milhões de índios habitavam as terras que são conhecidas hoje como Brasil. Todas essas pessoas pertenciam a povos indígenas diferentes com línguas, costumes, tradições e crenças variadas. Os povos indígenas são considerados os primeiros habitantes dessa terra porque eles aqui se encontravam por ocasião da chegada dos colonizadores europeus. (HISTÓRIA, 2010, 2.º ano, p. 98).

Em 1500, quando os portugueses chegaram às terras que mais tarde seriam chamadas de Brasil, eles encontraram diversos povos indígenas cada um com seus hábitos alimentares. [...] Os

indígenas que viviam no litoral alimentavam-se principalmente de peixes, frutos, palmito e sal, retirados da natureza, e de milho, mandioca e feijão, que eles cultivavam. [...] **Os indígenas que habitavam o interior** viviam principalmente da caça e da coleta de frutos e sementes, como araçá, goiaba, caju, pinhão, açaí, e castanha. Eles não usavam sal. **Os grupos que viviam perto dos rios** praticavam a pesca. Eles também usavam a polpa do buriti e o guaraná para preparar refrescos. (VASCONCELOS, 2014, 3.º ano, p. 42, grifos nossos).

Os primeiros habitantes dos territórios que atualmente formam o Brasil passaram a ser chamados de índios pelos europeus quando estes chegaram a estas terras. Por esse nome ficaram conhecidos e são chamados até hoje, apesar de constituírem povos diversos, com línguas e culturas diferentes entre si. Uma grande diversidade de povos indígenas ocupava livremente todo território hoje chamado de Brasil antes da chegada dos portugueses. Era enorme a quantidade de povos espalhados por todo o litoral e interior. Esses povos viviam nus, e seminus, tinham línguas, crenças, hábitos e costumes bem diferentes uns dos outros. (CAVALCANTI, 2011, p. 42).

Pensar nas narrativas citadas como prescrições curriculares sugere, a princípio, que as práticas curriculares docentes tenham em vista uma perspectiva histórica diferente da comumente encontrada nos livros didáticos, quando enfatizado o mito do “Descobrimento do Brasil”. Sendo possível, ainda, corroborar a desconstrução da ideia sobre ser uma terra desabitada, desprovida de posses de alguém. Sobretudo, no segundo fragmento citado, contribuindo para melhor compreensão acerca dos diferentes hábitos alimentares daquela população; uma vez que associou os respectivos hábitos às regiões onde cada grupo indígena habitava, de modo a contribuir para a desconstrução da ideia sobre os indígenas, em geral, alimentarem-se da caça, da pesca e de alimentos à base de mandioca. Não só o segundo fragmento, mas também o terceiro fragmento reafirmou a existência de uma grande população indígena anterior à chegada dos europeus; ainda anunciaram sobre a diversidade de povos e culturas.

No entanto, ressaltamos outro aspecto acerca do terceiro fragmento: como pode ser visto, esse faz parte de um livro que trata

sobre a História do estado de Pernambuco, porém, na ilustração da abertura do capítulo *Os primeiros habitantes*, encontra-se uma foto contemporânea de um indígena de Mato Grosso em vez de ter usado a foto de um índio no Nordeste ou em Pernambuco, tendo em vista tratar-se de um livro voltado para o ensino da História local. Uma ilustração como aquela em um livro sobre a História local torna-se descontextualizada, principalmente por vir acompanhada de um enunciado solicitando uma atividade de reflexão para educandos, sem sugerir nenhuma relação com os povos indígenas em Pernambuco:

Troque ideias com os colegas, sobre a imagem referente ao indígena. Observe o lugar onde vive e quando a imagem foi feita. Depois, escreva um pequeno texto relacionando essa imagem ao que você conhece sobre os povos indígenas, sobretudo como eles se comunicam, suas festas, sua maneira de viver, de trabalhar, etc. (CAVALCANTI, 2011, p. 32).

A imagem que ilustrou o respectivo texto, sobretudo, trata-se de um indígena com estereótipo bem distinto dos indígenas em Pernambuco; igualmente, a prática de pescar como trabalho indígena não corresponde a todos os povos indígenas. Portanto, é uma atividade que inspira uma concepção bastante genérica e estereotipada acerca desses povos. Infelizmente, essa tem sido uma prática comum nos livros didáticos. Em geral, sempre evidenciando os povos indígenas nas Regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Outro aspecto interessante destacado no tratamento ao assunto sobre os povos indígenas antes da colonização do Brasil relaciona-se com o reconhecimento sobre a condição dos indígenas como detentores de conhecimentos importantes e indispensáveis naquele contexto para os europeus se estabelecerem e constituírem a Colônia.

No início do século XVI, quando os portugueses chegaram às terras que iriam formar o Brasil, muitos povos indígenas que habitavam o território praticavam o cultivo de alimentos. Como os portugueses eram de uma região de clima temperado, nem todas as plantas que eles costumavam cultivar em sua terra resistiam ao solo e ao clima da Colônia. Por isso, o

conhecimento que os indígenas tinham a respeito de agricultura foi utilizado pelos portugueses e foi muito importante para a sobrevivência dos colonizadores. Eles também aprenderam com os indígenas não só a cultivar as plantas, mas a prepara-las como alimentos de modo adequado. (DIAS; BARALDI, 2011, 3.º ano, p. 100).

Considerando que o livro didático geralmente é visto no contexto escolar como portador de conhecimentos necessários a ser transmitidos para as novas gerações, o fato de constar em seu repertório os conhecimentos indígenas em uma condição de superioridade aos conhecimentos dos colonizadores pode contribuir na desconstrução de preconceitos ainda arraigados sobre a ideia de que os índios foram considerados incapazes de se autossustentar, ou serem considerados preguiçosos. De forma que são informações necessárias para se construir um conhecimento escolar positivo sobre os povos indígenas ao reconhecê-los como sujeitos capazes de produzirem conhecimentos. Conforme o pesquisador indígena Gersem Luciano Baniwa:

Os povos indígenas do Brasil possuem uma longa história que se estende por muitos milhares de anos antes da conquista portuguesa, o que faz com que eles tenham um conhecimento genuíno de sua realidade, o que lhes possibilitou viverem e desenvolverem civilizações milenares equivalentes a qualquer outra civilização humana. [...] Esta constatação é importante para desconstruir a ideia preconceituosa de que os índios são incapazes de assegurar a sua própria sobrevivência e, por isso, precisam dos brancos para ensiná-los a viver. É óbvio que os conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade moderna são importantes e desejáveis para aperfeiçoar suas condições de vida, como é o desejo de toda a sociedade humana. Mas isso não significa que sem eles os índios não possam se manter. (LUCIANO, 2006, p. 170).

Nesse sentido, notamos que as respectivas narrativas nos livros didáticos anteriormente citados estão concorrendo para essas novas abordagens antropológicas. Apesar de não citar o pesquisador Gersem Luciano, trazem referências de outros estudos antropológicos e históricos na mesma perspectiva. Entretanto, não significando que

todos os conteúdos sobre os povos indígenas abordados nos exemplares didáticos mencionados são de forma coerente e esclarecedora.

Evidenciaremos, a seguir, alguns questionamentos sobre limites contidos nesses mesmos subsídios e nos demais que brevemente analisaremos, principalmente, no que se refere ao período colonial, conforme a Figura 7.

Figura 7

Concepção sobre os povos indígenas no período colonial nos livros didáticos de História



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos livros didáticos.

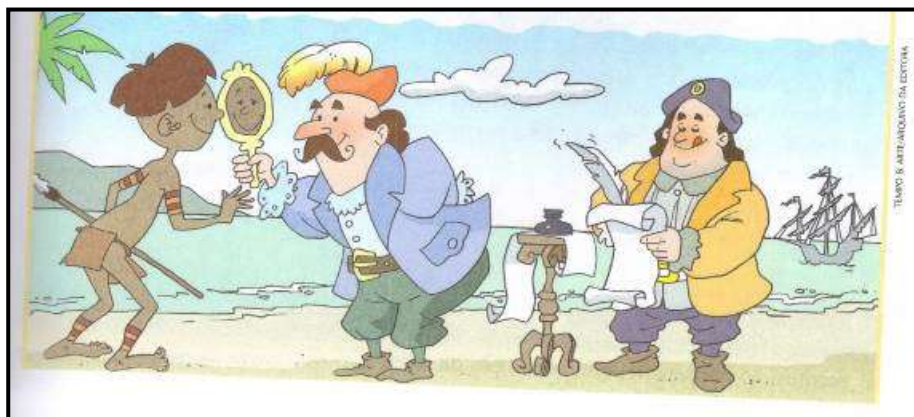
Como exposto na Figura 7, encontramos entre os livros didáticos basicamente quatro concepções sobre os povos indígenas no período colonial. Alguns livros apresentaram uma visão sobre esses povos como populações a-históricas, pensando-os por uma lógica eurocêntrica, em que os indígenas simbolicamente foram considerados como **não** sujeitos da História. Outros livros usaram o artifício da invisibilidade para negar a condição de sujeito dos indígenas, mas também constatamos o uso de livros seguindo outra perspectiva histórica, ao reconhecer os indígenas como sujeitos históricos, porém vencidos, contribuindo para o fortalecimento da ideia do provável desaparecimento indígena.

Associadas à primeira concepção em que os povos indígenas foram vistos como grupos a-históricos, estavam as abordagens que veiculavam conteúdos textuais e imagéticos responsáveis por difundirem ideias que remetiam à visão sobre os indígenas sempre na condição de ingênuos e passivos. Uma situação ilustrativa expressa-se em um texto do livro didático que trouxe um fragmento da Carta de Pero Vaz de Caminha, seguido de uma imagem bem representativa da narrativa: “Na praia andavam muitos homens com arco e flechas nas mãos. São pardos, meio avermelhados, de belo rosto e narizes bem feitos. Andam nus e fazem isso com a mesma inocência com que mostram o rosto.” (TEIXEIRA, 2010, p. 21).

No citado livro didático, a imagem e o texto estão postos como conteúdos introdutórios sobre a ocupação europeia no litoral brasileiro no século 16, e não constava problematização acerca da narrativa do respectivo documento e da ilustração. De forma que na representação dos primeiros contatos entre índios e europeus, a concepção de índio situava-se entre o exótico e o ingênuo/passivo, expressando a ausência de conflitos e estranhamentos, ao contrário, remetendo às negociações que parecem ocorrer na mais perfeita harmonia (Figura 8).

Figura 8

Ilustração de um texto do livro didático *História – Pernambuco* sobre o encontro entre índios e europeus



Fonte: Teixeira (2010, p. 21).

Para Diego Monteiro, abordagens semelhantes a essa sobre os indígenas nos livros didáticos são compreendidas como uma perspectiva etnocêntrica, pois:

Enfatiza o exotismo e a ingenuidade de suas práticas. Em tal situação, os índios são vislumbrados como sujeitos passivos e submissos, por meio de discursos que reverberam os ideais de conquista, e dominação (cultural e/ou econômica), exploração e depopulação dos povos nativos, considerados como os elementos mais frágeis nas relações de poder assimétricas estabelecidas com a sociedade de não índios. (MONTEIRO, D., 2014, p. 88).

No caso do citado exemplar didático, a perspectiva etnocêntrica relacionava-se com a exaltação e prevalência da cultura ocidental, em que os colonizadores são vistos como “conquistadores” que dominaram os povos nativos pela força e imposição de uma cultura permanecendo até os dias atuais: na língua, nas festividades populares; nos monumentos históricos, na economia canavieira. Enfim, uma história de vencedores.

No texto que acompanhou a imagem, quando se referiu aos europeus, associou-se às expressões conquista, dominação e imposição exaltando a herança cultural dos portugueses. Sem nenhum posicionamento crítico às consequências de tal dominação, assim, veiculando a ideia de uma herança cultural positiva. Logo se pressupõe que os indígenas foram os derrotados, colocando-os em uma posição de inferioridade.

No desenvolvimento desse assunto, o mesmo exemplar didático enfatizou as situações de submissão e “dominação” europeia com a escravização dos indígenas, contribuindo com a denúncia das várias formas de violência contra os povos indígenas no contexto colonial, dentre essas, o trabalho forçado. No entanto, como foi tratado o tema, pôs índios e colonizadores em posição oposta (dominadores e dominados), reduzindo os índios apenas à passividade, de forma a negar as possibilidades de rebeldia, negociação e arranjos que extrapolavam o modelo de relação colonial apresentado.

Na continuidade, quando se referiu ao legado cultural dos indígenas, o texto enfatizou a influência desses povos na sociedade pernambucana como parte da “formação histórica”. “Uma herança valiosa, que enriqueceu nossa língua, nossa música, nossos costumes, nossos conhecimentos.” (TEIXEIRA, 2010, p. 27). Dessa forma, omitindo a contribuição efetiva desses povos na economia, e em outros setores da sociedade. Por outro lado, ressaltou a herança cultural portuguesa referindo-se aos casarios históricos de Olinda, Pernambuco, e ao carnaval dessa cidade.

Outro aspecto também esquecido foi a força política das organizações indígenas nacionalmente e também local diante da violação dos seus direitos. A forma como foi abordado o assunto reafirmou a ideia de que a influência dos povos indígenas na cultura da sociedade pernambucana vincula-se a um passado ancestral, além de enfatizar que atualmente esses povos se encontram reduzidos e permanecem disputando seus direitos, pressupondo que continuam em condições desiguais da sociedade não indígena. De fato, em alguns estados brasileiros, essa realidade é iminente, no entanto, não é passível de simples generalizações.

Em especial no estado de Pernambuco, quando esse livro didático foi produzido e editado, havia ocorrido significativos avanços dos povos indígenas, a exemplo da demarcação de terras e implantação do sistema de Educação e Saúde diferenciada. De forma que alguns povos indígenas no respectivo estado se encontram em condições sociais iguais à sociedade não indígena no entorno. Entretanto, nos subsídios didáticos analisados, essas conquistas não foram evidenciadas. Se consideradas, contribuiriam para uma compreensão positiva acerca desses povos; considerando a existência de estudos etnológicos mencionados como responsáveis por difundir narrativas sobre os povos indígenas, e enfatizando as condições sociais inferiores desses grupos, muitas vezes atribuindo a esses próprios grupos a responsabilidade por tais condições e alegando seu estado de natural preguiça.

Nesse sentido, é muito importante contrapor tais narrativas com exemplos concretos de superação dos processos de desigualdade que historicamente marcaram a vida dessas populações. Pois as narrativas depreciativas sobre a forma de viver dos povos indígenas historicamente serviram para legitimar a usurpação das terras onde esses povos habitavam. Isso quando era reconhecida a presença dos índios anterior à chegada dos colonizadores europeus em determinadas regiões; quando não, a presença indígena foi totalmente ignorada, assim tornando esses grupos sociais invisíveis, notadamente quando se tratava dos povos indígenas no Nordeste, a região mais antiga da colonização portuguesa no Brasil. Por exemplo, dois dos livros didáticos analisados apresentaram referências à ocupação colonial do interior da região atualmente conhecida como o Nordeste do Brasil, ignorando a presença indígena naquele período no citado espaço, como apareceu no fragmento a seguir:

A criação de gado bovino na Colônia

Inicialmente, o gado bovino era criado próximo das plantações da cana, mas o cultivo da cana ocupava grandes extensões de terra e, na medida em que ficaram maiores, os rebanhos foram levados para terras mais distantes, que não eram propriedades dos donos de engenhos. Como as plantações de cana ficavam principalmente no litoral, a pecuária começou a ser desenvolvida no interior do país. Dessa forma, a criação de gado foi responsável pelo povoamento de algumas regiões do interior da região Nordeste que estavam desabitadas até então. (DIAS; BARALDI, 2011, 3.º ano, p. 109, grifo nosso).

Apoiando-nos nas novas abordagens históricas, percebemos que o fragmento grifado apresenta, no mínimo, três implicações para a construção dos conhecimentos positivos acerca da temática indígena: primeira, ao afirmar que o interior da região que atualmente chamamos de Nordeste encontrava-se despovoado, ignorou os inúmeros povos indígenas habitantes naquele espaço antes dos colonizadores chegarem; a segunda implicação denota que, ao ignorar a presença indígena, também omitiu a condição política e social dos indígenas como povos habitantes no referido lugar; por fim, o referido fragmento não

problematizou as ações de usurpação das terras indígenas por parte dos criadores de gado como evidenciou pesquisa recente (SANTOS JÚNIOR, 2015).

Considerando, ainda, que tais ações provocaram consequências até a atualidade quando os livros didáticos em geral continuam ignorando a presença dos respectivos povos nessa região, mesmo ao tratarem sobre os povos indígenas atuais, como discutiremos. Salvo raríssimas exceções dos livros produzidos localmente, os manuais didáticos, ao não reconhecerem a presença dos povos indígenas no período colonial no Nordeste, também os ignora na atualidade, pois se os omitem no passado, não teriam como justificá-los na atualidade.²²

Uma situação ilustrativa dessa problemática encontramos em um dos livros didáticos analisados, em que um tópico tratou sobre a ocupação colonial no interior do Nordeste, que se iniciou percorrendo sobre os engenhos de açúcar e a criação bovina. Como cenários preexistentes, em que, mais uma vez, as populações indígenas não foram citadas:

Próximos aos engenhos de açúcar havia criação de gado. Os bois serviam para carregar cana-de-açúcar, mover moinhos e alimentar a população. Com a expansão dos engenhos de açúcar, a criação de gado foi aos poucos empurrada para o interior. Os vaqueiros seguiram o curso dos rios e ocuparam, junto com os animais, o interior dos atuais estados do Piauí, do Maranhão, da Paraíba e do Rio Grande do Norte. (THAHIRA, 2011, 5.º ano, p. 12, grifo nosso).

Sobre o fragmento grifado, é pertinente uma reflexão: quem eram os vaqueiros? Estudos afirmam tratar-se de pessoas conhecedoras da região, provavelmente indígenas habitantes no interior, grupos nativos próximos de onde se instalavam os currais com os rebanhos bovinos que foram capturados e escravizados ou aliados dos

²² Reflexões sobre a omissão de indígenas no passado e no presente da História do Brasil foram muito bem evidenciadas pelo intelectual indígena Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 216-225), especialmente no capítulo Contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo.

fazendeiros (SANTOS JÚNIOR, 2015). Pois, mesmo os estudos etnológicos que seguiram uma perspectiva assimilacionista, a exemplo da produção de Darcy Ribeiro (1996), confirmam essa situação; novas abordagens sobre os índios do Nordeste, a exemplo dos estudos de Edson Silva (2004, 2008a), chamaram a atenção para as várias formas de resistência indígena. Dentre as quais, aceitar a condição de vaqueiro ou de jagunço dos fazendeiros, que adentraram o interior nessa região, como uma estratégia de sobrevivência daquelas populações indígenas diante de seus territórios invadidos.

Diante do exposto, notamos que os respectivos livros didáticos, ao fazerem referência à ocupação colonial do interior da região atualmente conhecida como o Nordeste, reificaram as ideias da invisibilidade dos povos indígenas, como ocorreu em livros clássicos, a exemplo da obra *A terra e o homem no Nordeste* de Manoel Correia de Andrade (1998), publicada em várias edições, dos escritos de cronistas coloniais ou autores contemporâneos como Câmara Cascudo, Caio Prado Júnior e Celso Furtado dentre outros que, quando trataram da colonização no Nordeste, omitiram a participação dos povos indígenas.

Como visto, os livros didáticos das coleções ou os volumes únicos mencionados, quando trataram sobre o período colonial, conceberam a presença dos povos indígenas na condição de grupos passivos, ou simplesmente ignoraram essa presença em determinados contextos. Esse tipo de abordagem se restringiu à colonização no interior do Nordeste, pois, ao se referirem à colonização de uma forma geral, não tinham como negar a participação indígena. A esse respeito, constatamos a existência de livros didáticos que não só reconheceram a participação dos povos indígenas naquele período da História do Brasil, mas também os reconheceram como sujeitos históricos; mesmo quando a agência indígena se traduzia nas ações de confronto com os colonizadores ou de fugas como foi expresso a seguir:

Com a ocupação da terra pelos portugueses, as relações com os povos indígenas foram ficando mais tensas. A escravização de indígenas pelos portugueses contribuiu para aumentar os conflitos, que em alguns momentos originaram combates e

situações de guerras. (DIAS; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 45, grifos nossos).

O citado trecho, como texto curricular, possibilita reflexões acerca da capacidade que os povos indígenas no Brasil sempre tiveram para articulações políticas, uma vez que o parágrafo citado anunciou a existência de conflitos anteriores à administração dos portugueses, suscitando que a ideia de passividade entre os povos indígenas no período colonial não é cabível. Especialmente quando o texto foi ilustrado por imagem de um conflito entre grupos indígenas e portugueses, conforme a seguinte legenda: “Luta dos Tupinambás contra Tupiniquins e portugueses.” (DIAS; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 45), evidenciando determinadas situações quando os indígenas se aliaram aos europeus para combater grupos inimigos.

Por serem o parágrafo e a imagem os únicos conteúdos no livro que remeteram à resistência indígena no período colonial, não pareceram ser suficientes para que houvesse uma prática curricular produtiva sobre o assunto; possivelmente tal conteúdo pode ser tratado brevemente e de forma superficial. Sendo necessário o professor ou a professora buscar outros subsídios a fim de suprir algumas lacunas, por exemplo, para situar a região onde ocorrera o citado confronto e quem eram os tupinambás e os tupiniquins; também, que razões levaram um grupo indígena a aliar-se aos portugueses contra outro grupo indígena. Essas questões favorecerão a problematização sobre o lugar dos índios e dos europeus naturalizados como oprimidos e opressores por uma historiografia marxista que não abordou outra forma de resistência que não sejam os confrontos.²³

Esse tipo de abordagem, todavia, foi recorrente pelo menos em três exemplares didáticos analisados. Mesmo o exemplar que anteriormente havia omitido a presença indígena no interior do Nordeste (5.º ano da Coleção Buriti), quando tratou sobre a colonização de forma geral, reconheceu que os indígenas não só participaram dos

²³ Sobre as diversas formas da resistência indígena diante da colonização para além dos confrontos, guerras e conflitos, ver Monteiro (1999, p. 237-249).

processos coloniais, mas também tentaram reagir às formas de violência empreendidas pelos colonizadores; dedicando, sobretudo, um tópico intitulado “A resistência dos indígenas”, exposto no texto seguinte:

Os portugueses escravizaram os indígenas e usaram várias formas de violência contra eles. Os indígenas tentavam resistir a esse domínio, promovendo guerras contra os colonizadores e fugindo para o interior. Nas missões jesuíticas, os indígenas eram catequizados e obrigados a adotar costumes europeus, realizavam diversos tipos de trabalhos e eram impedidos de sair de lá. Por isso era comum muitos indígenas fugirem das missões. (THAHIRA, 2011, 5.º ano, p. 14, grifo nosso).

No trecho grifado, o lugar dos europeus e o dos indígenas estão em oposição, e quando não havia possibilidade de confronto, restou aos indígenas a fuga como forma de resistência. Novamente nas relações entre indígenas e colonizadores, não foram apresentadas outras possibilidades para os primeiros. Outra situação ilustrativa das narrativas didáticas sobre a resistência indígena, como principal alternativa à fuga e à guerra, também foi expressa no livro didático *Pernambuco de muitas histórias*:

Muitos não aceitaram de forma pacífica, e os conflitos começaram a aumentar. Por um lado, os portugueses exigiam que os indígenas trabalhassem cada vez mais para aumentar a produção, pois assim teriam lucros maiores. Exigiam também que eles deixassem suas crenças e passassem a adorar as divindades que os portugueses trouxeram. [...] Os índios eram forçados a trabalhar nas plantações de cana para satisfazer às ordens que vinham de Portugal. Eles também tiveram de incorporar muitos costumes portugueses, como o uso de roupas, o aprendizado da língua portuguesa, da religião, as histórias de santos e crenças católicas, enfim, todo um conjunto de práticas culturais que não correspondiam às suas visões de mundo. [...] Os indígenas resistiram à sujeição. Alguns fugiram, outros se recusavam a obedecer às ordens das autoridades portuguesas. Os portugueses passaram a punir severamente os que se rebelavam, castigando, torturando e até matando. Prisões e espancamentos passaram a fazer parte da vida cotidiana dos nativos que se revoltaram. (CAVALCANTI, 2011, p. 74-75, grifos nossos).

Comparando o citado livro com os demais exemplares mencionados, este tratou o assunto de forma mais cuidadosa. Observamos que, no primeiro parágrafo do texto citado, a expressão em destaque enfatizou a exploração da mão de obra indígena em função do projeto capitalista colonial; no segundo parágrafo, especificou os tipos de violência simbólica vivenciada pelos indígenas em razão das relações assimétricas com os portugueses; por fim, reafirmou a ideia de resistência e rebeldia por parte dos indígenas, sobretudo a atitude de coação empreendida pelos portugueses.

Evidenciar tais aspectos, possivelmente contribui para que docentes e discentes compreendam que, afora as relações assimétricas, os povos indígenas em Pernambuco reelaboraram suas expressões socioculturais. Em razão disso, não é comum na atualidade encontrar indígenas nus ou seminus, não falantes do português nessa região. Também justificando as desigualdades de condições de vida entre os povos indígenas e nossa sociedade.

Entretanto, a perspectiva da vitimização que permeou todo o texto citado aproximou-se do que Circe Bittencourt chamou de “historiografia marxista de caráter estruturalista”. Segundo a pesquisadora, tal perspectiva, ao se posicionar contra a visão negativa sobre os povos indígenas, enfatizou as narrativas sobre os massacres empreendidos pelos europeus. De forma que os indígenas passaram a ser vistos de forma favorável, porém vencidos diante dos processos capitalistas coloniais (BITTENCOURT, 2013, p. 128-129).

Comum às demais narrativas mencionadas, a abordagem do respectivo livro didático deixou de problematizar as rebeliões indígenas anunciadas no texto, uma vez que não indicou na legenda da gravura de qual conflito se tratava. Como também não conseguiu vislumbrar outros possíveis arranjos que resultaram na sobrevivência indígena para além da “fuga”, embora diferindo de outras abordagens que enfatizaram o fim dos povos indígenas, narrando sobre o suposto desaparecimento em consequência das guerras, doenças, da fome e mestiçagem.

Nesse sentido, os respectivos exemplares em apreciação denotaram alguns prováveis fatores que remeteram à ideia do

desaparecimento indígena ao longo da História do Brasil, dentre esses, as muitas guerras entre os índios e os colonizadores, a fome, as doenças trazidas pelos europeus e a mestiçagem. Esses fatores remontaram à ideia de depopulação indígena, significando a redução expressiva desses povos, conseqüentemente, o provável desaparecimento:

Ao longo dos séculos, porém, a população indígena que existia no Brasil no século XVI diminuiu muito. As guerras em consequência da ocupação de suas terras pelos portugueses e a escravização contribuíram para a morte de milhares de indígenas. Além disso, os europeus trouxeram à América doenças que aqui não existiam, como a gripe, o sarampo, a varíola e a coqueluche. Ao entrar em contato com essas doenças, um grande número de indígenas morreu, pois não tinham resistência a elas. (DIAS; BARALDI, 2011, 3.º ano, p. 131, grifos nossos).

O respectivo parágrafo trouxe a explanação sobre a presença dos povos indígenas no período colonial como uma interpretação subjacente de que os índios foram exterminados ainda naquele período. No entanto, logo em seguida, na mesma página, iniciou o tópico tratando sobre os índios na atualidade, todavia sem a problematização a respeito do desaparecimento dos índios no intervalo temporal entre um período histórico e outro.

Em repetidos textos e imagens, os indígenas, diante da colonização, estavam condenados a desaparecer. Nesse caso, o processo colonizador é visto como uma onda avassaladora terrível diante da qual os índios sucumbiram. Essa perspectiva foi abandonada pelos estudos chamados “a nova história indígena” nas últimas décadas, que enfatizaram os índios como sujeitos sociopolíticos em diferentes contextos históricos da dominação colonial, particularmente no Nordeste. A esse respeito, consultar João Pacheco de Oliveira (2004b, 2011).²⁴

²⁴ Trata-se de duas coletâneas, a primeira publicada originalmente no início dos anos 1990 e a outra mais recentemente, onde estão reunidos diversos estudos que repensaram os índios na História do Nordeste como sujeitos sociopolíticos, superando

Observamos ainda que alguns exemplares das coleções didáticas do Projeto Buriti, e da específica sobre a História e “cultura” afro-brasileira e indígena, levaram a abordagem para outro extremo, passando a enfatizar a presença dos povos indígenas na atualidade, enquanto pouco ou de forma alguma foram referidos os indígenas no período colonial.

Pensamos que seja importante o ensino da temática indígena evidenciar as expressões socioculturais e a participação dos povos indígenas na atualidade. Porém, se não houver uma conexão apropriada com os processos históricos vivenciados por esses povos, dificilmente serão compreendidos nas suas sociodiversidades atuais. É muito comum a sociedade não indígena constantemente questionar a identidade indígena dos povos em determinadas regiões do país. Isso ocorre porque esses povos aparentemente apresentam características físicas semelhantes à população não indígena, às vezes sendo nomeados como mestiços. Conforme Edson Silva (2004), essa concepção sobre os povos indígenas, historicamente, serviu para negar-lhes o direito a terra.

Atribuir a condição de mestiço como forma de desacreditar a identidade indígena associa-se também à teoria da mestiçagem, que difundiu a ideia de uma identidade nacional, como homogeneizadora das diferenças culturais reduzindo-as a uma suposta cultura nacional. Segundo Hall, a formação de uma cultura nacional requer, também, um sistema de educação nacional, a organização de padrões de alfabetização universais, predominando uma única língua como instrumento dominante de comunicação em todo o País, assim instituindo uma cultura homogênea. De forma que “[...] as diferenças regionais e étnicas ficam subordinadas a uma identidade nacional” (HALL, 1999, p. 49).

No caso do Brasil, a teoria da mestiçagem se encarregou de diluir as diferenças étnicas em um caldo cultural chamado de “a cultura brasileira”, em que a consequência disso para a educação formal foi a

as abordagens deterministas que advogavam o desaparecimento, o extermínio, o genocídio indígena na região.

construção de programas curriculares de base comum monocultural, a produção de subsídios didáticos que exaltam a ideia da mistura de raças como pressuposto para afirmar a “perda de cultura” dos grupos indígenas. Assim, servindo como uma das justificativas para a depopulação indígena no Brasil, conseqüentemente o desaparecimento dos índios ainda no período colonial. Como observado no fragmento a seguir:

Dos povos indígenas que sobreviveram, alguns foram modificando pouco a pouco seu modo de vida, assimilando a cultura do homem branco a ponto de, muitas vezes, abandonar seus próprios hábitos, tradições, formas de governos. Na convivência com os dominadores, a rápida diminuição das populações indígenas ocorreu por diversos fatores: doenças trazidas pelos europeus, guerras, fome e trabalho escravo – o trabalho imposto aos nativos nos canaviais, nos engenhos e na criação de gado, por exemplo. Da mesma maneira, as mudanças verificadas no seu modo de vida foram consequência da imposição de uma nova língua, de uma nova religião, de novos hábitos. Das relações entre esses povos originaram-se os mestiços, de índios e brancos, os mamelucos. (TEIXEIRA, 2010, p. 26, grifos nossos).

Nesse sentido, a ideia do provável desaparecimento dos povos indígenas por meio da mestiçagem encontra-se explícita nos dois fragmentos acima grifados. Essa concepção parece ignorar que, no contexto colonial, em razão do contato entre grupos sociais de culturas diferentes, as transformações socioculturais ocorreram para ambos (POMPA, 2001). Contudo, é comum aceitar que os descendentes dos primeiros colonizadores mudaram suas expressões socioculturais. Por exemplo, não há estranhamento no fato de os europeus não usarem mais os mesmos meios de transporte marítimo, ou meios de comunicação de 500 anos atrás. Entretanto, se os indígenas na atualidade apresentarem hábitos diferentes dos seus antepassados, logo serão questionados sobre a sua identidade étnica.

Um exemplo da filiação à teoria da mestiçagem implícita na abordagem sobre os povos indígenas no referido livro didático confirmou-se por meio da exaltação das ideias de Gilberto Freyre, desde

a imagem representando os primeiros contatos entre índios e europeus na Figura 8, vista anteriormente, até o uso de uma breve resenha sobre a obra *Casa grande e senzala* com a recomendação para a leitura da obra.

Trata-se de um estudo que abordava um tema antigo, a formação social brasileira na colonização portuguesa, mas de maneira totalmente nova. Além dos documentos normalmente usados pelos historiadores, Gilberto Freyre utilizou como fonte os costumes familiares dos colonos brancos; as falas, rezas, cerimônias, festas e folguedos dos escravos negros e índios; o casamento e a religião; a educação das crianças; a mestiçagem; o dia-a-dia da casa-grande e da senzala; os alimentos e as receitas culinárias; os trabalhos nos engenhos, nos canaviais e nas casas dos senhores; os castigos impostos aos escravos. (TEIXEIRA, 2010, p. 49).

A obra de Gilberto Freyre e a dos demais defensores da mestiçagem têm sido questionadas diante das demandas curriculares atuais voltadas para uma Educação das relações étnico-raciais que contesta o mito da democracia racial e a teoria da mestiçagem.²⁵ Tal subsídio didático, portanto, merece atenção ao ser adotado como suporte para o ensino sobre a História e as culturas indígenas, tendo em vista a necessidade de utilizá-lo em uma perspectiva crítica que favoreça questionamentos aos conteúdos que minimizam a participação dos povos indígenas na História do Brasil, além de difundir a ideia do desaparecimento dessa população.

Diante do exposto, notamos que os subsídios didáticos aqui mencionados precisam ser utilizados com criticidade, de forma a problematizar as implicações que podem trazer para a compreensão da presença dos povos indígenas na atualidade. Acrescentamos que, por séculos, prevaleceu a narrativa sobre o suposto desaparecimento dessa população no período colonial em consequência das guerras, fome, doenças e a mestiçagem.

²⁵ Sobre a crítica à mestiçagem como ideologia homogeneizadora que nega as diferenças socioculturais, ver Munanga (2004).

Um exemplo ilustrativo dessas implicações pode ser visto na Figura 9, em que destacamos os temas sobre os povos indígenas na atualidade enfatizados em alguns livros didáticos analisados.

Figura 9

Concepção sobre os povos indígenas na atualidade nos livros didáticos de História



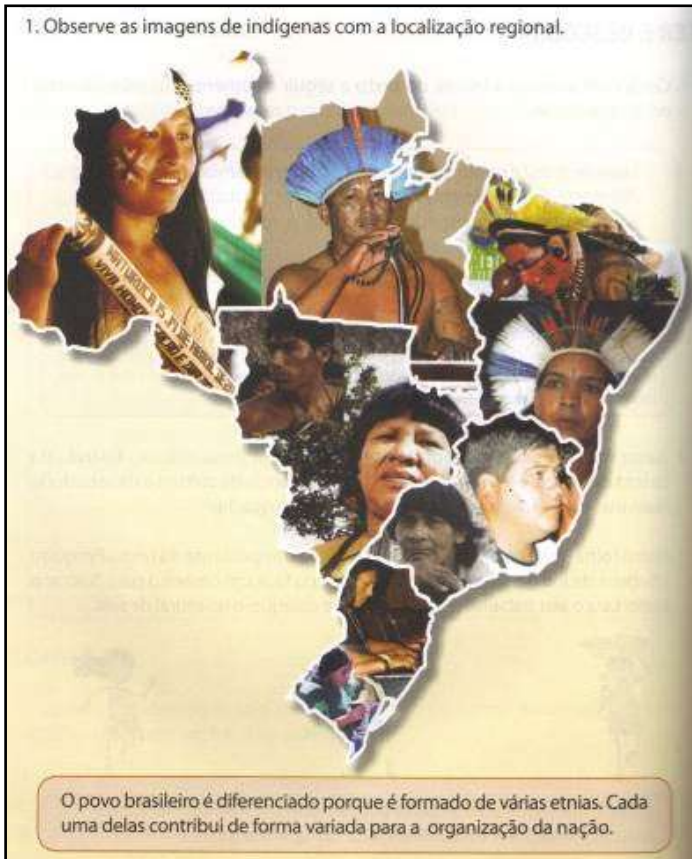
Fonte: Elaborada pela autora fundamentada na análise dos livros didáticos.

Observamos que, embora existam tentativas de aproximação com a “realidade” dos povos indígenas, no intuito de contribuir com o ensino sobre a História e as culturas dessas populações, mantiveram velhos paradigmas a exemplo da exposição de conteúdos relacionados com a “diversidade cultural indígena”, tomando como referência os povos da Amazônia e da Região Centro-Oeste; a visão romântica sobre a relação Índio–Natureza; o reducionismo das expressões socioculturais indígenas a aspectos que, por muito tempo, foram concebidos como folclóricos. Poucos foram os livros didáticos que falaram sobre as mobilizações políticas e os Direitos indígenas.

Em referência à “diversidade cultural” indígena na atualidade, nota-se o uso de variados recursos pedagógicos como estratégias para explorar tal conteúdo. Dentre essas estratégias, foi recorrente o uso de dados demográficos, mapas, textos e imagens, por exemplo, a Figura 10.

Figura 10

Representação da diversidade indígena no Brasil em livro didático da Coleção *O Brasil Somos Todos Nós*



Fonte: História (2010, 2.º ano, p. 88).

Dentre as imagens utilizadas, essa é relevante pelo fato de expressar de forma bastante didática a noção da “diversidade” de povos indígenas no Brasil, mesmo superficialmente; apresentar o mapa do Brasil dividido nas cinco regiões (Norte, Centro-Oeste, Nordeste, Sul e Sudeste), cada uma com a fotografia de um indígena relacionado com a região específica, passa a ideia de que a população indígena está presente em todo o País.

Entretanto, o tema “diversidade cultural” indígena, associado à respectiva imagem, mais a legenda: “O povo brasileiro é diferenciado porque é formado por várias etnias. Cada uma delas contribui de forma variada para a organização da nação”, pode provocar certa confusão conceitual no que se refere aos sentidos atribuídos à “diversidade cultural” e “diferença cultural” quando estão postos como sinônimos. Conforme Melo (2011), o conceito de diversidade cultural e o de diferença cultural se pautam por paradigmas distintos: “[...] a diversidade cultural se configura como uma multiplicidade de identidades culturais homogêneas, pré-determinadas e justapostas, enquanto a diferença se traduz no que é desarmônico, contingente, conflituoso e híbrido.” (MELO, 2011, p. 69).

Nessa perspectiva, nas narrativas dos livros didáticos por nós analisados, mesmo quando tentam enfatizar a existência das diferenças socioculturais entre os povos indígenas em determinada região ou estado, as imagens que sobressaem são daqueles povos que se aproximam do fenótipo que corresponde ao senso comum: com grandes cocares coloridos, confeccionados com penas de animais silvestres, falantes de uma língua diferente, dentre outros aspectos socioculturais que os diferenciam da sociedade não indígena, mas que, até certo ponto, padronizam e homogeneizam as diferentes expressões socioculturais existentes entre esses povos.

Ainda em relação à Figura 10, no que se refere ao uso de uma figura que alude a um mapa como recurso didático para localização dos povos indígenas, mostra-se imprescindível. Nesse sentido, a referida ilustração se insere no contexto de recursos gráficos que podem favorecer a compreensão acerca da existência dos povos indígenas na atualidade de forma pedagogicamente concreta; principalmente quando se trata do nível escolar a que o livro se destina (2.º ano do Ensino Fundamental). Contribuindo também para que as crianças percebam a presença indígena em todas as regiões do Brasil.

É importante, porém, que essa contribuição se constitua como uma abordagem introdutória, sendo necessário o aprofundamento do assunto por meio de dados estatísticos atualizados sobre a situação

demográfica da população indígena, os territórios indígenas distribuídos nos estados, o nome das etnias, pelo menos dos povos locais, menção às especificidades socioculturais regionais e locais, dentre outros aspectos para maior conhecimento a respeito dos povos indígenas.

Ao lidar com dados estatísticos no livro didático, a princípio, notamos dois riscos: o primeiro, incorrer no erro de afirmações inexatas, pois quando se trata de dados demográficos ou de identificação étnica, dificilmente se consegue ter um dado exato, considerando que existem vários órgãos pertencentes ao Estado que realizam a contagem da população indígena (a Funai, a Funasa, o IBGE), e geralmente esses dados divergem. Devemos ter atenção para o fato de que, nas últimas décadas, houve um crescimento demográfico bastante significativo da população indígena, e povos que não eram reconhecidos como indígenas, gradativamente, estão afirmando-se e exigindo o reconhecimento. Há outro risco em razão de os livros didáticos ficarem em uso por dez anos; por mais apurados que sejam os dados, sempre estarão desatualizados, como expressado na citação a seguir:

O Brasil possui uma grande diversidade de povos indígenas. São hoje 232 povos conhecidos, com cerca de 600.000 pessoas, falando em torno de 180 línguas. Dessas, 450.000 vivem em terras indígenas e em cidades próximas, e as demais, 150.000, vivem em grandes cidades, como São Paulo por exemplo. Há ainda cerca de 55 povos indígenas isolados, vivendo em lugares desconhecidos e sobre eles não temos ainda informações objetivas. (HISTÓRIA, 2010, 2.º ano, p. 90, grifo nosso).

Observemos que a referência temporal (hoje) mencionada no texto citado suscita a ideia de que os dados seriam atualizados. No entanto, em 2010, encontravam-se superados havia mais de cinco anos. Contudo, os autores não citaram informações complementares possibilitando saber de qual período foram os dados, nem sequer foram tomados como estimativas. Ao contrário, foram afirmativas muito contundentes. Quando os livros trazem essas informações, fazem uso

de expressões que sempre remetem ao tempo presente. Seria mais apropriado se, ao invés de usar expressões fixando a noção do tempo presente (hoje ou atualmente), citassem o período no qual foram efetivamente produzidos os dados. Esse foi um equívoco recorrente nos livros analisados.

Outro exemplo ilustrativo encontra-se no fragmento a seguir,

Em todo o estado de Pernambuco existem hoje apenas oito grupos indígenas. Esses grupos têm diversas origens e alguns falam sua própria língua, além do português. Juntos, representam uma população de pouco mais de 20 mil pessoas. Apesar do intenso declínio sofrido pelas populações indígenas ao longo do tempo, os povos sobreviventes no nosso estado permanecem vivos e atuantes, convivendo com os demais grupos da sociedade pernambucana. Essas pessoas querem continuar a viver e trabalhar livremente em suas terras, mantendo o seu modo de vida próprio, sua organização social, seus costumes e suas crenças. (TEIXEIRA, 2010, p. 26, grifos nossos).

O primeiro problema que observamos referente às informações veiculadas no respectivo texto trata-se do uso da palavra *hoje*, igualmente ao texto citado anteriormente. Assim como os dados referentes ao número (8), como se fosse o número de povos indígenas existentes em Pernambuco na atualidade, quando, na data da última edição dessa obra (2010), se contava com mais de 11 povos, e atualmente fala-se em bem mais.

Outro problema trata-se de um equívoco a respeito da diversidade linguística dos povos indígenas em Pernambuco. Por exemplo, no trecho: “Esses grupos têm diversas origens e alguns falam sua própria língua.” Sabemos que apenas os Fulni-ô habitantes em Águas Belas são bilíngues: falam o iatê e o português. Enquanto os demais povos indígenas no estado, falam somente o português, fazendo uso de apenas alguns vocábulos de sua suposta língua originária. A informação veiculada no texto citado, portanto, apresenta-se de forma genérica, aludindo à ideia da existência de mais de um povo indígena bilíngue em Pernambuco.

Outra informação equivocada refere-se à afirmação sobre o fato de que a população indígena está em “intenso declínio” por contar com “pouco mais de 20 mil pessoas”. Sendo essa obra uma edição de 2010, é coerente manter dados demográficos superados como se fossem dados atuais? Conforme os dados do Censo 2010 do IBGE, além de outras fontes estatísticas como a Funasa, o Instituto Socioambiental (ISA), etc., a população indígena em Pernambuco no ano de 2010 contava de 53.284 a mais de 60.000 indivíduos. Interessa a quem a ideia de declínio dos povos indígenas?

Por último, outro problema que notamos no referido texto foi a omissão a respeito das perseguições políticas, os conflitos fundiários e a violência que marcam a relação da sociedade pernambucana com os povos indígenas. A afirmação “[...] os povos sobreviventes no nosso estado permanecem vivos e atuantes, convivendo com os demais grupos da sociedade pernambucana” passa a ideia de uma convivência harmoniosa, omitindo que essa convivência atualmente permanece tensa. Mesmo quando na sequência afirmou: “Essas pessoas querem continuar a viver e trabalhar livremente em suas terras”, nada é mencionado sobre o que as impedem de realizar esse desejo naquele contexto.

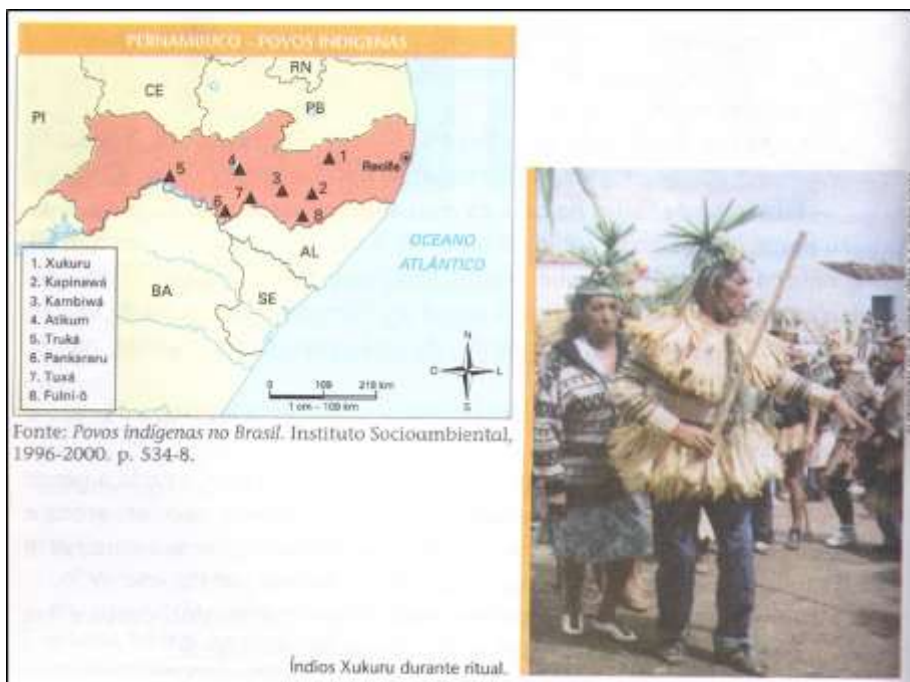
A seguir, podemos observar a ilustração do citado texto (Figura 11). Trata-se da imagem de um mapa e de indígenas dançando. Embora o livro estivesse na sua 2.^a edição em 2010, não houve atualização dos dados demográficos e sobre o número de povos indígenas em Pernambuco. Obviamente, a quantidade apresentada na ilustração é bem inferior ao que o Censo do IBGE daquele mesmo ano constatou. Dessa forma, reforçando a ideia da existência apenas de oito povos indígenas em Pernambuco, coerente com os dados trazidos no texto escrito.

A legenda que acompanha a imagem do grupo indígena diz que se trata de índios Xukuru durante um ritual, mas o autor não mencionou de qual ritual se tratava. Pensamos que imagens desse tipo reforçam o imaginário do público estudantil acerca dos povos indígenas como se fossem seres produtores de culturas exóticas. Poderia ser mais coerente

com o texto, sobretudo a expressão “permanecem vivos e atuantes”, mostrar a imagem de uma mobilização política recente do povo Xukuru em vez da que foi exposta.

Figura 11

Ilustração de um texto sobre a localização de povos indígenas em Pernambuco no livro didático *História – Pernambuco*



Fonte: Teixeira (2010, p. 26).

Como observamos, a relação temporal referente ao contexto histórico ao qual se vinculam as informações dos livros didáticos é um problema generalizado. Outro exemplo é o livro didático *Pernambuco de muitas histórias: história do estado de Pernambuco*, de autoria de Cavalcanti (2011), em que encontramos o seguinte trecho:

Que indígenas habitam nossa região?
Alguns povos antigos ainda mantêm vivas suas culturas e tradições, apesar de terem se transformado muito com o passar do tempo, principalmente no contato com os povos europeus que

dominaram o território. A colonização portuguesa fez com que os indígenas se deslocassem e fugissem de sua dominação. Muitos povos se extinguiram nesse processo, outros se misturaram aos europeus e africanos, constituindo o povo brasileiro. E outros ainda vivem em tribos, preservando, à medida do possível, suas etnias e identidades. [...] Atualmente existem 11 etnias identificadas no estado de Pernambuco. Veja no mapa a seguir os povos indígenas que vivem hoje em Pernambuco. (CAVALCANTI, 2011, p. 42-43, grifos nossos).

Um aspecto positivo no texto citado, que vale destacar, é o uso de dados mais aproximados da atualidade, uma vez que mencionou um número de etnias correspondentes ao tempo daquela edição. Trazendo ainda como ilustração um mapa indicando a localização de cada povo. Contudo, o uso da expressão “Atualmente” acaba cristalizando esse dado, como se ele permanecesse nos dias atuais. Dessa forma, incorrendo no mesmo erro dos demais livros citados.

No geral, o texto é confuso! Considerando que foi enfatizada a ideia linear sobre o desaparecimento dos povos indígenas em consequência da colonização. Na sequência, atribuiu esse fato à mestiçagem, aludindo que a população indígena foi diluída na mistura com africanos e europeus, resultando no “povo brasileiro”. Quando se referiu aos povos atuais, remeteu à concepção de primitivismo, atribuindo aos grupos indígenas a condição de populações antigas e tribais, chamando-os de “tribos”.

O texto também trouxe a ideia de “preservação” das “etnias” e “identidades” sem problematizar esses conceitos. Primeiro, se o autor tentou enfatizar a “preservação” das identidades culturais, incorreu no erro de remeter à ideia de cristalização delas no espaço e no tempo; pois, como visto em Stuart Hall (2000), as identidades culturais são dinâmicas e contingentes, assim, não cabendo a ideia de uma suposta “preservação”.

Em geral, notamos que o imaginário sobre uma suposta identidade cultural fixa no tempo e no espaço referente aos povos indígenas está diretamente relacionado com a visão sobre um jeito de ser e de viver genérico. Por exemplo, poucos são os livros didáticos que,

ao tratar sobre as expressões socioculturais indígenas, mostram os grupos ou as famílias indígenas que vivem em contextos urbanos. Significa que o imaginário acerca dos povos indígenas ainda está associado ao ambiente de matas, florestas, rios e à “preservação da natureza”.

Quando se trata da relação índios-Natureza, os conteúdos que emergiram nos livros didáticos por nós analisados apresentaram basicamente uma abordagem voltada para as relações de trabalho e subsistência da população indígena, sempre vinculada à ideia de povos protetores da Natureza. Uma situação ilustrativa está no texto a seguir:

Os povos indígenas vivem, em grande parte, dos recursos explorados da natureza, como a pesca, a caça, a água de rios, etc. Por isso, é preciso que esses recursos estejam disponíveis e em boas condições ambientais, como rios limpos, com pesca, abundante. Plantas para a coleta, e locais para a agricultura. (DIAS; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 24).

O referido texto expressa uma concepção bastante genérica e romântica acerca da relação índios-Natureza. Mesmo porque cabe perguntarmos: o texto se referiu a quais povos indígenas?! Por exemplo, o texto citado não corresponde às situações de povos indígenas habitantes na região do Semiárido pernambucano, conhecido pelos longos períodos de estiagem ou seca, onde os rios são intermitentes, (salvo o São Francisco); os demais não possibilitam a pesca, ou mesmo a caça, como uma atividade importante. Mesmo a agricultura é bastante limitada em razão da falta de chuvas.

Vejamos o texto a seguir:

A relação com a Natureza:

A relação dos indígenas com a terra é de profundo respeito porque ela os alimenta e dá vida. Dela tiram as coisas que precisam para sua sobrevivência física e cultural. A sabedoria indígena existente em todos os povos foi tecida através da observação do universo e da escuta da ‘Mãe Terra’, da qual se sentem filhos chamando-a por vários nomes: Pilop, Tupã, Numandu e outros. Ao longo dos anos têm sido construídos conhecimentos científicos e filosóficos que são passados aos

mais novos pelos mais velhos (ancestrais), ensinando-os a cuidar bem da terra, respeitá-la e retirar apenas as coisas para sua sobrevivência. (HISTÓRIA, 2010, 4.º ano, p. 108).

Esse texto, em certa medida, tem sua relevância quando afirma que os povos indígenas são produtores de conhecimentos, porém, de certa forma, há uma idealização e uma visão romântica generalizada da relação indígena com a natureza, pois, apesar das relações diferenciadas que muitos desses povos mantêm com a natureza, como afirmou Tassinari (1995), devemos considerar que os indígenas, como todo grupo humano, interferem de alguma forma no ambiente onde habitam.

Quando pensamos sobre os povos indígenas viverem há muitos séculos em contato com a sociedade não indígena, sendo o caso dos índios no Nordeste do Brasil, devemos considerar que a convivência com hábitos de degradação do ambiente deixou heranças, às vezes, tão maléficas quanto as de nossa sociedade. Inclusive, na conjuntura política e econômica atual no Brasil, as populações chamadas tradicionais, que não se adaptam ao projeto capitalista do agronegócio, estão sendo acusadas de promover o atraso do país. Consequentemente, essa acusação tem servido de pano de fundo para questionar o direito a terra.

Na continuidade da análise dos livros didáticos, notamos que, quando se tratava de conteúdos sobre os povos indígenas na atualidade, o direito a terra estava associado basicamente a duas formas de abordagem: uma enfatizando a Constituição Federal de 1988 como marco jurídico para a “garantia” desse direito; a outra, sobre o desdobramento político desse marco jurídico para os povos indígenas, fomentando mobilizações e conflitos fundiários contemporâneos.

Um exemplo ilustrativo da primeira forma de abordagem encontramos na Coleção Projeto Buriti, no livro destinado ao 5.º ano, onde está impresso o seguinte texto: “Grupos indígenas e remanescentes quilombolas tiveram seus direitos reconhecidos, como a garantia de viver em terras de uso exclusivo deles. Tudo isso fez da

Constituição de 1988 uma das mais democráticas do mundo.” (THAHIRA, 2011, 5.º ano, p. 112).

Sem dúvida, concordamos que a Constituição Federal de 1998 foi um marco jurídico importante para os povos indígenas. Porém, com a forma breve como foi abordado tal conteúdo, sem mencionar a mobilização nacional e a participação dos povos indígenas durante o processo Constituinte desde 1986, culminando na conquista de direitos previstos na Constituição, ficou a impressão de que os direitos indígenas foram uma dádiva do Estado.

O livro didático *Pernambuco de muitas histórias*, inicialmente, apresentou essa mesma impressão. O que o diferenciou foi mencionar o protagonismo indígena e os conflitos fundiários pós-Constituição de 1988 a exemplo da Figura 12.

Figura 12

Ilustração sobre os Fulni-ô, PE, no livro didático *Pernambuco de muitas histórias*



Fonte: Cavalcanti (2011, p. 73).

Essa problematização parece importante no sentido de informar e sensibilizar docentes e discentes sobre a permanente violação dos direitos indígenas, enfatizando que, nem mesmo após serem oficializados perante a lei, esses direitos estão garantidos; apontando também de forma breve as causas e os prováveis infratores de lei. Por outro lado, o referido texto nomeia os invasores das terras indígenas como proprietários, assim gerando falsa informação, uma vez que, mediante a Constituição Federal que instituiu as Terras Indígenas como pertencentes ao Estado Nacional, se subentende que qualquer outro ocupante não indígena é um invasor, e não proprietário.

Notamos ainda que falta a esses conteúdos pedagógicos a problematização efetiva acerca da ocupação ilegal das terras indígenas, quem são esses ocupantes e as arbitrariedades cometidas, a exemplo dos inúmeros assassinatos de lideranças indígenas e perseguições políticas, dentre outras violências. Tais conteúdos poderiam oferecer a construção do conhecimento acerca da noção de cidadania e Direitos Humanos, pois, para além das denúncias, existem possibilidades de se construir relações respeitadas e solidárias, e os textos didáticos podem favorecer isso.

Ainda sobre esse assunto, a Coleção Didática *O Brasil Somos Todos Nós*, no exemplar didático destinado ao 3.º ano, abordou esse aspecto de forma breve, um texto curto, mas conseguiu remeter a ideia sobre a capacidade das mobilizações indígenas pelo direito a terra desde o período colonial, sendo reconhecidos pela Constituição Federal de 1988. Usando como ilustração, fotografias de mobilizações indígenas recentes:

As nações indígenas no Brasil, desde a chegada dos colonizadores nas suas terras, têm lutado para ter reconhecidas suas identidades, os seus direitos originários e sua cidadania. Durante séculos, os indígenas brasileiros defendem os seus direitos como povos diversos, como culturas diferenciadas, capazes de assumir seus destinos e direitos como cidadãos. A Constituição Federal do Brasil (1988) reconhece o direito indígena de manter a sua cultura, vivendo dignamente com o respeito de todos os seus direitos, sem que se espere destes povos

que um dia deixe de ser indígenas. (HISTÓRIA, 2010, 3.º ano, p. 106).

Esse modo de abordagem, além de evidenciar o protagonismo indígena historicamente situado e na contemporaneidade, informa os não indígenas sobre o direito originário que esses povos têm sobre essa terra. Podendo ser complementada por conteúdos que especifiquem a forma de mobilização no passado e no presente, reunindo imagens e informações associadas aos conflitos coloniais e às mobilizações atuais; fazendo referência à participação dos indígenas em grandes eventos, a exemplo: da Guerra do Paraguai, revoltas populares como a Cabanada e Insurreição Pernambucana; as organizações indígenas como figuras jurídicas, inserções no cenário político-partidário, dentre outras formas de mobilização.

Enfim, essas são discussões e problematizações necessárias no contexto escolar, porém têm-se mostrado bastante complexas para ser enquadradas nos moldes exigidos aos livros didáticos. Conforme Bittencourt (2004) e Lopes (2005), a produção do livro didático está sujeita a certa ambiguidade, uma vez que está envolta pelas tensões entre os interesses mercadológicos e o posicionamento epistemológico de autores e autoras, somando-se às influências das demandas curriculares. Nesse sentido, nota-se que tais tensões se expressam no produto final (o livro didático) de tal maneira que, algumas vezes, ao invés de contribuir para um conhecimento escolar significativo acerca dos povos indígenas, acaba gerando mais desinformação e menos conhecimento.

Dentre outros temas relacionados com os direitos indígenas, vimos nos livros didáticos o direito à educação escolar específica e diferenciada. Em alguns casos, esse assunto emergiu associado à diversidade das instituições escolares quando o autor quis discutir o formato de escolas na sociedade em geral. A exemplo do livro destinado ao 2.º ano do Ensino Fundamental, da Coleção Projeto Buriti, quando os conteúdos de História estiveram associados às questões gerais de

nossa sociedade (à identidade da criança, ao grupo familiar, aos tipos de alimentação, às moradias) e também à educação formal:

No Brasil, alguns povos indígenas e comunidades quilombolas têm escolas próprias, pois elas precisam se adequar à sua cultura e à sua história. Nas escolas indígenas, os alunos aprendem a ler e a escrever em português e na própria língua. Os professores costumam ser indígenas. Eles ensinam a cultura do povo e os conhecimentos dos não indígenas. [...] A maioria das escolas indígenas e quilombolas, ocupam construções precárias. Algumas, porém, já contam com luz elétrica, água encanada e internet. (THAHIRA, 2011, 2.º ano, p. 78, grifos nossos).

O texto citado é relevante quando enfatiza a necessidade de uma escola específica para atender demandas históricas e culturais das populações “tradicionais”. Ao mesmo tempo, trouxe o tom de denúncia do aparente descaso com a infraestrutura imprópria que se compreende como bom funcionamento. No entanto, essa concepção de precariedade relacionada com os prédios escolares indígenas reflete a visão etnocêntrica associada ao conceito de escola construído com base na cultura ocidental, a qual expressa uma tendência em homogeneizar as formas de produção do conhecimento escolar, de forma a exigir uma estrutura predial dentro de padrões considerados adequados à produção desse conhecimento.

Segundo Bergamaschi (2010), a sociedade não indígena custa a compreender que os povos indígenas seguem lógicas diferentes. Dentre essas lógicas, também inclui o funcionamento da educação escolar nos seus espaços/tempos/conhecimentos próprios. Bem como afirmou que as escolas indígenas têm constituído uma pluralidade de organizações e funcionamentos, de forma que cada grupo indígena tem buscado uma “relação específica com o seu espaço, com o seu tempo” (BERGAMASCHI, 2010, p. 51).

Notamos, portanto, certa incoerência no respectivo texto do livro didático citado quando, no primeiro fragmento grifado, se afirmou a necessidade de adequação das escolas às especificidades culturais e históricas dos povos, enquanto na sequência questiona as condições de

edificação dessas escolas. Seria no mínimo estranho para uma determinada sociedade indígena, com suas casas sem energia elétrica e sem alvenaria, coexistir com uma edificação com todos esses recursos. Qual o impacto para as expressões socioculturais e o cotidiano dessa comunidade?

A esse respeito, na visão do etnocentrismo ocidental e competitivo da sociedade não indígena, existem pessoas que costumeiramente afirmam ser uma questão de oferecer oportunidades iguais. Entretanto, as oportunidades iguais defendidas geralmente seguem uma perspectiva assimilacionista. São supostas oportunidades iguais para que os indígenas sejam integrados à chamada sociedade nacional, sem considerar se os indígenas estão interessados ou não nessa integração.

Não significa que as populações indígenas deixem de acessar ou permaneçam à margem dos benefícios das novas ou consideradas avançadas tecnologias. São necessários cuidados para que não se cometam os mesmos erros do passado, por julgá-las como precárias, “primitivas” e atrasadas, e impor uma “modernização” aos povos indígenas sem pensar nas consequências que isso pode trazer, como ocorreu com a introdução das bebidas alcóolicas, os refrigerantes, o trigo, o sal, uso dos agrotóxicos, que ocasionaram uma série de distúrbios socioculturais e fisiológicos.

Retomando o assunto sobre as escolas indígenas, o livro destinado ao 4.º ano do Ensino Fundamental, da Coleção Projeto Descobrir, tratou sobre esse assunto de forma diferente do livro anteriormente citado. Este trouxe uma abordagem mais ampla, inclusive, possibilitando a problematização sobre o conceito de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, pode favorecer a compreensão acerca do significado de educação para os indígenas.

Conforme mostra a Figura 13, a educação envolve processos de aprendizagem que estão para além da escola. Na primeira imagem, percebem-se crianças indígenas participando de atividades cotidianas ao ar livre com os adultos. Ao que parece, são atividades que fazem

parte das vivências sociais extraescolares, com características de uma educação informal; na segunda imagem, as crianças indígenas aparecem participando de atividades educacionais formais em uma sala de aula.

Figura 13

Ilustração sobre as diferentes formas de educação indígena em livro didático da Coleção Projeto Descobrir



Fonte: Dias; Baraldi (2011, 4.º ano, p. 32).

O texto escrito expressa bem a mesma linha de raciocínio:

A educação indígena acontece a partir do momento em que as crianças nascem, e é realizada por todos os membros da aldeia. Os indígenas em geral, entendem que as crianças devem acompanhar os adultos em diferentes atividades para aprender, com o exemplo dos mais velhos, os hábitos de seu povo e a entender o mundo que as rodeiam e aquilo é considerado correto na sua cultura. [...] Nas escolas indígenas, os alunos aprendem suas tradições e são alfabetizados na língua nativa e em português. Nessas escolas, as atividades são adaptadas à comunidade indígena onde estão localizadas, respeitando-se, por exemplo, o calendário cultural de cada comunidade. (DIAS; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 32).

Nesse sentido, a Educação como um direito, a princípio, relaciona-se com o direito de as crianças indígenas conviver com o seu povo e participar dos processos de aprendizagem sobre as expressões socioculturais, as vivências familiares e sociais conforme demanda seu cotidiano. Quanto ao direito à escolarização diferenciada, fica explícita

a ideia sobre o acesso aos conhecimentos produzidos pelos não indígenas, sem violar as especificidades socioculturais, como bem respeitando as línguas e as tradições indígenas, de forma a estabelecer um diálogo intercultural profícuo. Conforme defendeu Bergamaschi:

Considero a escola indígena a instituição que, por excelência, possibilita o diálogo intercultural, tanto internamente, ou seja, a interação entre os modelos tradicionais de educação e a educação escolar, quanto como possibilidade de diálogo entre duas diferentes sociedades e culturas: a indígena e a não indígena. Por exemplo, as escolas indígenas almejam o bilinguismo como possibilidade de, a um só tempo, afirmar o seu modo de vida e abrir para o outro. (BERGAMASCHI, 2010, p. 48).

Como falamos anteriormente, essa concepção sobre Educação Escolar Indígena no conjunto de livros didáticos analisados por nós ainda é pouco explorada. Geralmente, o próprio conceito de educação formal não é bem definido por autores e autoras. Esse tema aparece mais como ilustração para complementar conteúdos que tratam sobre escolas em geral.

O mesmo ocorre quando se trata de conteúdos relacionados com as expressões socioculturais indígenas. Estas geralmente são pontuadas de forma a enfatizar as supostas diferenças existentes entre essa parcela da população e a sociedade brasileira em geral. Nesse sentido, notamos que prevalece a ênfase nas formas de organização do tempo, moradia, alimentação e brincadeiras. Com menos frequência, encontramos conteúdos referentes às expressões artísticas.

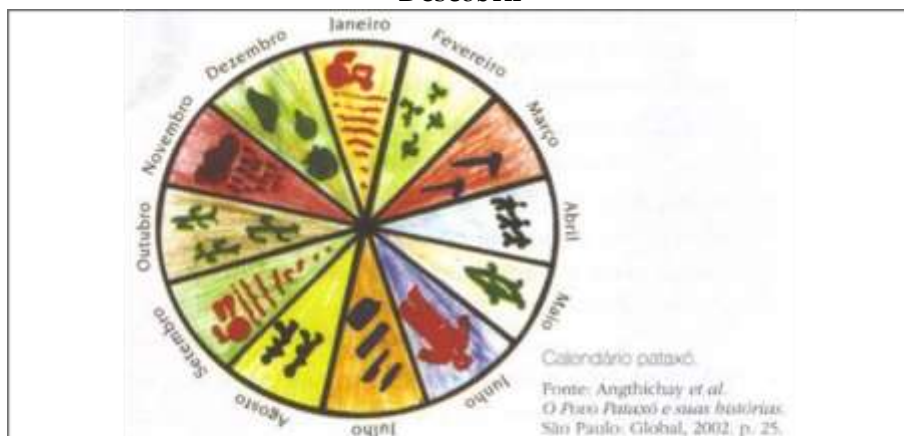
Todos esses aspectos socioculturais mencionados, na maioria das vezes, são tomados como referências para narrar o jeito de ser e de viver da população indígena no Brasil, de forma a diferenciá-la de nós, ao mesmo tempo que as homogeneízam. Mesmo quando especificam o povo sobre o qual estão referindo-se, não apresentam opções que possam auxiliar a compreensão acerca das diferenças entre as muitas etnias que habitam as mais variadas regiões do país.

Um exemplo ilustrativo dessa situação nota-se nos conteúdos que tratam sobre as formas de diferentes sociedades organizarem o

tempo. Em especial, destacam-se os calendários como um dos instrumentos usados para isso (Figura 14).

Figura 14

Calendário indígena em livro didático de História da Coleção Projeto Descobrir



Um dos diversos povos indígenas brasileiros é o Pataxó, que vive no Sul do estado da Bahia. O calendário feito por indígenas pataxó é um calendário agrícola e registra atividades como a época do plantio do feijão, do milho, o mês da capina, o mês da colheita, entre outras. Agora, responda no caderno: o que os desenhos presentes no calendário dos índios pataxó informam sobre o modo de vida desse povo?

Fonte: Dias; Baraldi (2011, 3.º ano, p. 57).

No livro do 3.º ano da Coleção Projeto Descobrir, a ênfase estava nos calendários gregoriano, islâmico e o judaico. O calendário indígena apareceu no fim do capítulo que tratava desse assunto, como parte da terceira e última questão do exercício de fixação, este, intitulado como “Hora de praticar”.

No texto escrito e na figura, percebem-se algumas expressões socioculturais do povo Pataxó. Isso é importante! Contudo, parece-nos uma abordagem bastante simplista e descontextualizada, não dando conta da complexidade inerente às demais formas de viver dos Pataxós. Existem outras práticas que ocorrem em outros ambientes que estão para além do espaço rural como o texto e a imagem procuram enfatizar.

O calendário do povo Pataxó encontra-se impresso também no livro didático de História do 4.º ano da Coleção *O Brasil Somos Todos Nós* (HISTÓRIA, 2010). Nesse contexto, não há nenhuma informação escrita sobre os aspectos socioculturais que aparecem na imagem, ou sobre aquele povo. No entanto, na sequência da atividade, sugeriu-se que as crianças fizessem uma comparação em relação ao calendário do povo Kiriri Cantagalo, Bahia, apresentado por meio de um texto escrito pelos professores do mesmo povo sem ilustração gráfica:

Calendário da agricultura Kiriri Cantagalo

Janeiro – Trovoada. É tempo de frutas, como caju, manga, pinha e goiaba. Colhemos castanhas e outros frutos. Fevereiro – Colheita das frutas. Tempo de frutos como umbu, manga e outras frutas nativas como cabucar, quixaba, murta, grenhém, etc. Neste mês, fazemos roçados nos matos grossos. Março – Neste mês, colhemos frutos e fazemos roçados de capoeiras e limpa de terra. É tempo de tanajura, que é bastante usada na nossa alimentação. No dia 13 plantamos milho para comer nas festas juninas. Abril – Limpa de terras e ciscagem dos matos, roçado de berrenga nos matos finos. Aragem de terras e plantio de abóbora. Maio – Início do inverno. Fazemos a aragem e gradeagem de terras. Plantio de sementes de feijão, milho e fava. Plantamos também batata-doce. Junho – Plantio das sementes. Limpa das plantações. Julho – Limpa de feijão e milho. Plantação de capim para formar o pasto dos animais. Colheita de feijão-verde para comer. Agosto – Início da colheita do feijão. Tempo de milho maduro. Plantio de mandioca e limpa da mesma. Plantio de melancia. Setembro – Colheita do feijão. Tempo de milho seco. Início das farinhadas e nova colheita de castanhas. Novembro – Trovoada. Colheita da castanha e plantação de milho e feijão de corda. Dezembro – Tempo de caju, farinhada e preparo da terra para nova plantação. (HISTÓRIA, 2010, 4.º ano, p. 108, grifos nossos).

A referida atividade sugere que as crianças, de posse do livro didático, identifiquem as semelhanças e diferenças daqueles povos indígenas organizarem o tempo. A esse respeito, ressaltamos que as informações expressas no texto escrito por professores e professoras indígenas Kiriri Cantagalo favorecem a aquisição do conhecimento e valorização de parte das expressões socioculturais daquele povo, uma

vez que essa descrição se insere no contexto de uma explanação sobre a relação dos indígenas com a Natureza; sobretudo, expressando como organizam seu modo de viver, destacando o ciclo de plantio e de colheita, as espécies cultivadas ou nativas conforme os meses do ano e os fenômenos naturais. Já a imagem do calendário Pataxó, sem texto escrito que trouxesse outras informações acerca daquele povo, não parece suficiente para estabelecer uma comparação mais efetiva entre os dois calendários.

Tratando-se de outras expressões socioculturais dos povos indígenas, parece comum aos livros didáticos que analisamos trazerem conteúdos sobre as formas de moradia indígena. Esse assunto geralmente está inserido entre a diversidade de formas de morar como indica o título da Figura 15 – Diferentes formas de moradia indígena.

Entretanto, semelhantemente à abordagem sobre as escolas indígenas, mesmo quando a intenção é evidenciar a diversidade, a ênfase é posta na diferença entre as sociedades indígenas em relação a nossa sociedade. Um exemplo disso são as figuras das moradias indígenas, as quais geralmente são edificações de palha, localizadas no meio de alguma floresta.

Mesmo quando o enunciado na Figura 15, “No Brasil, há mais de 200 povos indígenas. Cada um tem seu jeito de morar”, indicava a intenção de visibilizar a diversidade do tipo de moradias indígenas no Brasil, as figuras não contribuíram muito para essa compreensão. Semelhantemente a outras coleções didáticas, as moradias indígenas apresentadas são todas de povos habitantes em florestas, nas Regiões Norte e Centro-Oeste, em nada se assemelhando à forma de moradias de vários povos indígenas no Nordeste.

Figura 15

Diferentes formas de moradia indígena conforme a página do livro didático de História da Coleção Projeto Buriti



Fonte: Thahira (2011, 2.º ano, p. 98).

Outro exemplo ilustrativo, que demonstra essa hegemonia em relação à abordagem sobre as moradias indígenas nos livros didáticos, encontra-se no livro do 2.º ano da Coleção Projeto Descobrir. Trata-se de uma figura que ilustra o texto *Coisas de índio* de autoria do indígena Daniel Munduruku. O citado texto foi adaptado para o referido livro didático. Nesse caso, a ilustração mostra uma casa de barro (taipa) coberta com um tipo de capim ou palha, situada em meio a uma mata.

O texto em si, como veremos a seguir, também enfatiza aspectos socioculturais dos povos que ficam situados nas regiões geográficas que convencionalmente são mencionadas nos livros didáticos. O que difere das demais formas de abordagem sobre esse assunto foi ter usado um texto que descreveu aspectos referentes à importância social das habitações indígenas dos povos citados:

Para alguns povos indígenas, como os Munduruku, Guarani e Yawalapiti, [...] mesmo construída pelos homens, a casa é um espaço essencialmente feminino, onde as mulheres exercem seu poder e têm domínio absoluto. Embora varie de sociedade para sociedade, dentro da casa são mantidos objetos de uso doméstico como: cestos, panelas de barro, redes, arcos e flechas, remos... O fogo pode estar presente dentro da casa, para espantar insetos ou aquecer as pessoas durante a noite. Ele é mantido aceso durante a noite toda, sob a responsabilidade das mulheres. Numa casa pode morar apenas uma família nuclear: pai, mãe e filhos, ou famílias extensas: várias famílias nucleares e outros parentes, como tios, primos e sogros. (DIAS; BARALDI, 2011, 2.º ano, p. 33).

Entendemos que explorar a função social da moradia indígena é importante para as crianças compreenderem que: primeiro, independentemente da estrutura arquitetônica, seja parecida, seja diferente das moradias comuns ao seu cotidiano, as moradias indígenas guardam características socioculturais de cada povo, ou família que nela habita; segundo, essa compreensão pode ajudar a superar os preconceitos geralmente existentes sobre a forma de viver dos povos indígenas; pois, em razão das imagens das moradias indígenas nos livros didáticos geralmente mostrarem casas de palha e localizadas nas florestas, o olhar etnocêntrico da sociedade não indígena pode levar as crianças a atribuírem a essa população a condição de pobreza material e cultural.

Uma abordagem pedagógica de textos que agregam valores associados à função social da moradia indígena pode potencializar uma imagem positiva dessa população. Todavia, enriqueceria mais a forma de abordagem desse conteúdo se fosse problematizado o que leva os

povos indígenas a adotarem essa forma de moradia e não outra, comparando-a com a moradia de povos habitantes em outras regiões do país, sobretudo no Nordeste, onde os povos indígenas têm a forma de moradia bastante semelhante à dos não indígenas.

Ainda referente a esse assunto, algumas ressalvas são necessárias à respectiva coleção didática, visto que, no exemplar destinado ao 4.º ano, a abordagem sobre as habitações indígenas organizadas em aldeias foi em parte bastante genérica. Mesmo quando tentou tratar sobre a diversidade entre os povos, essa diversidade esteve restrita aos povos habitantes na região amazônica. Nesse exemplar, diferentemente do anteriormente citado, pouco foram explorados os aspectos relacionados com a função social das moradias indígenas, além de ser escasso o conteúdo sobre os povos indígenas das demais regiões do Brasil; considerando que os livros didáticos faziam parte de um programa nacional, significando que não somente as crianças no Nordeste, mas nas demais regiões do país, ficam desprovidas de tais conhecimentos.

O diferencial na abordagem sobre a forma de moradias indígenas, no respectivo exemplar didático, foi evidenciar a presença indígena em contextos urbanos. Como situação ilustrativa, referiu-se à população Pankaruru – povo originalmente habitante no Sertão de Pernambuco – vivendo em São Paulo; outra situação exibida foi a Aldeia Marçal de Souza em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, habitada por indígenas Terena conforme a Figura 16.

A figura apresenta trechos de uma entrevista com o cacique e uma fotografia que nos pareceu ser um espaço coletivo para eventos na referida aldeia. O texto em si apresentou aspectos que favoreceram o acesso a dados históricos sobre o respectivo povo indígena, a exemplo: as razões pelas quais migraram para o contexto urbano; a forma de habitação na aldeia da cidade; as mudanças de hábitos de higiene, dentre outros aspectos.

Figura 16

Ilustração de um texto sobre uma aldeia urbana em Campo Grande de livro didático da Coleção Projeto Descobrir


Eu posso ser o que você é sem deixar de ser o que eu sou

[...] — Por que o senhor veio morar em Campo Grande?

— Cheguei em 1978. Viemos atrás de melhores condições de vida, de trabalho. A terra nas aldeias já não estava produzindo mais nada. Nas aldeias, agora tem oitava série, mas antes não tinha. [...] Lá no interior, o trabalho era no corte de cana, ou nas fazendas. Nas fazendas estava muito parado. [...]

— E o senhor sente falta da aldeia?

— Para mim, estou dentro da aldeia. São os mesmos modos. Os mesmos costumes, a mesma língua, a mesma alimentação. Não muda muito. Muda casa de alvenaria. Muda organização, higiene, outro modo de viver. Mas o que a gente é está no sangue. [...] Não é porque está na cidade que vai agir diferente. Eu posso ser o que você é sem deixar de ser quem eu sou. [...]



Disponível em www.repositorio.ufpr.br
Acesso em: 3 fev 2011

Vista da aldeia indígena Marçal de Souza, na cidade de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul, em fotografia de 2009.

Fonte: Dias; Baraldi (2011, 4.º ano, p. 22).

A imagem que ilustrou o texto, no entanto, foi uma edificação assemelhada às conhecidas ocas, malocas, o que reforça a ideia de que as edificações indígenas são uniformes. Seria interessante para enfatizar a diversidade como o livro se propôs; evidenciar também a imagem das casas de alvenaria mencionadas pelo entrevistado, seguida da problematização sobre as mudanças socioculturais inerentes à adaptação ao contexto urbano.

Por exemplo, uma das drásticas mudanças na vida das famílias indígenas que estão inseridas em contextos urbanos se refere aos hábitos alimentares. Os livros didáticos, no entanto, quando tratam sobre esse assunto, associam a alimentação indígena aos hábitos dos

povos que vivem em contextos rurais; geralmente, associados às formas de trabalho, como pesca, caça e agricultura. Em relação à produção agrícola, sobressai o cultivo da mandioca. No contexto escolar por nós estudado, os livros didáticos continuam enfatizando essa abordagem, além de usarem os verbos no tempo pretérito, sem fazer referência aos hábitos alimentares atuais:

A alimentação entre os indígenas também variava de tribo para tribo. Algumas comunidades viviam predominantemente da caça. Outras, da pesca. E outras, ainda, das duas atividades. Havia tribos que praticavam a agricultura. Existia certa variedade na alimentação dos índios. Eles coletavam muitas raízes, frutos e plantas, e também caçavam certos animais que serviam de complemento para as refeições. Entre as plantas utilizadas predominava a mandioca, que também chamamos, dependendo da região, de aipim ou macaxeira. (CAVALCANTI, 2011, 4.º e 5.º ano, p. 49).

Conforme o fragmento textual citado, a abordagem do respectivo livro didático sobre o assunto pouco difere da situação por nós mencionada. No entanto, quando nos detivemos na continuidade do texto, mencionou-se uma variedade de produtos alimentícios considerados de consumo indígena. Dentre esses, encontravam-se milho, feijão, beiju, batatas, cará, amendoim, pimenta, jabuticaba, jaca, caju, banana e abacaxi. Chamou nossa atenção, também, o fato de o tempo verbal remeter ao passado, enquanto o autor parece querer evidenciar os povos indígenas na atualidade.

Apesar de o texto apresentar essa variedade de produtos consumidos pelos indígenas, não faz referência a nenhum povo específico, de forma que se torna uma abordagem generalizante, sem nenhuma associação à região onde foram produzidos os citados alimentos e quais os povos responsáveis pela produção e consumo; além de tratar esse assunto como uma expressão “cultural” isolada do contexto da sua produção sociocultural, tendo em vista que não foi estabelecida nenhuma associação desse assunto quanto aos conflitos e

às disputas dos povos indígenas pelo seu território, suas crenças dentre outros aspectos.

Abordagem semelhante sobre esse assunto foi encontrada no livro de História do 4.º ano da Coleção *O Brasil Somos Todos Nós* (HISTÓRIA, 2010, p. 123). Considerando que a atividade intitulada “Gostos e sabores” apresentou a imagem de seis tipos de alimento nomeados como de origem indígena (farinha, beiju, cupuaçu, guaraná, urucum, moqueca de peixe), sugerindo que as crianças conversassem com os familiares sobre o uso dos referidos alimentos, que eram preparados da mesma forma que os indígenas do passado. Em síntese, remontando à ideia da herança cultural indígena nos costumes da sociedade não indígena. A referida abordagem pareceu alheia aos hábitos alimentares atuais dos indígenas, cometendo o mesmo descaso com a origem regional e étnica de cada alimento, como observado no livro citado anteriormente.

As referências aos hábitos alimentares dos indígenas no passado foram recorrentes nos exemplares didáticos que trataram sobre o assunto da alimentação indígena. Constam também no livro didático da Coleção Projeto Buriti, destinado ao 3.º ano, narrativas sobre os hábitos alimentares indígenas reduzidas ao passado, enfatizando os hábitos alimentares dos povos que ocupavam o litoral e o interior.

Os indígenas que viviam no litoral alimentavam-se principalmente de palmito e sal, retirado da natureza, e de milho, mandioca e feijão, que eles cultivavam. Os indígenas que habitavam o interior viviam principalmente de caça e de coleta de frutos e sementes, como araçá, goiaba, caju, pinhão, açaí e castanha. Eles não usavam sal. Os grupos que viviam perto dos rios praticavam pesca. Eles também usavam a polpa do buriti e o guaraná para preparar refresco. (THAHIRA, 2011, 3.º ano, p. 48).

Entendemos como um aspecto positivo a abordagem sobre os diferentes hábitos alimentares dos povos indígenas, sobretudo quando relacionados com as regiões onde habitam. Assim, favorecendo a desconstrução da ideia sobre os povos indígenas viverem unicamente

do cultivo da mandioca ou da caça e da pesca. No entanto, poderiam ser potencializados esses conhecimentos se problematizassem a permanência ou não de alguns hábitos alimentares, a introdução de outros tipos de produto, incluindo os industrializados, tendo em vista que muitos dos povos indígenas vivem em contato com nossa sociedade. Também seria interessante expandir a ideia de diversidade sobre as demais regiões do país.

Outro aspecto sociocultural indígena presente nos livros didáticos analisados foram as brincadeiras. Geralmente eram associadas à falta de acesso aos brinquedos industrializados ou eletrônicos. Nessa perspectiva, brincadeiras como pendurar-se em árvores, tomar banho em rio, jogar peteca, jogar pião, dentre outras atividades, pareciam ser naturais quando se tratava das brincadeiras indígenas. Como se todas as crianças indígenas fizessem uso, exclusivamente, de brinquedos de fabricação artesanal própria. A exemplo da seguinte afirmação: “As crianças indígenas brasileiras costumam construir os próprios brinquedos. Construir o brinquedo faz parte da brincadeira.” (THAHIRA, 2011, 2.º ano, p. 38). Essa é uma afirmação bastante generalizante, considerando o intenso contato que muitos grupos indígenas têm em nossa sociedade e suas crianças com acesso aos brinquedos industrializados. Ainda assim, permanece o imaginário sobre as brincadeiras indígenas associadas à convivência harmoniosa em ambientes que lembram matas, florestas, rios e aldeias rurais. Um exemplo disso, vê-se nas Figuras 17 a 20.

Figura 17

Crianças indígenas Sateré-Mawé/AM brincando com barro: livro didático de História da Coleção Projeto Descobrir



Fonte: Dias; Baraldi (2011, 4.º ano, p. 10).

Figura 18

Criança indígena Barasana/AM brincando de pendurar-se em árvore: livro didático de História da Coleção Projeto Buriti



Fonte: Thahira (2011, 2.º ano, p. 18).

Figura 19

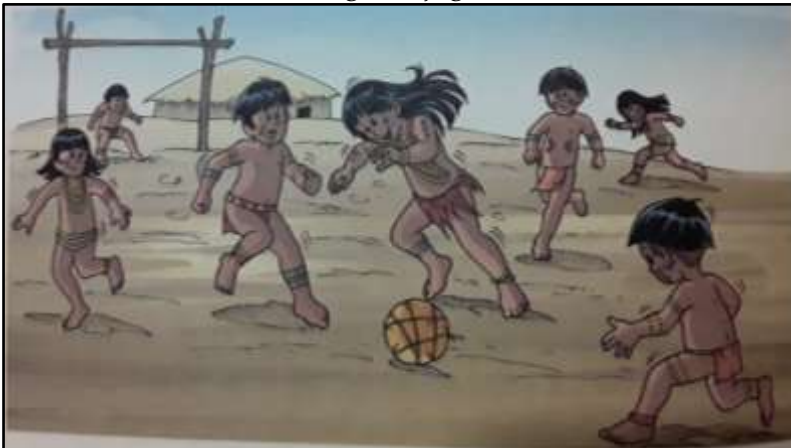
Crianças indígenas Kaiapó/MS brincando em um igarapé: livro didático de História *Pernambuco de muitas histórias*



Fonte: Cavalcanti (2011, p. 40).

Figura 20

Crianças indígenas jogando futebol



Fonte: História (2010, 3.º ano, p. 92).

Como visto, das quatro figuras, três correspondem a crianças indígenas das Regiões Norte e Centro-Oeste; na Figura 20, não foi

identificada a etnia. Nesse caso, embora a brincadeira representada nessa imagem remonte à relação de contato com a sociedade não indígena, a bola parece ser de fabricação artesanal, as crianças e a paisagem mostram-se bastante estereotipadas. De forma geral, as imagens apresentadas não favorecem que as crianças de outras regiões do país, principalmente no Nordeste, compreendam que existem crianças indígenas que compartilham de brincadeiras comuns à nossa sociedade.

Por fim, outra expressão sociocultural indígena comumente enfatizada nos livros didáticos é a “arte indígena”. Consideramos as expressões artísticas indígenas um assunto importante para ser tratado na escola não indígena, sobretudo quando especificam os sujeitos que produziram e o lugar social dessa produção. Cremos que reconhecer a produção artística dos povos indígenas é também reconhecer a importância de suas expressões socioculturais em suas sociedades como riqueza para a humanidade. A exemplo da citação a seguir:

Os Baniwa, da região do Alto Rio Negro, no Amazonas por exemplo, produzem e comercializam cestaria, que é uma arte milenar ensinada aos homens do povo por seus criadores. As cestas são feitas trançando as palhas da planta arumã, de modo a formar desenhos geométricos (ou petróglifos), que foram inscritos pelos antepassados nas pedras. (DIAS; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 21).

Observemos que o fragmento citado revela não só a produção artística de um determinado povo, bem como ressalta as relações sociais que permeiam essa produção, tendo em vista que enfatizou ser aquela prática milenar inerente às pessoas do gênero masculino. Vemos mais dois aspectos interessantes: o primeiro foi o destaque para a inserção daquele povo na economia local; o segundo, o destaque ao processo de produção artística quando descreve o modo de fazer as peças e a matéria-prima utilizada nelas, assim, possibilitando que o professorado e as crianças possam vislumbrar elementos naturais que compõem o ambiente onde esse povo habita.

Abordagens didáticas que privilegiam aspectos como esses podem contribuir para desconstruir ideias folclóricas acerca da produção artística indígena, principalmente quando põe tal expressão sociocultural na categoria de produção artística, que, historicamente, se costuma chamar de artesanato indígena como se fosse uma arte de menor valoração.

Nem sempre, no entanto, as referências a essas expressões artísticas nos livros didáticos são coerentes com essa concepção. Às vezes, tendem a generalizações, banalizações e descontextualizações. Situação ilustrativa identificamos na Coleção *O Brasil Somos Todos Nós*, no livro destinado ao 2.º ano. Ele tratou do assunto “Arte indígena”, citando as diversas expressões artísticas desses povos: “Nas sociedades indígenas, a arte está presente nas diferentes esferas da vida, nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras e na organização social.” (HISTÓRIA, 2010, 2.º ano, p. 100). Ilustrando o texto, foram exibidas três imagens: uma que mostra a pintura corporal do povo Karipuna; a segunda com peças de cerâmica sendo pintada por uma pessoa do povo Karajá; a terceira com a arte da plumagem em uma fotografia de uma menina Karajá.

No que se refere ao fragmento citado, parece relevante no sentido de apresentar informações acerca das diferentes formas de manifestações artísticas da população indígena, possibilitando que o público estudantil perceba que tais manifestações estão associadas às expressões socioculturais dessa população. Porém, fazemos uma ressalva em relação a dois aspectos que emergiram na referida citação; em certa medida, mostra uma generalização do assunto tratado: primeiro, quando usa a categoria “arte indígena” para dar conta das múltiplas expressões socioculturais artísticas dos diferentes povos; segundo, quando não menciona a que povo se refere; e mesmo quando, em seguida, apresentou as imagens acima descritas, não informou onde habitavam os respectivos povos, nem quaisquer outras informações a respeito que se relacionasse com o texto escrito.

Outro aspecto que entendemos não contribuir muito para a contextualização do referido assunto foram as atividades pedagógicas

sugeridas: a primeira solicita que as crianças pintem desenhos de dois vasos; a segunda sugere uma pesquisa escolar, em que as crianças devem perguntar na comunidade onde moram sobre a utilização da arte plumária; a terceira sugere uma oficina para a confecção de enfeites com penas de aves domésticas.

A esse respeito, com exceção da segunda atividade, as demais parecem dissociadas do assunto tratado, tendo em vista que a confecção de artefatos artísticos que aludem às manifestações socioculturais dos povos indígenas fora do seu devido contexto, perde seu significado. Assim, correndo o risco de tornar-se banal, comum a qualquer grupo social. Da mesma forma, as situações de tentativa de imitar danças e rituais indígenas no contexto escolar que não seja indígena.

Para encerrar esta seção, tecemos um panorama dos aspectos relevantes observados nos livros didáticos que analisamos. Nesse sentido, notamos que os livros produzidos antes de 2008, embora posteriormente tenham sido reeditados, não apresentam esforços em atender às demandas provocadas pela Lei n.º 11.645/2008; já os mais recentes, expressam esforços em incluir a temática indígena por meio do acréscimo de conteúdos correlacionados. Essa inclusão tem ocorrido de várias maneiras, conforme descrito a seguir.

A *Coleção O Brasil Somos Todos Nós*, por ser um subsídio específico sobre a História e Cultura afro-brasileira e indígena, tem reservado quase 50% do número de páginas de cada exemplar para tratar sobre assuntos referentes à temática indígena. Os temas atuais, como a diversidade sociocultural, alimentação, tipos de moradia, os direitos, as mobilizações políticas, dentre outros, emergem em maior volume, sendo reservado um espaço mínimo para assuntos históricos.

A *Coleção Projeto Descobrir*, nos exemplares destinados aos 2.º e 3.º anos, a temática indígena emerge mais como assunto transversal e menos como matéria específica que mereça um tratamento com foco na História e nas expressões socioculturais, apresentando um volume mínimo de conteúdo. Já no exemplar para atender ao 4.º ano, consta um volume de conteúdos bastantes significativos, ocupando 49 páginas das 152 preenchidas por conteúdos pedagógicos. Os assuntos

tratados variam entre conteúdos históricos e questões atuais semelhantes às mencionadas na coleção anteriormente citada.

Os exemplares didáticos referentes à *Coleção Projeto Buriti* apresentam um volume mínimo de conteúdos sobre a temática indígena basicamente de forma transversal, diluídos em meio a assuntos diversos que tratam sobre a diversidade sociocultural de diferentes sociedades. Nesse tipo de abordagem quase sempre é reforçada a visão exótica acerca dos povos indígenas em um esforço para demarcar a diferença desses em relação às outras sociedades.

O livro *História – Pernambuco*, voltado para a História desse estado, reservou pouco espaço para a temática indígena. Parte dessa temática foi diluída na História colonial, seguindo uma abordagem de cunho marxista, em que os índios aparecem sempre como oprimidos e vitimizados. Quando se referiu aos índios na atualidade, apresentou mapas e dados demográficos desatualizados.

O livro *Pernambuco de muitas histórias* também tratou sobre a História do mesmo estado. Em relação à temática indígena, pouco difere da abordagem do exemplar anteriormente mencionado. Ainda assim, a diferença encontra-se no volume de conteúdo, tendo em vista que esse reservou mais páginas aos assuntos referentes aos povos indígenas no Brasil e em Pernambuco. No entanto, a maioria dos textos está no tempo verbal pretérito e, ao mesmo tempo, são ilustrados por imagens atuais, tornando os conteúdos confusos e de difícil compreensão. O único destaque, em certa medida coerente, refere-se aos direitos indígenas em relação a terras.

Enfim, percebemos que o acréscimo no volume de conteúdos acerca dos povos indígenas, necessariamente, não garante a qualidade na abordagem dos assuntos que emergiram. Principalmente quando se tentou evidenciar a diversidade sociocultural da população indígena no Brasil, poucos foram os casos que se afastaram da visão estereotipada e homogeneizadora que, para exemplificar tal diversidade tomaram como referência os povos indígenas das Regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste.

A esse respeito, apenas três livros fizeram referência a alguns povos indígenas habitantes em Pernambuco: o livro *História – Pernambuco* de Francisco Teixeira citou brevemente os Fulni-ô e os Xukuru, apresentando um mapa com dados bastante desatualizados; o livro *Pernambuco de muitas histórias* apresentou mapas indicando o nome e a localização da maioria dos povos; e a Coleção *O Brasil Somos Todos Nós* referiu-se aos Truká, Fulni-ô e Xukuru.

A respeito dos conteúdos sobre os povos indígenas na atualidade no Nordeste, afora os livros citados acima, na Coleção Projeto Descobrir, identificamos o calendário do povo Pataxó, Bahia; o livro do 2.º ano da Coleção *O Brasil Somos Todos Nós* referiu-se a um indígena Tupinambá, Bahia, quando tratou sobre a identificação étnica; o mesmo exemplar também se referiu a uma brincadeira do povo Tuxá, Bahia; outro exemplar dessa mesma coleção também citou o calendário do povo Pataxó, Bahia; o livro do 2.º ano da Coleção Projeto Buriti referiu-se a uma brincadeira do povo Canela, Maranhão.

Conforme o exposto, as coleções didáticas mencionadas de alguma forma se referiram aos povos indígenas no Nordeste. Notamos, porém, que, na maioria dos casos, foram referências fragmentadas postas de forma transversal, complementando os assuntos que trataram sobre as expressões socioculturais de nossa sociedade, incluindo as formas de morar, brincar, alimentar-se, medir o tempo, dentre outras.

Salvo raríssimas exceções, esse tipo de abordagem favorecerá a construção de um conhecimento efetivo acerca das histórias e das expressões socioculturais dos respectivos povos. Aqueles exemplares que exploraram de forma mais substancial detiveram-se a algumas das expressões socioculturais no presente, ou no passado, sem a preocupação de relacioná-las com os processos históricos que as constituem.

O “Entre Lugar” das Prescrições Curriculares Locais: das generalizações às especificidades sobre a História e as culturas indígenas

“O entre lugar”, para Homi Bhabha (1998), traduz-se como espaço de fronteiras que intercambia as diferentes formas de apropriação e tradução das culturas; ou seja, é o espaço de encontro de diferentes culturas que produzem identidades culturais híbridas, sem necessariamente abandonar as tradições, uma vez que recorrer à tradição também é uma forma de identificação parcial dos grupos sociais “minoritários”.

A tradição, no entanto, não pode ser considerada fixa e imutável, dado que os sujeitos do tempo presente tecem interpretações e traduções da cultura do passado. Nesse movimento, o “entre lugar” se expressa como espaço de negociações permeado por consensos e conflitos, estabelecendo processos de reinvenção cultural constantemente (BHABHA, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, vemos as prescrições curriculares locais nas escolas municipais de Pesqueira voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como um espaço de “entre lugar”. Nossa alusão à referida teoria foi em razão daquelas prescrições curriculares expressas no Diário de Classe e no planejamento pedagógico das professoras (os chamados cadernos de roteiro diário e cadernos de atividades didáticas), se constituírem no espaço de negociações entre as prescrições curriculares internacionais, nacionais e estaduais, as quais, no presente estudo, chamamos de “políticas curriculares globais”.²⁶

Observamos, no entanto, que, no movimento de apropriação das prescrições curriculares globais no contexto local, ocorreu um misto de: aproveitamento de parte das orientações curriculares internacionais e

²⁶ Nesse caso, quando nos referimos às políticas curriculares globais, estamos pensando nas propostas curriculares dos programas educacionais do Pnaic e do PAS. Uma vez que esses se apresentam fortemente voltados para a alfabetização em Português e Matemática e aos conhecimentos considerados universais, resguardando pouco ou quase nada de espaço/tempo para os conhecimentos locais.

nacionais que “convencionalmente” sempre estiveram em uso; a exclusão de determinados conteúdos e componentes curriculares postos nas respectivas orientações; e a inclusão de demandas curriculares e socioculturais locais. Isso mostrou que houve reformulações do que aparentemente estava posto, e essas reformulações possivelmente foram resultantes dos embates, conflitos, negociações e consensos inerentes ao campo do currículo. Portanto, é possível afirmar que “o entre lugar” do currículo no contexto estudado na dimensão do prescrito constitui-se como híbrido.

Nesse processo de hibridização são visíveis as relações de força e influências. Considerando que no âmbito internacional encontram-se as recomendações e a fiscalização da Unesco, essas exercendo influência no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), enquanto, tratando-se da relação de influência das políticas educacionais estaduais, nota-se a apropriação das prescrições curriculares do Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS).

Dessa forma, é possível também associar aquela situação curricular em particular à teoria do *Ciclo de Políticas* defendida por Stephen Ball (2001).

Podemos fazer essa associação por entendermos que o contexto estudado por nós mostrou a confluência das prescrições curriculares globais como interseção do currículo local. Lembramos, porém, que as prescrições curriculares locais seguiram parcialmente a tradição das prescrições globais, ao mesmo tempo em que essas foram recontextualizadas na busca pela adequação e produção de uma proposta curricular que se propunha a atender às especificidades locais. Tal situação pode ser ilustrada conforme a Figura 21:

Figura 21

Relações de influência das políticas curriculares globais sobre as locais



Fonte: Elaborado pela autora fundamentada na análise documental.

A respeito da recontextualização dessas políticas curriculares no contexto da prática em sala de aula, é visível o esforço das professoras para preencherem as lacunas existentes nas políticas globais. Como expressado na fala a seguir:

A gente recebe a orientação do que deve ser passado pelo Fluxo e pelo Pnaic, e dentre eles a gente vai adaptando à necessidade do aluno. Por exemplo, se o Fluxo e o Pnaic não falam sobre as etnias locais e a gente vê que é uma necessidade dos alunos, a gente tem que trabalhar sobre isso, então a gente tenta trazer, buscar essas informações e passar pra eles da melhor maneira. (Professora 9, turma do 3.º ano, Escola J, grifo nosso).

Essa fala ilustra bem as situações de arranjos curriculares necessários nos processos de mediação entre o prescrito e o vivido. Evidenciando dois aspectos que chamaram a atenção: o primeiro refere-se ao fato de as propostas curriculares de base comum nacional ou regional não conseguirem dar conta das especificidades locais; o segundo, conforme Candau (2008, p. 31), tendo em vista que docentes

não estão acostumados a reconhecer o “outro” nas suas diferenças. Mesmo quando muitas vezes está ao lado, na sala de aula, vale destacar o contrário, a perspicácia do professor e da professora em perceber a necessidade de trabalhar sobre os grupos étnicos locais uma vez que as propostas curriculares globais não contemplam esse conteúdo.

Pensando nos arranjos curriculares, na falta de uma proposta curricular oficial local que norteasse as práticas docentes, notamos que o Diário de Classe no contexto estudado se configurou como o único documento curricular oficial local, na medida em que pautou um conjunto de orientações que norteava a organização curricular na escola. A exemplo de:

- a) primeiro: mantendo prescrições de eixos temáticos a serem trabalhados na escola;
- b) segundo: sugerindo o desenvolvimento de determinadas habilidades por parte de discentes, referentes a cada componente curricular (Português, Matemática, Ciência, História, Geografia, Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso);
- c) terceiro: as habilidades sugeridas se traduziam em objetivos de aprendizagem, sendo cobrados por meio de fichas avaliativas a serem preenchidas pelo professor ou pela professora periodicamente;
- d) quarto: mantendo o controle de frequência diária dos discentes, como requisito parcial para a progressão de um Ciclo para o outro;
- e) quinto: exigindo os registros dos conteúdos ensinados diariamente.

Todos esses registros como fontes de informação sobre as práticas curriculares docentes foram bastante significativos, tendo em vista que contribuíram para complementar e, às vezes, reafirmar as informações extraídas das falas das professoras e dos cadernos de planejamento (o Roteiro diário e o Caderno de atividades).

Aqueles cadernos eram compostos por fichas e anotações que indicavam os conteúdos curriculares e as atividades a serem desenvolvidas diariamente na sala de aula. O que diferia essa fonte dos Diários de Classe era porque, além de prescrever o que deveria ser ensinado, continha os registros dos supostos conteúdos efetivamente trabalhados em sala de aula.

Portanto, como fontes documentais, tanto o Diário de Classe quanto os cadernos de planejamento, foram importantes para compreendermos o que acontecia nas salas de aula referente ao ensino da História e culturas indígenas. Por enquanto, detemo-nos nas informações contidas nos Diários de Classe. No Capítulo 5, trataremos sobre os cadernos de planejamento, tendo em vista eles estarem mais expressivamente imbricados na dimensão da prática docente.

Os Diários de Classe na Interseção do Programa Alfabetizar com Sucesso

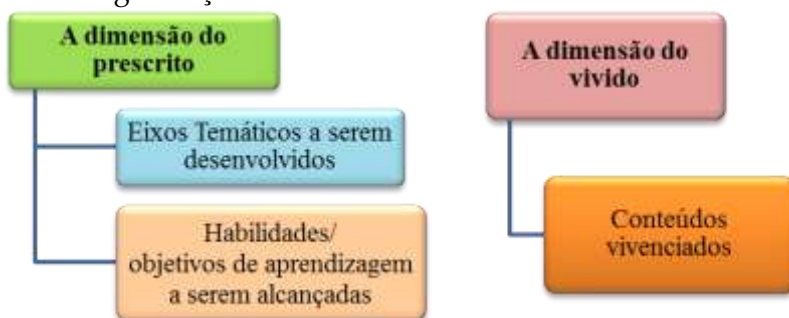
Como anunciado na seção anterior, uma apreciação dos Diários de Classe no contexto estudado possibilitou identificar parte dos registros escritos de duas dimensões do currículo: a dimensão do prescrito e a do vivido. A primeira dimensão inscreveu-se por meio das indicações prévias de eixos temáticos a serem trabalhados pelos docentes e discentes e de habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes. Lembrando que essas habilidades se traduziram em objetivos de aprendizagem. A segunda inscreveu-se por meio dos registros dos conteúdos efetivamente vivenciados diariamente. Podendo ambas as dimensões do currículo ser representadas na Figura 22.

Nesta seção, portanto, no que diz respeito aos escritos curriculares sobre a temática indígena, inicialmente discorreremos sobre os achados na dimensão do prescrito; em seguida, trataremos sobre os achados nas dimensões do vivido. Nessa perspectiva, quando observamos a dimensão do prescrito, verificamos que a temática indígena no Diário de Classe resumiu-se ao componente curricular de História, incluindo dois eixos temáticos e três objetivos de

aprendizagem. Um desses eixos temáticos foi intitulado “História local e do cotidiano”, e endereçado às turmas do 1.º ao 3.º ano, que deveriam atingir um único objetivo de aprendizagem acerca da temática indígena: Reconhecer a contribuição do branco, do negro e do índio na formação da sociedade brasileira.

Figura 22

Forma de organização dos escritos curriculares nos Diários de Classe



Fonte: Elaborada pela autora com base na análise do Diário de Classe.

O segundo eixo temático foi intitulado “História das organizações populares”, destinado às turmas do 4.º e 5.º ano. Sendo exigido o alcance de dois objetivos de aprendizagem referentes à temática indígena:

- relacionar a ocupação portuguesa no Brasil no século 16 com a dizimação de vários povos indígenas;
- reconhecer as diversas formas de resistência utilizadas pelos africanos e indígenas no Brasil.

Ao relacionarmos essas prescrições curriculares com as do Programa Alfabetizar com Sucesso, notamos semelhanças e nuances. Uma semelhança encontra-se no uso das mesmas habilidades e objetivos de aprendizagem mais gerais sobre a temática indígena. Significando que a proposta curricular local aderiu em parte às orientações curriculares globais, sobretudo as que são questionáveis em razão da complexidade e amplitude dos supostos conteúdos que teriam

de ser trabalhados para atingir tais objetivos remetendo às abordagens históricas longínquas e generalizantes, como citado no início deste capítulo.

Quanto às nuances, a princípio, identificamos duas situações: a primeira referindo-se ao fato de as prescrições curriculares do Diário de Classe terem desconsiderado a sugestão do PAS no que se refere ao desenvolvimento da “habilidade/expectativa” sobre os povos indígenas em Pernambuco, como visto anteriormente. Pensamos, nesse caso, ser necessário citá-la novamente: “Identificar os grupos indígenas em Pernambuco na atualidade, seus problemas enfrentados e as possíveis soluções; reconhecer a importância do estudo de alguns costumes das populações indígenas para a percepção da diversidade cultural brasileira.” (PERNAMBUCO, 2012, n. p.).

Tendo em vista que o Diário de Classe se constituiu como um texto curricular presente diariamente na sala de aula, dar atenção a uma sugestão tão peculiar ao referido contexto social e escolar igual a essa poderia potencializar o planejamento do professorado em relação à História e às culturas dos povos indígenas locais.

Outro aspecto no qual as prescrições curriculares do Diário de Classe diferem do PAS é por ele pautar sua proposta curricular apenas no desenvolvimento das habilidades discentes e nos objetivos de aprendizagem; já a proposta curricular do PAS sugeriu aos docentes considerar os conteúdos didáticos, as habilidades/expectativas e atividades. Desse modo, o PAS ofereceu mais suporte didático para se discutir a temática indígena do que a proposta curricular do Diário de Classe.

Entretanto, quando observada a dimensão do currículo vivido, o registro dos conteúdos vivenciados na sala de aula, *a priori*, pressupunha a existência de uma inter-relação direta com a dimensão do prescrito; uma vez que as “habilidades/objetivos de aprendizagem” estavam associados ao processo de rendimento dos discentes, ou seja, à avaliação. Logo, os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula deveriam corresponder às tais “habilidades/objetivos” indicados na dimensão do prescrito. No entanto, as anotações sobre os conteúdos

vivenciados revelaram que, dentre as doze professoras atuantes no contexto estudado, sete não registraram no Diário de Classe nenhum conteúdo ou atividade que fizesse referência direta aos povos indígenas. Isso significou a maioria das professoras.

Tal situação denotou que, no contexto da prática, as professoras fizeram suas opções sobre o que consideravam relevante em ambas as prescrições curriculares (Diários de Classe, PAS e livro didático), decidindo sobre o que seria necessário ajustar ao contexto local, incluir/excluir/reelaborar. Esse espaço de negociação comprovou a capacidade ativa e criativa do professorado, considerando que o currículo não pode ser visto como mera repetição (OLIVEIRA, I., 2011). Esse espaço de negociação se materializa na fala das professoras e nos registros dos Diários de Classe sobre os conteúdos vivenciados, mostrando uma lista de possibilidades de abordagem da temática indígena associada a outras temáticas, por exemplo:

Convivendo com as diferenças; você trabalha dentro desse tema, ele é abrangente, tem cultura, questão dos costumes, a gente trabalha a cor, a questão do pertencimento. A gente trabalha de modo geral; quando a gente trabalha o tema amigo, aquele irmão que não seja de sangue, mas se você tem alguém que é tão próximo daquela pessoa que nem sempre é da família, mas tem aquela afinidade, a diversidade, o respeito. Eu gosto muito de usar a palavra respeito às diferenças. (Professora 4, turma do 4.º ano, Escola A, grifos nossos).

Quando a gente fala em comunidade, quando a gente fala em questão de zona urbana, zona rural, então obrigatoriamente tem de falar da área indígena. Quando a gente fala de cultura, de alimentos, então sempre liga, sempre lembra sobre a alimentação dos índios, consegue juntar, unir assim. (Professora 11, turma do 3.º ano, Escola J, grifos nossos).

Vejamos que, na primeira fala, em nenhum momento apareceu alguma referência direta à temática indígena. No entanto, as expressões grifadas denotaram várias possibilidades de inclusão de conteúdos relacionados com os povos indígenas. Na segunda fala, de forma mais

explícita, a professora fez associação direta dos outros temas a conteúdos inerentes à realidade local e aos indígenas.

Para além das respectivas falas, constatamos o registro de outras referências a esse tipo de abordagem nas anotações nos Diários de Classe sobre os conteúdos vivenciados, a exemplo dos seguintes temas: diversidade cultural, tipos de moradia, alimentação, cidadania, identidade das crianças, grupo social familiar, dentre outras temáticas.

Não só os temas que emergiram nas respectivas falas, mas os demais constatados nos registros escritos denotam que a abordagem da temática indígena predominantemente tem sido de forma transversal permeada pelo discurso da “diversidade cultural”. O que mostra um possível diálogo com as abordagens dos livros didáticos vistos na seção anterior. Entretanto, existem as exceções que indicam um menor número de professoras que registraram conteúdos sugeridos no Programa PAS e nos livros didáticos, mas também acrescentando outros conteúdos relacionados com o povo indígena local. A exemplo da relação de conteúdos citada a seguir:

- história e culturas afro-brasileiras e indígena;
- povos indígenas e direito a educação, lazer, saúde, alimentação e moradia;
- comunidades indígenas em Pernambuco;
- a população indígena/sobre o povo indígena e seus costumes;
- alimentos dos povos indígenas;
- o índio e sua história;
- os primeiros povos/arte indígena;
- A história do cacique Xicão – Tribo Xukuru.

Essas anotações expressaram um avançar nos conteúdos propostos pelo Diário de Classe, mas, por outro lado, percebemos alguns limites em determinados conteúdos mencionados. A exemplo da permanência de generalizações, principalmente quando se refere ao “índio” ou ao “povo indígena” no singular, sem especificar qual o índio ou o povo indígena a que se referiram. Todavia, entendemos que tal

situação pode estar associada a múltiplas questões, a exemplo do despreparo das professoras em relação à temática indígena, como revelou uma das participantes em sua fala:

Eu acho muito bom, sim. Na verdade, eu não me sinto preparada para dar esses conteúdos. Eu acho que o aluno tem todo o direito de conhecer suas origens como aqui em Pesqueira! Que é uma área onde tem índios. Eu acho que eles deveriam investir mais nesses conteúdos, e você saber sobre o seu passado, sobre sua história. Mas não somos preparadas para isso; nós damos isso muito por cima. Alguma coisa que possa dar, mas não tem uma preparação. (Professora 6, turma do 3.º ano, Escola H, grifos nossos).

A expressão “mas não tem uma preparação” durante a conversa deixou evidente que havia uma lacuna na formação profissional. O fato de não ter vivenciado nenhuma experiência acadêmica específica sobre a temática indígena durante a sua formação inicial ou continuada; além de não contar com subsídios didáticos que favorecessem uma prática pedagógica conforme recomendada atualmente. Essa afirmação surgiu em várias outras falas.

Outra questão que parece dificultar uma descrição mais sucinta no Diário de Classe sobre os temas e as atividades desenvolvidas em sala de aula parece ser o pequeno espaço reservado a esse registro. Somando-se, ainda, a própria prescrição genérica acerca da temática contida naquele documento. No Capítulo 5, quando nos detivermos nos cadernos de planejamento diário das professoras, os quais costumam passar por um controle periódico das coordenadoras pedagógicas, veremos melhores descrições dos conteúdos, das atividades e dos subsídios didáticos.

Enfim, o Diário de Classe, que se configura como o portador das prescrições curriculares locais, pouco tem oferecido condições para as professoras se guiarem acerca de conteúdos sobre a situação dos povos indígenas na atualidade, tendo em vista que reproduziu os objetivos do Programa Alfabetizar com Sucesso, aqueles que remetem à história da colonização. Os registros que vislumbraram conteúdos mais atuais foram iniciativa das professoras.

O currículo na ação, é a última expressão de seu valor, pois enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade, de uma forma ou de outra se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, na prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

José Gimeno Sacristán

Capítulo 5

DO CURRÍCULO PRESCRITO AO VIVIDO: A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA

O pensamento de Sacristán (2000, p. 201) convidou-nos a ver o currículo na dimensão da prática pedagógica, “[...] na qual se projetam todas as determinações do sistema curricular, onde ocorrem os processos de deliberações e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e **alunos**”. Nessa perspectiva, olhando para o contexto escolar por nós estudado, notamos que o currículo na dimensão da prática como espaço de decisões revelou múltiplos formatos e configurações acerca da História e das culturas indígenas.

Configurações essas mescladas pelas interferências de uma cultura escolar enraizada em um sistema educacional mais amplo, que tende a estabelecer certa hegemonia, por meio de um currículo de base comum, com fundamentos filosóficos, teóricos/metodológicos, no intuito de antecipar seus objetivos educacionais de controlar a produção do conhecimento escolar (MACEDO, 2013).

Consideramos que esse currículo também se encontra nessa instância sob o jugo dos sujeitos da prática, porém consciente de que essa autonomia não seja plena a ponto de se opor ao currículo prescrito. Além disso, reconhecemos as fortes influências contextuais, inerentes às singularidades de cada espaço escolar e dos sujeitos que os constituem diariamente, entendendo o cotidiano escolar “[...] como *espaçotempo* rico de criações, reinvenções e ações.” (OLIVEIRA, I., 2013, p. 51).

Pensar nas práticas curriculares docentes no contexto escolar por nós estudado, portanto, significa considerar as nuances, que, por vezes, se aproximam do currículo formal, outras vezes se metamorfoseiam em virtude das demandas contextuais. Por isso preferimos pensá-las em uma perspectiva do *entre-lugar*, em que o

currículo pode ser visto como algo que está acontecendo, e não como algo predeterminado, ou que acontece no vazio. Assim, considerando as relações hegemônicas mesmo provisórias, o que não impede de pensá-las também como lugar de encontro de culturas e de produção cultural (MACEDO, 2006). Culturas essas que podem ser entendidas como institucionais, e também as não institucionalizadas, fruto das relações e interações dos sujeitos e da sociedade envolvente.

A organização deste capítulo está de forma que dialogaremos constantemente com a dimensão do currículo prescrito e vivido. À medida que formos apresentando os objetivos predefinidos no planejamento das professoras, discutiremos seus desdobramentos em sala de aula. Os respectivos objetivos estão pautados no que classificamos como três Eixos Temáticos: Os índios na colonização, Os índios na atualidade e Os índios nas datas comemorativas.

Os referidos Eixos Temáticos foram compostos com base em assuntos que emergiram do registro de planejamentos e vivências curriculares descritas pelas professoras. Por exemplo: o eixo *Os índios na colonização* agregou vivências curriculares que trataram sobre os primeiros contatos entre índios e europeus mais as relações estabelecidas durante a colonização; *Os índios na atualidade* agrupou vivências que intencionam abordar aspectos relacionados com os povos indígenas atuais; *Os índios nas datas comemorativas* foi composto pelas vivências relacionadas com o aniversário do município de Pesqueira, o Dia do Índio, a comemoração do Descobrimento do Brasil (assim fora nomeado nas atividades descritas), o aniversário do assassinato do cacique Xicão Xukuru e a Semana do Folclore.

Vale salientar que, dentro do Eixo Temático O Descobrimento do Brasil, também emergiram conteúdos sobre o período pré-colonial e colonial, sendo desenvolvido como um assunto pontual sem maior aprofundamento conceitual, sobretudo relacionado com a Temática indígena, que veremos mais adiante quando tratarmos sobre esse assunto.

Conforme a organização descrita, estabelecemos um diálogo com as prescrições curriculares globais (Programa Alfabetizar com

Sucesso; livros didáticos), as prescrições locais (O Diário de Classe e os cadernos de planejamento docente) e as vivências curriculares em sala de aula, de forma que durante a discussão, procuramos destacar as situações de confluência entre o currículo prescrito e o vivido.

A temática indígena na confluência do currículo prescrito e do vivido

Refletir sobre o currículo na dimensão da prática implica pensar como se materializa na sala de aula. Considerando que Conceição G. N. L. Salles (2008), inspirada em Pereira (1996), afirmou: “A aula é um acontecimento que se presta a várias interpretações. Supondo pelo menos duas dimensões de prática pedagógica: transmissão de conhecimento já dado sobre o mundo e produção de conhecimento novo.” (SALLES, 2008, p. 218). No contexto estudado, portanto, buscamos entender basicamente duas dimensões da prática docente: o planejamento pedagógico acerca dos povos indígenas, pressupondo a imersão no conhecimento produzido a esse respeito; e a materialização desse planejamento no que se refere à possibilidade de produção de conhecimentos entre os discentes.

No que se refere à dimensão do planejamento, mediante os registros nos *Cadernos de roteiro diários* e de *atividades pedagógicas*, mais as entrevistas com as professoras, é possível afirmar que a ação de planejamento curricular no contexto estudado tem sido pensada em uma perspectiva que se vincula a uma dimensão mais burocrática e técnica, com o propósito de atingir objetivos em curto prazo que respondam às políticas de desenvolvimento nacional; menos se aproxima de uma perspectiva processual que vise à formação integral que contribua para se construir uma sociedade solidária e respeitosa às diferenças socioculturais.

A esse respeito, consideramos o que Lopes e Macedo (2011) nos chamaram a atenção em relação ao planejamento curricular contemporâneo, alertando sobre quanto se guardam marcas da racionalidade tyleriana, que se hibridizam nas políticas curriculares

atuais voltadas para o desenvolvimento de competências por parte de discentes, fortemente marcadas pelo desejo de fixar/padronizar comportamentos. Em outras palavras, entendemos como formas de construir identidades. Para isso, sendo necessário o controle dessas competências por meio de instrumentos avaliativos no intuito de garantir a eficácia dos objetivos traçados.

Esse controle se expressa na organização técnica e operacional quando se exigem definição de metas, objetivos e formas de avaliação. A expressão “metas”, mesmo não emergindo nas anotações docentes como um conceito, está implícita na fala das professoras quando revelam a preocupação pedagógica central: *alfabetizar* é a meta principal:

A questão da própria alfabetização. Prezamos muito por esse lado e, às vezes, até deixa um pouquinho de lado as outras disciplinas, mesmo porque quando eles chegam pelo menos na série em que eu estou, eles precisam sair lendo, interpretando, então fazemos tudo em torno disso. (Professora 1, turma do 1.º ano, Escola A, grifos nossos).

Tem de trabalhar muito com o aluno: leitura, escrita, produção, para que o aluno seja um ser pensante. Que ele saiba escrever corretamente, que ele saiba fazer leitura, que ele consiga interpretar, compreender. Se ele consegue absorver isso, ele consegue desenvolver em outras disciplinas. (Professora 5, turma do 3.º ano, Escola H, grifos nossos).

As falas acima indicaram que a meta principal, presente nos planos de aula analisados, é o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e escrita da Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo central é fazer do espaço escolar um lugar capaz de se construir a cultura do letramento. Os instrumentos de avaliação são diversos: desde a correção das atividades realizadas cotidianamente na sala de aula e em casa ao preenchimento das fichas avaliativas do Pnaic, às avaliações escritas bimestrais, às avaliações externas anuais.

Ao que nos parece, como forma de garantir a padronização do desenvolvimento das mesmas competências/habilidades por parte dos

discentes, o planejamento das aulas nas Escolas A e J realiza-se no coletivo, de forma a reunir as professoras das turmas do mesmo ciclo de aprendizagem, no intuito de avaliarem como está o desenvolvimento dos discentes e reordenarem seu planejamento para as semanas seguintes. Como podemos constatar na seguinte fala: “A cada quinzena, nós nos reunimos, debatemos como é que está o andamento de cada sala de forma geral. Depois nos juntamos. É como eu falei, sentamos e preparamos a sequência didática.” (Professora 2, turma do 2.º ano, Escola A).

A fala da professora mostrou que a regularidade na qual ocorre tal procedimento pedagógico favorece o controle sobre o nível de aprendizagem em que se encontram todas as turmas; no segundo momento do planejamento, essa intenção de padronização se revela na atitude de reunir as professoras por ano/turma, reforçando a ideia de que todos devem ter o mesmo nível de aprendizagem. Isso pode ser referente à seleção dos conteúdos, mas também à moldagem da metodologia de ensino, tendo em vista a distribuição das mesmas atividades fotocopiadas para diferentes turmas.

Diante do exposto, é possível afirmar que as marcas do tecnicismo são visíveis nessa forma de organização de planejamento. Todavia, não se constituindo regra geral, uma vez que a Escola H não usa essa dinâmica. Segundo as professoras, esse tipo de planejamento burocrático não ocorre regularmente naquela escola, ficando sob responsabilidade de cada professora:

Não é nossa realidade esse planejamento na escola. Tivemos algumas paradas, digamos assim, que foi visto já com esse *fluxo* que já vem da Secretaria de Educação, e escolhemos o que está mais próximo daquela meta que pretendemos atingir. Tipo assim, vem o *fluxo*, e vamos dar esse assunto, esse e esse, por que achamos que eles conseguem entende em dois meses. Mas não é que a escola sugira darmos aquele assunto, somos nós, professores, quando podemos nos encontrar. ‘Eu acho que a minha turma pode atingir isso’, aí fazemos em conjunto, mas não é que exista esse planejamento da escola. (Professora 5, turma do 3.º ano, Escola H, grifos nossos).

O primeiro fragmento grifado denota a ausência do planejamento sistemático na escola. No entanto, como visto, isso não significa que as professoras não recorriam a essa estratégia para organizar suas atividades pedagógicas diárias. O segundo fragmento grifado sugere que existiam alguns momentos no qual o planejamento era feito na coletividade, no entanto, era uma iniciativa das professoras, não se configurando como uma atividade rotineira.

Afora isso, conforme os registros nos *Cadernos de Atividades* e nos *Cadernos de Roteiro Diário*, notamos que essa organização se configurava como uma atividade que algumas professoras realizam semanalmente, outras mensalmente. O que pressupõe que essa dimensão curricular se projetava para além do espaço físico da escola, ocupando o tempo destinado à vida doméstica e social daquelas profissionais. Isso denota que o planejamento curricular, apesar das marcas tecnicistas, não se resumia à instância burocrática, técnica e operacional.

Considerando que as professoras, mesmo não tendo o espaço/tempo burocrático na escola para o planejamento, sabiam da necessidade de organizar a rotina pedagógica, selecionar conteúdos, traçar metas, pensar atividades a seu modo, etc. Essa prática denota seu compromisso com a educação, pois se entendermos o planejamento como um espaço de possibilidades de o professor expressar seu posicionamento epistemológico, político e cultural, ao fazer suas opções pedagógicas, justifica-se o cuidado com essa dimensão curricular, mesmo quando não se é cobrado por isso (CORAZZA, 2012, p. 122).

Nesse caso, o planejamento pode ser pensado como espaço de decisões e posicionamentos políticos na arena das disputas culturais no âmbito curricular na dimensão da prática, assim permeado de escolhas pessoais e coletivas, escolhas essas, não obstante, de uma cultura escolar marcada pelos embates sociais e culturais (CHIQUITO; EYNG, 2008, p. 2).

Esse aspecto se revela também em relação ao planejamento curricular sobre a temática indígena; notamos que nas Unidades

escolares observadas esse planejamento não ocorria sistematicamente. Tratando-se do Plano Político-Pedagógico das escolas, essa temática é um assunto ausente. Conforme informado pela maioria das professoras, incluir ou não conteúdos referentes aos povos indígenas no seu planejamento mensal ou semanal ficava a critério de cada uma, não havia cobrança a esse respeito.

Conforme a seguinte afirmação:

Planejamento, não tem, por organização da escola, também não tem. É dado o livro didático, e com aquele livro didático, o professor decide. Se fosse uma decisão minha não trabalhar, eu não seria penalizada, nem chamada a atenção por ninguém. (Professora 8, turma do 5.º ano, Escola H, grifo nosso).

Notamos que, nesse caso, não há interesse da gestão escolar em incluir o ensino sobre a História e as culturas indígenas. Ela parece alheia às orientações da Lei n.º 11.645/2008. Ao mesmo tempo, revela que as atividades desenvolvidas nas escolas com esse propósito são iniciativas das professoras.

Embora seja recorrente tal situação, as entrevistas com as professoras, os registros expressos no planejamento pedagógico dessas profissionais, mais a produção discente, revelaram um volume bastante significativo de temas, objetivos e atividades propostas realizadas acerca da referida temática. Evidenciou-se também nas citadas fontes o diálogo com as prescrições curriculares do Programa Alfabetizar com Sucesso, os Diários de Classe e os livros didáticos, sobretudo tratando-se do componente curricular de História, somando-se às demandas específicas relacionadas com as necessidades contextuais, sobre as quais é possível perceber um fluxo significativo de atividades pedagógicas.

Nesse sentido notamos que a temática indígena no currículo vivido naquele contexto escolar foi organizada em uma aproximação intensa com as prescrições curriculares, de forma que apresentavam tênues nuances. A respeito dos aspectos que denotavam uma aproximação com o currículo prescrito, referimo-nos à apropriação dos

objetivos e atividades sugeridas pelo Programa Alfabetizar com Sucesso que se expressavam também nos Diários de Classe e nos livros didáticos. Em relação às nuances, são vistas na forma que cada grupo de professoras, ou individualmente, recontextualizava aqueles objetivos.

Houve casos, em menor número, de professoras que aderiram integralmente às orientações curriculares em voga, seguindo uma programação pontual sobre a temática indígena como sugeriram os documentos curriculares mencionados e a maioria dos livros didáticos. Em outros casos, as orientações a esse respeito foram seguidas parcialmente: também em menor número, as professoras deram ênfase aos objetivos correspondentes à aprendizagem de conteúdos sobre os índios na História colonial; ficando em maior número aquelas que enfatizaram aspectos relacionados com os povos indígenas na atualidade; enquanto em uma dinâmica intermediária que permeou ambos os aspectos, havia aquelas professoras que aderiram também à celebração das datas comemorativas.

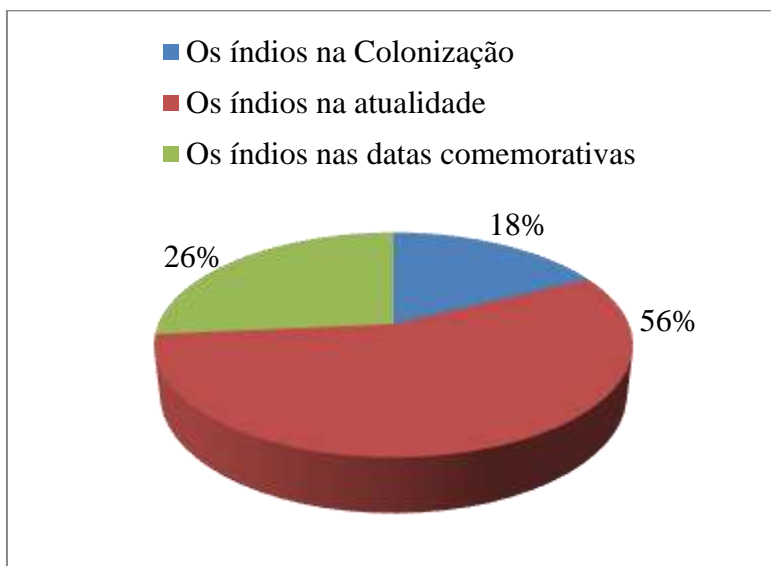
Diante dessa multiplicidade de práticas, seria inviável pontuarmos uma a uma, portanto, optamos por agrupá-las no que chamamos de Eixos Temáticos relacionados com os objetivos aos quais estão vinculadas, tendo em vista que os objetivos da educação escolar ou do ensino nos diz muito sobre as habilidades que se esperam desenvolver em educandos e educandas (ZABALA, 1998). Nesse sentido, podemos dizer que os objetivos voltados para o ensino da temática indígena revelaram intenções no desenvolvimento da capacidade discente de compreensão acerca da participação dos índios na História do Brasil no período colonial, na atualidade e nas datas comemorativas.

No gráfico apresentado na Figura 23, visualiza-se o espaço que cada Eixo Temático ocupou no planejamento curricular docente sobre os povos indígenas em 2014-2015 no contexto escolar estudado. Considerando que os dados expostos se baseiam nos objetivos propostos pelas 12 professoras, sendo possível que eles reflitam mais a (re)apropriação das prescrições curriculares explícitas nos livros

didáticos e no Programa Alfabetizar com Sucesso e menos com as prescrições dos Diários de Classe. Salientando que onde encontramos maior fluxo de prescrições curriculares sobre os povos indígenas na atualidade foram nas duas primeiras fontes mencionadas (livros didáticos e no Programa Alfabetizar com Sucesso) como visto no Capítulo 4.

Figura 23

Gráfico representativo dos Eixos Temáticos emergentes no planejamento das professoras e nas práticas curriculares na sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos Cadernos de planejamento docente (Roteiro diário e “atividades” pedagógicas).

A partir desses dados, organizamos as próximas seções baseadas nos três *Eixos Temáticos* que agregavam os objetivos e as atividades curriculares prescritas/vividas no contexto escolar estudado: *Os índios na colonização*, *Os índios na atualidade*, *Os índios nas datas comemorativas*. Considerando que, diferentemente do que vinham indicando outros estudos como os de Iara Bonin (2007a) e Josélia

Ramos da Silva (2014), os *conteúdos de aprendizagem*²⁷ referentes ao período colonial apresentaram menor volume de conteúdos prescritos pelas professoras. Na prática, porém, a ideia sobre os índios como indivíduos ou grupos do passado perpassa outros *Eixos Temáticos*, mesmo quando se tentava explorar assuntos relacionados com os povos indígenas na atualidade ou nas datas comemorativas como podemos ver nas próximas seções.

Os índios e a colonização: contando a história dos colonizadores

Algumas práticas curriculares nas dimensões do prescrito e do vivido sobre os povos indígenas no contexto estudado ainda tinham raízes na tradição das propostas pedagógicas para o ensino de História do Brasil, em que falar sobre os índios remontava à chegada dos europeus e, em seguida, à colonização. Conforme Araújo (2013), esse tipo de abordagem tende a seguir uma cronologia linear que organiza os conteúdos de forma que prevalece uma visão temporal eurocêntrica da história. Nesse sentido, os conteúdos curriculares, cuja organização segue essa ordem, implicam o descrédito de outras temporalidades e processos históricos anteriores sobre outros povos que não sejam ocidentais. Em outras palavras, a história dos povos indígenas no Brasil parece ter origem e sentido apenas quando associada à história da ocupação europeia.

Observamos que esse tipo de abordagem pedagógica também era comum aos livros didáticos. Muitas vezes eram esses subsídios pedagógicos que norteavam as práticas docentes, considerando ainda os filtros que intercalavam as interpretações dos conteúdos expostos; a exemplo das atividades mediadas pela Professora 7, turma do 4.º ano, Escola H, quando sugeriu a leitura de textos presentes no livro didático

²⁷ No presente contexto, entendemos como conteúdo de aprendizagem não só os conteúdos relacionados com as matérias ou disciplinas, mas aqueles capazes de contribuir para o desenvolvimento integral do educando. A esse respeito, ver Zabala (1998, p. 30).

de História, seguida de discussão sobre o assunto e anotação de sínteses dos referidos textos no “quadro de giz”. Sínteses previamente produzidas pela professora, seguida de exercícios de fixação relacionados com os assuntos tratados, os quais estão expostos nos Quadros 7 e 8.

Quadro 7

Cópia de textos e questionários usados como subsídios didáticos pela Professora 7: Texto 1

Texto 1: Governo português no território conquistado	Exercício de fixação 1
<p>Em 1530, o governo português criou as capitanias hereditárias, que eram lotes de terras em todo o Brasil. Esses lotes foram doados aos chamados capitães donatários, que se comprometiam em vir morar nas terras recebidas e trazerem colonos para nelas trabalhar. Os donatários poderiam doar suas terras a quem quisesse desenvolver agricultura. A esses lotes era dado o nome de sesmaria. <u>Com a ocupação de terras, a relação entre portugueses e índios ficou tensa, o conflito aumentou com a escravização dos indígenas originando combates e situação de guerras.</u></p>	<p>1- <u>Qual a decisão do rei de Portugal ao perceber o interesse de outros povos nas terras conquistadas?</u> 2- O que são capitanias hereditárias? 3- A quem foram doados os lotes? 4- Qual o compromisso dos capitães donatários em relação aos lotes? 5- Como foi feita a doação das capitanias? 6- Marque F para falso e V para verdadeiro: a) Não era obrigação dos colonos cuidar dos canais. () b) <u>A carta de doação estabelecia princípios e obrigações dos donatários.</u> () c) Era obrigação dos colonos administrar atividades e lidar com os indígenas. () d) <u>O foral determinava a doação de terras aos donatários.</u> () 7- O que era sesmaria? 8- <u>Quem foi o primeiro governador-geral?</u> 9- O que motivou os conflitos, combates e situações de guerra?</p>

Fonte: Extraído do Caderno de atividade pedagógica da professora (grifos nossos).

Quadro 8

Cópia de textos e questionários usados como subsídios didáticos pela Professora 7: Texto 2

Texto 2: A colonização	Exercício de fixação 2
<p>A colonização portuguesa iniciou-se no ano de 1530 e estendeu-se até 1808, com duração de aproximadamente 300 anos. A produção açucareira era a principal atividade produtiva, alcançava altos preços na época. Em 1532, colonos portugueses construíram o primeiro engenho na Capitania de São Vicente, porém a produção açucareira nos séculos 16 e 17 teve como centro o litoral nordestino. <u>Durante o período colonial, os trabalhadores dos engenhos eram, na maior parte, escravos que trabalhavam à força e sem receber salário.</u> O trabalho nos engenhos era duro e cansativo. Eles derrubavam a mata, faziam queimadas, preparavam a terra, plantavam e colhiam a cana. Após a colheita, moíam a cana, retiravam o caldo e faziam o melaço, que era colocado em forno de cerâmica até formar o pão de açúcar.</p>	<ol style="list-style-type: none">1- Que nome é dado às fazendas que produziam açúcar no período colonial?2- <u>Que elementos faziam parte da fazenda?</u>3- Quantos anos durou a colonização portuguesa?4- <u>Por que os portugueses escolheram a produção de açúcar como atividade produtiva?</u>

Fonte: Extraído do Caderno de atividade pedagógica da professora (grifos nossos).

O Texto 1 – intitulado *Governo português no território conquistado* – tratou sobre a administração do território brasileiro no início da colonização; o Texto 2, *A colonização*, trouxe como assunto central a principal fonte econômica no início daquele período, evidenciando as relações trabalhistas que embasavam o setor produtivo.

A respeito desses dois textos, convém retomar a relação da professora com o livro didático que inspirou sua escrita. Ao analisarmos tal subsídio pedagógico, percebemos fragmentos textuais que constam na síntese produzida pela professora. Por outro lado, notamos que a professora se preocupou em selecionar as informações que julgou

necessárias para uma reflexão mais apurada com a sua turma. Por exemplo, diante da ausência de um questionário que possibilitasse uma problematização do assunto tratado no livro didático, a professora elaborou o próprio repertório de questões.

Embora nem todas as respostas das questões produzidas pela professora pudessem ser encontradas nos referidos textos, a exemplo das questões que grifamos, subtede-se que as crianças também teriam de consultar o livro didático. De forma que é possível afirmar que aquele livro didático exercia grande influência na prática pedagógica desenvolvida pela professora, mesmo não sendo reproduzido e aceito tal qual se apresentava.

Em relação ao conteúdo de aprendizagem sugerido pelo Texto 1, notamos que estava centrado na valorização da cultura do colonizador. A começar pelo próprio título, quando esses são sujeitos na condição de conquistadores e empreendedores. No corpo do texto, ficou evidente o lugar dos indígenas, aparecendo na condição inferior, como escravos, não havendo referência sobre a importância deles para manter o sistema colonial. Mesmo quando se referiu à resistência indígena contra a exploração da mão de obra escrava, foi de forma breve e superficial.

No que se refere às questões elaboradas no respectivo texto, foram significativas para favorecer a problematização em relação à expropriação das terras indígenas em benefício da administração territorial e política colonial. Tais questões podem também render discussões sobre as relações de poder que definiam o lugar dos colonizadores e dos indígenas na organização social da colônia.

No Texto 2, um aspecto que nos chamou a atenção foi o completo silenciamento sobre a participação dos indígenas no período histórico tratado. Mais do que o Texto 1, realçou o protagonismo dos colonizadores, não apareceram expressamente os indígenas. Mesmo quando o texto se referiu aos trabalhadores escravos, não especificou que indivíduos ou grupos sociais eram escravizados. Ao analisarmos o livro didático usado pela professora, identificamos o texto original e nele um parágrafo que fora suprimido quando a professora produziu sua

síntese. O referido parágrafo dizia: “No início da colonização, os indígenas foram escravizados para fazer o trabalho no engenho. Porém, ao longo do tempo, eles foram substituídos pelo trabalho escravo dos africanos.” (DIAS; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 52).

Desconhecemos os motivos que levaram as autoras a fazer essa supressão. É possível que não tenha considerado a participação dos índios como um aspecto importante. Todavia, cremos que as informações contidas nesse parágrafo poderiam contribuir, dentre outros aspectos, para uma problematização acerca dos motivos que levaram à substituição da mão de obra escrava indígena pela africana. Considerando também a coexistência das duas situações de escravização, uma vez que muitos quilombos se formaram por meio da parceria entre negros e indígenas, pois estes conheciam a região e os lugares seguros para se refugiarem.²⁸

A respeito do exercício de fixação, as questões foram menos problematizadoras que as questões referentes ao Texto 1. Por exemplo, a primeira e a terceira questão tendem a incentivar a memorização ao invés da conceituação, levando a um conhecimento factual e não conceitual. Considerando que a ênfase na reprodução de datas, o nome de personalidades e acontecimentos históricos, sem o acompanhamento de elementos problematizadores, podem ser convertidos em conhecimentos meramente mecânicos (ZABALA, 1998).

Enfim, tratando-se sobre a temática indígena, ambos os textos se incluem na categoria das atividades que seguem a linearidade eurocêntrica da História do Brasil, em que os indígenas são citados tendo como referência a chegada dos colonizadores, sendo considerados geralmente como personagens periféricos, com seu lugar fixado nos bastidores da História, enquanto os colonizadores são vistos como protagonistas. Se vistos por outra perspectiva histórica, os indígenas poderiam ocupar um lugar central no cenário da história da colonização e em toda a História do Brasil (ALMEIDA, 2010).

²⁸ Essa discussão pode ser encontrada em Flávio Santos Gomes (2002, p. 27-82).

O que percebemos, no entanto, são grandes lacunas, não só na história sobre a colonização, sobretudo posterior a esse período, somente manifestando-se algo sobre os povos indígenas em uma história mais recente. De forma que notamos nas práticas docentes analisadas certa ênfase no período da colonização e depois em assuntos sobre os povos indígenas na atualidade. Os Cadernos de planejamento das professoras, onde constam os registros sobre os hábitos indígenas atuais, não indicam uma construção histórica processual que favoreça a compreensão acerca de outro período histórico que não seja a colonização e a atualidade; como se falando dos povos indígenas, existisse um grande vazio entre um período e outro. Assim, a construção do conhecimento em relação à História indígena parece fragmentada.

Os índios na atualidade: da transversalidade aos conteúdos específicos

Tratando-se das práticas docentes pertinentes ao Eixo Temático os índios na atualidade, notamos que havia três formas de abordagem pedagógica: a transversal, a específica e a intervenção em situações cotidianas inusitadas. Quando a temática indígena era desenvolvida como tema transversal, as professoras seguiam basicamente dois caminhos: algumas tomaram como referência temas sugeridos pelo Programa do Alfabetizar com Sucesso, a exemplo de Alimentação Saudável e Respeito às Diferenças, e incluíram conteúdos sobre os povos indígenas; outras seguiam os livros didáticos de História quando esses sugeriam conteúdos nesse sentido ao abordar de forma geral assuntos como tipos de moradia, hábitos alimentares, tipos de brincadeira e grupo familiar, incluindo os costumes indígenas em meio aos de outras populações, às vezes nacionais ou internacionais.

A respeito das abordagens pedagógicas sobre a temática indígena como conteúdo específico, identificamos algumas que tratavam de temas como as mobilizações políticas; os direitos diferenciados; a permanência da violência contra os povos indígenas; e população indígena em contextos urbanos. Embora tenhamos

encontrado também atividades sobre o “Dia do Índio” como conteúdo específico, preferimos tratar sobre esse assunto mais adiante, no Eixo Temático sobre as datas comemorativas.

Quanto às situações inusitadas, queremos dar destaque a uma que nos chamou a atenção pela habilidade da professora em tratar sobre a temática indígena mediante uma situação de tensão na sala de aula que poderia ter desdobramento desastroso caso ignorasse tal situação ou abordasse de forma equivocada. O caso envolveu uma criança indígena que, em determinado dia, destoou das demais crianças pela forma como chegou vestido na escola.

Bem, iniciaremos esta seção analisando primeiro a forma de abordagem pedagógica inspirada na transversalidade. Nesse sentido, notamos que a temática indígena remontava à ideia de pluralidade cultural. A esse respeito, cremos que essa prática tinha fundamento não só no conteúdo dos livros didáticos usados pelas professoras, mas em um discurso oficial da década de 1990, sobretudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na opinião de Alice Casimiro Lopes (2013b), as questões étnico-raciais ganharam centralidade dentre os temas transversais na formulação desse documento. Nesse sentido, a autora nos chamou a atenção para a proposta pluricultural dos PCN fundamentar-se na ideia da construção de relações solidárias e tolerância entre os diferentes, por vezes escamoteando as tensões, os conflitos e embates inerentes às relações entre diferentes culturas e etnias.

No documento, a diversidade e a pluralidade cultural ficam assim reduzidas à noção de multiplicidade empírica de experiências culturais nas quais se pode encontrar um denominador comum, supostamente garantidor da tolerância e da solidariedade. Trata-se de uma perspectiva que encara a pluralidade e diversidade em seus aspectos aparentes – diversidade de habilidades, intenções, talentos; pluralidade como variedade de grupos sociais e étnicos. (LOPES, 2013b, p. 71).

Ainda sobre o referido documento, outra pesquisadora, Elizabeth Macedo (2013, p. 55) argumentou que os temas transversais se configuram como uma alternativa “[...] à incapacidade das disciplinas que compõem o currículo em dar conta da realidade social”. A princípio, os PCN propuseram uma lógica disciplinar e os temas transversais como eixos integradores das disciplinas, requerendo de cada área do currículo basear-se nos temas transversais como fundamental para a formação de educandos e educandas. No entanto, na contramão dessa perspectiva, os documentos referentes a cada área expressaram que os critérios de seleção dos conteúdos a serem trabalhados mantêm a própria lógica interna. De forma que os temas transversais acabam por ter de se adaptarem a essa lógica (MACEDO, 2013), assim, ficando a critério do professorado flexibilizar o currículo e fazer essa adaptação.

Nesse sentido, a inflexão curricular no contexto escolar estudado reflete-se nos livros didáticos utilizados pelas professoras, os quais apresentam conteúdos sobre a temática indígena associados à pluralidade cultural de outros povos; materializando-se em algumas práticas curriculares docentes que têm incluído a respectiva temática no currículo escolar de forma transversal, as quais parecem diluídas no fluxo de conteúdos comuns aos demais grupos sociais.

Essa diluição se expressou nas atividades pedagógicas e nas falas de várias professoras, quando afirmaram ter trabalhado conteúdos sobre a temática indígena vinculados a aspectos culturais da sociedade em geral, a exemplo de: a) convívio com as diferenças; b) alimentação também é cultura; c) diferentes moradias. Nesse sentido, identificamos registro de duas “atividades” pedagógicas impressas, que mostrou uma relação direta com a temática indígena. As demais parecem ter ficado na dimensão da oralidade, de forma que não mereceu destaque específico no planejamento nem nos cadernos de atividades. Nossa análise acerca dessa abordagem, portanto, será pautada por essas falas, mais a apreciação das “atividades” mencionadas.

A respeito do item a) “convívio com as diferenças”, tomamos como situações ilustrativas as falas das Professoras 4 e 9. O contexto

das referidas falas foi na oportunidade de entrevistas com essas profissionais. Ao perguntarmos sobre os conteúdos curriculares vivenciados nas suas práticas docentes que dialogavam com a temática indígena, obtivemos as seguintes respostas:

Convivendo com as diferenças, não só em relação à temática indígena, mas, a um tema que é interessante, então trabalho dentro desse tema. Ele é abrangente; nele vem cultura, a questão dos costumes; trabalhamos a cor, e nem sempre a cor..., quer dizer, tem menino que é clarinho, mas eles dizem meu avô, meu pai, minha mãe, enfim [...] Assim, a questão da diversidade, o respeito pelas diferenças. Eu gosto muito de usar a palavra respeito pelas diferenças. (Professora 4, turma do 4.º ano, Escola A, grifos nossos).

Viver com as diferenças. A moradia também faz parte, porque, às vezes, ela engloba como o índio vivia no passado e até no presente. Porque tem índio que ainda vive da pesca, ele vive em oca, ainda existe. Por coincidência, na semana passada, trabalhei moradia com eles, e falei sobre isso, e eles disseram: ‘Ô, tia, e é?! E o índio não tá tão mudado hoje em dia que usa roupa, mora em casa!?’ Eu disse: Olhe, eles usam roupa, moram em casa, mas também existe aquele índio que ainda não sabe o que é tecnologia, não conhece a tecnologia, e é até selvagem, eles são selvagens! (Professora 9, turma do 2.º ano, Escola J, grifos nossos).

É interessante perceber a adesão das professoras à concepção de “diferença” associada à ideia de pluralidade cultural. Por exemplo, a fala da Professora 4 mostrou a preocupação com “o respeito pelas diferenças”, alinhando-se ao discurso da tolerância ao diferente mencionado na crítica de Alice Casimiro Lopes no início desta seção. Semelhante crítica a esse tipo de abordagem pedagógica situa-se no estudo de Tomaz Tadeu da Silva (2000) no qual ele afirmou que estimular as crianças e jovens a entrar em contato com as diversas expressões culturais dos diferentes grupos sociais faz parte de uma perspectiva em que a diversidade cultural é boa e, ao mesmo tempo, expressa uma natureza humana comum.

Esse autor nos chamou a atenção para as implicações dessa perspectiva: “O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes que tudo produzem a identidade e a diferença.” (SILVA, T, 2000, p. 98). Nesse sentido, ele afirmava que as práticas curriculares voltadas para a visibilidade das identidades culturais e da diferença devem ir além do reconhecimento e da celebração da diferença, mas, sobretudo, devem questioná-la (SILVA, T, 2000).

Ao analisarmos a fala da Professora 9, encontramos uma abordagem pedagógica semelhante à forma de abordagem da Professora 4, em que o conceito de “diferença” vinculado à temática indígena pelo viés da pluralidade cultural se expressou nos conteúdos relacionados com os tipos de moradia de forma geral. A esse respeito, notamos que a forma de abordagem sobre o referido assunto não foi convincente no que se refere ao conceito de “diferença”, tendo em vista o questionamento da criança sobre a semelhança entre índios e não índios, levando a professora a realçar os aspectos que os diferenciavam; também enfatizando a diferença entre a própria população indígena, estabelecendo uma comparação entre os índios que trazem traços semelhantes à sociedade não indígena e aqueles que permanecem em estado de suposto “isolamento”, sendo “considerados selvagens” pela própria professora.

De forma geral, consideramos um avanço o fato de a professora romper com a ideia sobre a homogeneidade das culturas indígenas. No entanto, o parâmetro estabelecido para essa diferenciação parece vinculado a uma perspectiva evolucionista quando incluiu no hall dos índios considerados “evoluídos” aqueles portadores de hábitos como andar vestidos, morar em casa; e os considerados “selvagens” foram identificados pela falta: não moram em casa, e sim em oca; não dominam as chamadas novas tecnologias, vivem de modo “rudimentar”, da caça e da pesca. Segundo Luciano (2006, p. 34), essa perspectiva epistemológica hierarquiza as culturas indígenas diante da

sociedade brasileira ao considerar que existem povos que se encontram em um estágio inferior.

Outra situação ilustrativa dessa perspectiva vê-se nas práticas curriculares da Professora 11, quando trabalhou a temática indígena por meio da transversalidade a partir dos conteúdos referentes aos itens “b) alimentação também é cultura; c) diferentes moradias”:

É imprescindível. Não tem como você falar de alimentação e não buscar a alimentação dos índios, que é uma forma muito saudável de se alimentar comparando com as de hoje! E moradia, então, não tem como a gente dar exemplos de tipos de moradia e não entrar a oca, não entrar a casa dos índios. Então, são sempre os temas que nós abordamos. (Professora 11, turma do 3.º ano, Escola J, grifo nosso).

Ao analisarmos o caderno de planejamento daquela professora, notamos que fez referência aos livros didáticos de História e de Geografia da Coleção Projeto Buriti, destinado ao 3.º ano, como subsídio pedagógico ao tratar sobre esses assuntos. Ao analisarmos o livro de História, notamos que o tema alimentação indígena faz parte de uma *Unidade temática* intitulada “Tempo de alimentar”, incluindo a alimentação indígena no período colonial, como primeiro conteúdo; na sequência, a alimentação africana e a portuguesa trazidas para o Brasil naquele mesmo período. Em seguida, ainda aludindo ao passado, fez referência a hábitos alimentares de outros povos, a exemplo dos italianos e japoneses. Concluindo a *Unidade temática* com a contribuição dessas culturas para a composição de algumas receitas brasileiras atuais, caracterizando, assim, uma abordagem transversal.

O livro didático nesse caso também se expressa como um subsídio pedagógico bastante influente e norteador daquela prática docente; pois, ao mesmo tempo que notamos nesse livro textos que enfatizavam os hábitos indígenas associados à pesca, ao cultivo de grãos, raízes e colheita de frutos, de forma bem generalizante, seguidos de imagens recentes de alguns povos da região amazônica e do Sudeste, remontando à ideia de uma alimentação natural, simples e saudável, vimos, também na fala da professora: “É imprescindível. Não tem como

você falar de alimentação e não buscar a alimentação dos índios, que é uma forma muito saudável de se alimentar comparando com as de hoje!”

Considerando, ainda, que a expressão “hoje”, além de ser um advérbio de tempo, indica que a professora se referia aos nossos atuais hábitos alimentares em comparação aos dos indígenas, que, nesse caso, ficaram no passado em conformidade com a ideia exposta no livro didático.

Essa situação pedagógica nos revelou outros aspectos que convém ressaltar: o primeiro, a professora usou o livro didático de forma acrítica, tomando-o como única verdade; o segundo, revelou que esse posicionamento acrítico podia estar relacionado com o desconhecimento das expressões socioculturais indígenas na atualidade, sobretudo, do povo indígena local, porque, a esse respeito, o povo Xukuru do Ororubá, ao longo da história, como todo grupo humano que vive em sociedade, passa constantemente por mudanças socioculturais, e isso inclui seus hábitos alimentares. Essas mudanças podem estar associadas a fatores como – além do afastamento das suas terras e conseqüentemente a impossibilidade de cultivar o próprio alimento na atualidade – ver-se seduzido pela praticidade dos alimentos industrializados igualmente a outras populações, dentre outras razões.

Outro aspecto sociocultural do povo Xukuru do Ororubá que pareceu desconhecido à referida professora foi sobre a existência atual de famílias indígenas Xukuru que mantêm a prática da chamada “agricultura tradicional”, em que produzem alimentos orgânicos para consumo próprio e mantêm uma feira orgânica que funciona há mais de dez anos no contexto urbano local.

Semelhante desconhecimento se expressou na fala da professora quando se referiu aos tipos de moradia indígena: “[...] não tem como a gente dar exemplos de tipos de moradia e não entrar a oca, não entrar a casa dos índios.” Nesse caso, nota-se que, para aquela professora, não há outro tipo de moradia indígena que não seja em formato de “oca”. Certamente, desconhecia as formas de moradia dos Xukuru do Ororubá.

Mais uma vez, identificamos que essa concepção está vinculada à abordagem explícita no livro didático. Dessa vez se tratava do livro de Geografia da mesma coleção citada.

O primeiro parágrafo do texto exposto no referido livro fala da presença dos povos indígenas no Brasil antes da colonização, descrevendo a paisagem de florestas e rios; o segundo parágrafo fala das mudanças na paisagem após a colonização, citando a construção de pontes sobre os rios e o desmatamento das florestas.

No livro de Geografia, encontramos a discussão sobre moradia indígena na *Unidade temática* nomeada como “Modos de vida diferentes: paisagens diferentes”. Associado ao referido tema, estava um texto intitulado *As pessoas transformam a natureza de acordo com seu modo de vida*. O título sugere a compreensão acerca das diferentes formas de viver e intervir no mundo, que pensamos ser positivo. Porém, além do texto falar sobre os índios só no período da colonização, a ilustração parecia bastante emblemática.

Tratava-se de duas imagens: de um lado, uma aldeia indígena no Parque do Xingu, no centro de uma grande área florestal; do outro lado, uma imagem do centro da cidade de Manaus, um aglomerado de grandes edificações. Em nossa compreensão, a vinculação das imagens ao texto pode transmitir basicamente três ideias: a primeira, os povos indígenas permanecem com modos de vida que remetem ao período da colonização; a segunda, aqueles tipos de habitação servem como referência para toda a população indígena; a terceira, conforme afirmou Terezinha Oliveira (2003), essas habitações comparadas com a imagem urbana podem estabelecer certa hierarquização cultural, a cidade representando o progresso, enquanto as aldeias, o “primitivo”, o exótico. De forma que o uso desse livro didático acriticamente pode resultar em abordagens semelhantes às citadas pela Professora 11.

É importante considerar que a concepção daquela professora sobre os costumes indígenas apresenta-se no singular, “a alimentação indígena; a moradia indígena”, tendo como referência os livros didáticos que estabelecem certa homogeneidade e hegemonia em relação a esse aspecto, visto que elegeram como ícone representativo

dessas culturas os povos indígenas de determinadas regiões do país, sendo alheia à diversidade de povos das demais regiões. É provável que esses povos não estejam representados nos livros didáticos por não se enquadrarem nos parâmetros de exotismo e estereótipos construídos sobre os povos indígenas brasileiros ao longo da história.

Enfim, as práticas aqui discutidas indicaram que, mesmo quando se tenta flexibilizar o currículo, incluindo os costumes indígenas como temas transversais, comparados com a diversidade cultural de outros povos, o conhecimento construído fica fragmentado, ocasionando generalizações e equívocos. Outra implicação relacionada com a ênfase aos costumes indígenas, como alimentação, moradias, brincadeiras e ritos, pode também revelar a ideia de diversidade cultural reduzida às expressões socioculturais de cunho exótico e folclórico (CANEN, 2000).

Pensamos, todavia, ser possível minimizar esse risco quando essas expressões socioculturais são contextualizadas e atualizadas diante das configurações sociais e políticas dos povos indígenas na atualidade, podendo ser visibilizada sua atuação na sociedade, não como grupos que se diferenciam de nós pelo exotismo, mas como sujeitos que interagem com nosso contexto social, econômico e político, envolvidos em relações de tensão, embate e conflito que demarcam as relações de poder inerentes a todo convívio social. Nesse sentido, notamos que esse tipo de abordagem pode ser potencializado quando a temática indígena sai do campo da transversalidade e se constitui como conteúdo específico.

Os índios na atualidade como conteúdos curriculares específicos

Esta seção compõe-se pela discussão em torno de três situações pedagógicas materializadas por professoras e turmas distintas. A primeira foi proposta pela Professora 7, com o objetivo de levar as crianças a “compreender a presença indígena nos grandes centros urbanos”. A segunda foi sugerida pela Professora 4, com o objetivo de

“incentivar as crianças a realizar uma pesquisa escolar sobre os povos indígenas no Brasil”. A terceira, foi uma atividade não planejada ocorrida na sala de aula da Professora 1, quando, na ocasião, uma criança Xukuru do Ororubá parecia envergonhada diante dos colegas não índios, e tentava esconder sua pintura corporal, que denotava sua participação nas manifestações culturais do seu povo.

Quanto à atuação da Professora 7, atentando para a faixa etária da sua turma, “4.º ano”, e o uso do livro didático de História, notamos que houve um fluxo maior de conteúdos trabalhados sobre a temática indígena. Sobretudo quando analisamos seu caderno de planejamento, observamos que essa temática ocupava todo um semestre letivo. Outro aspecto que nos chamou a atenção nas práticas dessa professora foi por ela tomar como referência a temática indígena para abordar outros assuntos, invertendo, assim, a lógica da transversalidade: “É, primeiro trabalhamos só sobre os povos indígenas e depois fomos introduzindo os outros assuntos para que houvesse melhor compreensão por parte dos alunos, porque, às vezes, fica muito difusa a nossa história.” (Professora 7, turma 4.º ano, Escola H).

Essa dinâmica se expressou também no livro didático de História, 4.º ano, Coleção Projeto Descobrir, utilizado pela professora. As primeiras unidades e capítulos seguem essa mesma lógica embora apresentem a problemática da colonização por uma perspectiva ainda convencional como vimos no início deste capítulo na seção sobre *Os índios e a colonização*. Quando se trata dos conteúdos referentes à presença indígena na atualidade, esses conteúdos se expressam como eixo central, que permeiam discussões acerca de determinados assuntos: memórias indígenas; populações indígenas no Brasil atual; as aldeias indígenas; aspectos cotidianos indígenas; os direitos indígenas, e os indígenas no contexto urbano.

Dentre esses assuntos, chamou a atenção o último (os indígenas no contexto urbano) por dois motivos: primeiro, porque nenhuma outra professora havia mencionado tal assunto; segundo, tendo em vista o fluxo de famílias Xukuru do Ororubá, morando e circulando na cidade de Pesqueira, além das crianças indígenas que frequentam a escola onde

atua a referida professora. Entendemos que discutir na sala de aula sobre esse aspecto pode ser uma iniciativa pedagógica significativa no sentido de compreender que a multiplicidade das formas de viver indígena vai para além das florestas e matas, ainda que não tenhamos visto nada que indicasse que a professora tenha problematizado essa presença indígena no contexto urbano de Pesqueira.

Observamos que a professora seguiu rigorosamente o livro didático como prescrição curricular e como suporte pedagógico básico, embora ele só lhe possibilitasse explorar conteúdos referentes a grupos indígenas que vivessem em outras regiões, sobretudo em grandes centros urbanos (São Paulo, SP; Campo Grande, MT; Manaus, AM). Nesse sentido, sugeriu que as crianças fizessem a leitura de três textos que se encontram no referido livro e respondessem às questões referentes ao assunto citado.

O primeiro texto, intitulado *Os indígenas na cidade*, apresenta questões referentes às razões que levam os indígenas a viver no contexto urbano conforme o fragmento a seguir: “Alguns buscam as cidades para estudar. Há também os que, diante da invasão de suas terras, vão para as cidades na tentativa de garantir a sobrevivência.” Como ilustração do referido texto, tem uma fotografia de um grupo de indígenas Pankararu vestidos como Praiás,²⁹ denotando a ênfase na afirmação da identidade étnica mesmo vivendo no bairro nobre Real Parque na cidade de São Paulo.

O segundo texto mostra um trecho de uma entrevista com o cacique da Aldeia Marçal de Souza localizada em Campo Grande, Mato Grosso, intitulado *Eu posso ser o que você é sem deixar de ser o que eu sou*, em que se descreve, brevemente, a trajetória de vida do entrevistado, pontuando os motivos que o levaram a constituir uma aldeia urbana, o modo de vida naquele contexto. Também se enfatizou a questão da identidade étnica, sugerindo uma problematização acerca da frase que intitulou o referido texto.

²⁹ Praiás são entidades espirituais representadas pelas vestimentas de fibras vegetais que cobrem desde a cabeça até os pés da pessoa que vestir.

O terceiro texto, intitulado *Mulheres indígenas nas fábricas de Manaus*, trouxe um elemento diferenciado; para além da questão étnica, acentua-se a diferença de gênero. Enfatiza-se, também, a questão da identidade étnica como motivo de orgulho para aquelas mulheres e para a empresa onde trabalham, conforme na frase a seguir: “Portanto, concluem que a presença da mulher indígena no Distrito Industrial de Manaus é só motivo de orgulho.” (DIAS; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 31).

Esse destaque pode favorecer uma visão positiva da presença indígena no contexto urbano e no mercado de trabalho, assim, contribuindo para contrapor a ideia de que os índios são preguiçosos e representam o atraso para a sociedade brasileira como durante muito tempo se propagou nas instituições dos meios de comunicação que desfrutaram grande prestígio nacional e internacional. Segundo Collet, Paladino e Russo (2014), a escola precisa superar essas representações e visibilizar a agência indígena, não só ao longo da história, mas na contemporaneidade. Pelo visto, a atividade em questão insere-se nessa perspectiva.

No que se refere ao aproveitamento dessa sequência pedagógica no processo de aprendizagem das crianças, acerca da temática indígena, a professora destacou uma das questões centrais que permearam as discussões em sala de aula – a problematização da identidade étnico-cultural. Essa questão provocou a turma a pensar sobre as tradições indígenas, a preservação da cultura, as relações com a sociedade não indígena, dentre outros aspectos. A esse respeito, a professora mostrou preocupação com a atualização da referida temática no sentido de evidenciar o dilema enfrentado pelos povos indígenas que vivem no contexto urbano e precisam aderir aos “avanços” tecnológicos, sendo necessário, ao mesmo tempo, manter as “tradições”:

Nós sabemos que, com a tecnologia, a população indígena tem de acompanhar os avanços tecnológicos, mas isso também vai trazer o quê? Uma dificuldade para a preservação da cultura deles, porque, com a modernidade, eles têm de permanecer

lembrando os seus primórdios. (Professora 7, turma do 4.º ano, Escola H, grifo nosso).

Essa fala nos reportou a uma questão apresentada no livro didático utilizado pela referida professora: “O que você pensa sobre o fato de os indígenas conservarem suas tradições ao mesmo tempo que mantêm contato com a realidade não indígena?” Tanto a fala da professora quanto essa questão, remontam a uma preocupação acerca do dilema que envolve a concepção de uma identidade cultural fundamentada na continuidade, e essa continuidade significa a preservação de costumes vivenciados em um passado longínquo. O fragmento grifado na fala da professora ilustra bem a concepção de uma identidade fixa, como se fosse passiva de ser preservada.

Essa concepção de identidade na contemporaneidade é refutada por inúmeros estudiosos, dentre esses, Moreira e Macedo (2002), que, calcados na definição de identidade relacional defendida por Stuart Hall (1999), afirmam: “[...] aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando-se assim processos de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório.” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 19). Nessa perspectiva, pensar nas identidades culturais indígenas no contexto urbano significa considerar as relações desses indivíduos e grupos com o respectivo ambiente e a sociedade não indígena. Isso implica ter em vista a necessidade desses sujeitos e grupos adaptarem e reelaborarem seu modo de vida. Necessariamente não significa que tenham de abandonar suas “tradições”, eles podem (re)configurá-las e recriá-las constantemente.

Nessa perspectiva identificamos um texto que se insere no conjunto de atividades sugeridas pela Professora 3, na turma do 4.º ano, na Escola A. Trata-se de um texto que compõe um cartaz confeccionado por uma das equipes formadas pelas crianças daquela turma. Os cartazes foram a estratégia adotada para expor os resultados de uma “pesquisa escolar” sobre os povos indígenas no Brasil, que teve como subsídios pedagógicos o livro didático de História da Coleção Projeto

Descobrir, 4.º ano, e o livro *História – Pernambuco* de Teixeira (2010), também fazendo busca na internet e entrevista com pessoas indígenas residentes no entorno da escola. As produções das crianças foram socializadas em sala de aula por meio da apresentação oral e exposição temporária dos cartazes.

O tema proposto pela professora foi *Os índios no Brasil*, deixando a seleção dos assuntos que abrangia esse tema a critério das crianças. Resultou na produção de 12 cartazes, nomeados pela professora como “trabalhos escolares”, que, dentre outros assuntos, trataram de: os índios como primeiros habitantes no Brasil (dois cartazes); a Educação Escolar Indígena no período colonial (um cartaz); a população indígena no Brasil atual (um cartaz); e a história do povo Xukuru do Ororubá (oito cartazes). Diante desse universo, optamos por um desses trabalhos para compor esta seção, por considerar sua riqueza de informações, abordando questões importantes para atualizar a temática indígena no contexto escolar.

Um dos aspectos que emergiram no referido trabalho, que consideramos positivo, foi a presença dos povos indígenas no território brasileiro, anterior à invasão europeia, como mostra o fragmento textual a seguir: “Os povos indígenas que fazem parte da população brasileira, vivem aqui há muito tempo. Alguns estudiosos afirmam que eles se fixaram na região hoje chamada de Brasil, há mais de 10 mil anos.” (Extraído de um cartaz produzido por discentes do 4.º ano, Professora 3, Escola A, grifos nossos). Um diferencial nessa forma de abordagem encontra-se no uso dos verbos no tempo presente, como grifamos. Esse aspecto gramatical contribui para visibilizar a presença indígena na atualidade.

Um segundo destaque valioso, extraído desse cartaz, trata-se do fragmento: “Os povos indígenas conservam suas memórias ao longo do tempo contando-as uns para os outros, de geração em geração.” Essa afirmação pode elevar a importância da oralidade indígena como ferramenta pedagógica para o registro das suas histórias, experiência de vida e visão de mundo em um tempo em que esses povos não tinham domínio da escrita letrada. Atualmente, podemos considerar que a

oralidade faz parte das múltiplas linguagens que expressam suas memórias e histórias.

Dentre essas linguagens, encontram-se as escritas rupestres, a produção artística implícita nas peças de cerâmica, cestarias, pinturas corporais, a literatura indígena e a produção científica dos intelectuais indígenas, dentre outras. Todas essas são formas de linguagem e transmissão de conhecimentos sócio-históricos, que servirão para as novas gerações indígenas, ou para nossa sociedade conhecer o universo indígena.

Um terceiro destaque para essa produção estudantil refere-se aos direitos indígenas conquistados após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Contudo, o que mais nos chamou a atenção a esse respeito foi a problematização do não cumprimento desses direitos:

Na prática, porém, os direitos indígenas continuam sendo desrespeitados: Projetos governamentais de grande porte, como a construção da hidrelétrica de Tucuruí e a implantação do Projeto Ferro Carajás, abrem caminho nas terras indígenas para a invasão de garimpeiros, madeireiros, colonos e aventureiros. Hoje, como há quinhentos anos, seus territórios continuam sendo invadidos. (Extraído do cartaz produzido por discentes da turma do 4.º ano, Professora 3, Escola A, grifos nossos).

Esse fragmento textual, como expressão de um aprendizado sobre a História da população indígena no Brasil, é de grande relevância ao enfatizar que as disputas pelos territórios ocupados tradicionalmente pela população indígena são um problema que tem raízes profundas na colonização. Esse destaque valoriza a discussão acerca das relações de poder historicamente construídas entre o Estado e a população indígena; enfatizando, sobretudo, a permanência de práticas colonialistas nos dias atuais.

Na continuidade do texto, expressou-se a problematização acerca dessas relações de poder no que se refere à discriminação dos grupos indígenas que adotam costumes e facilidades tecnológicas de nossa sociedade. Como contraposição a essa questão, encontra-se a seguinte afirmação:

Mas, isso não quer dizer que tenham perdido sua identidade étnica. Hoje, quando lemos sobre os povos indígenas, não aprendemos sobre a oca, a taba, o Pajé ou marubixaba, Tupã e tacape. Aprendemos que os povos indígenas estão cada vez mais organizados para a defesa de seus direitos. Sobretudo a partir da Constituição de 1988, multiplicaram-se as organizações voltadas para lutar pela demarcação de terras, pelo controle de recursos naturais e também para tratar de questões relacionadas à saúde e educação e a comunicação. (Extraído do cartaz produzido por discentes do 4.º ano, Professora 3, Escola A, grifos nossos).

Essa afirmação corrobora a ideia de que a identidade cultural não se perde, reelabora-se. Isso está explícito no fragmento que menciona o que se aprende atualmente sobre os povos indígenas, ou pelo menos o que deveria aprender, não mais sobre a dimensão “cultural” como se esse fosse um aspecto isolado, mas sobre as novas configurações sociopolíticas das populações indígenas na relação com a sociedade brasileira.

A esse respeito, parece importante não reificar a concepção folclórica acerca dessas expressões “culturais”, mas também é preciso ter o cuidado de não radicalizar a valorização da agência indígena e com isso minimizar a importância dessas expressões. Não devemos, portanto, perder de vista que as manifestações religiosas, as formas de viver e estar no mundo para esses povos não se encontram desvinculadas das suas “lutas” e embates políticos e sociais nas relações com a sociedade brasileira. Estudos nesse sentido orientam que:

O professor fale com seus alunos a respeito das lutas e reivindicações do movimento indígena, sem perder de vista as inúmeras diferenças existentes entre as etnias em suas formas de organização, na economia, no sistema de crenças e religiosidade, nos rituais e festas, e nos conhecimentos, entre outros aspectos. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 12).

Essa orientação acentua, sobretudo, a atenção com a diversidade de povos indígenas existentes no Brasil. Esse aspecto pode reduzir as generalizações acerca dessa população, principalmente quando

podemos ter em mãos dados demográficos que denotem estimativas que podem ilustrar tal diversidade. No entanto, nem sempre esses dados são atualizados no contexto escolar, incorrendo em práticas curriculares que apresentam dados superados, sem referência à data de sua publicação, assim se constituindo como um limite para a compreensão efetiva sobre a população indígena atual.

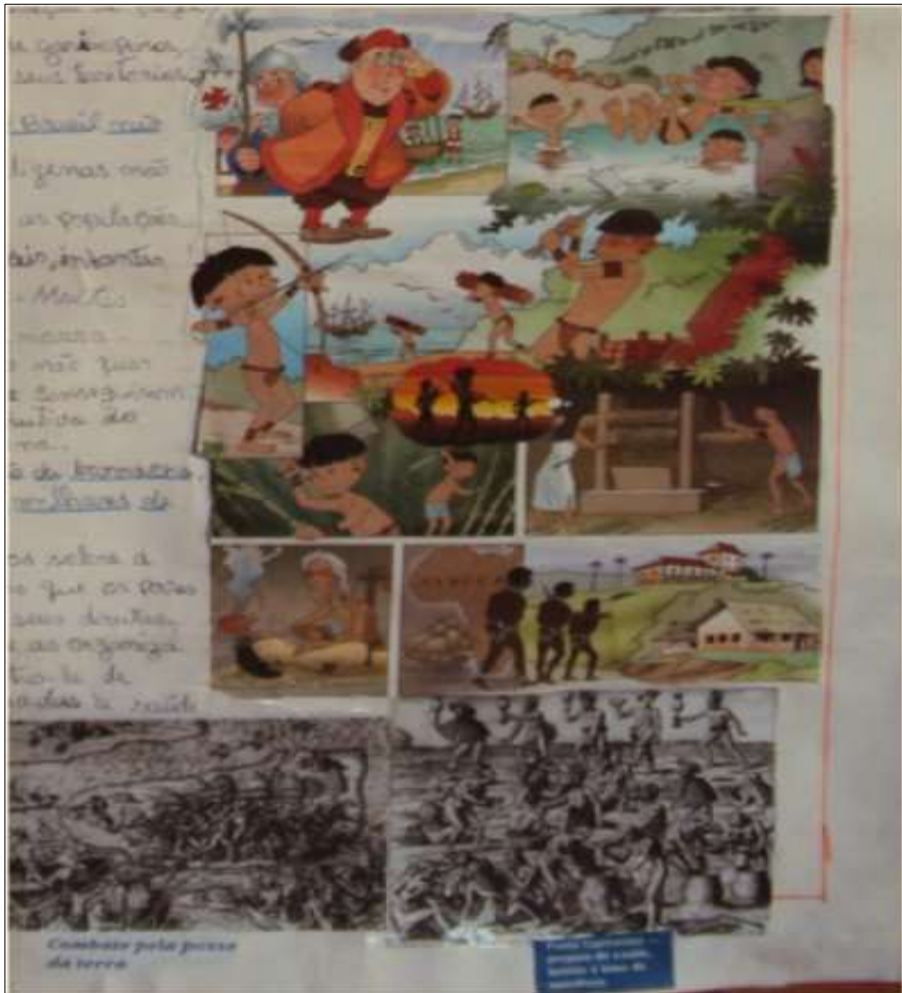
Ainda tratando sobre o conteúdo do cartaz que vínhamos discutindo, chamaram nossa atenção também as imagens que ilustraram o referido trabalho. Na maioria, foram gravuras que remetiam ao imaginário sobre os índios no período colonial, inclusive misturadas a imagens de negros escravizados. Desse modo, as ilustrações ficaram totalmente descontextualizadas em relação aos assuntos que emergiram no texto escrito, uma vez que ele acentuava a situação dos povos indígenas na atualidade e as questões políticas, jurídicas, socioculturais inerentes a esse contexto.

Tendo em vista que as imagens para o universo infantil geralmente chamam mais a atenção que os textos escritos, nesse caso, o fato de haver incoerência entre ambos – uma vez que as referidas imagens expressavam situações que não correspondiam à narrativa construída no texto escrito – pode mascarar as informações contidas no cartaz em sua totalidade. Contudo, salientamos que as informações citadas são importantes para a compreensão acerca das configurações dos povos indígenas na atualidade.

A Figura 24 mostra as imagens que ilustraram a referida produção estudantil. Trata-se de recortes de gravuras de livros didáticos de História, exemplares semelhantes aos que analisamos.

Figura 24

Ilustrações de um cartaz produzido por discentes



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Produção discente, turma do 4.º ano, Professora 3, Escola A.

As imagens fixadas no referido recurso visual, na maioria, foram retiradas de livros didáticos. As coloridas fazem parte de uma gravura do livro *História – Pernambuco*, 4.º/5.º ano (TEIXEIRA, 2010, p. 48). No original, a referida gravura foi utilizada para ilustrar a descrição sobre a obra de Gilberto Freyre *Casa grande e senzala*, por isso se explica a presença negra nessa ilustração. A primeira imagem

em preto e branco (à esquerda), trata-se de uma gravura do livro didático de História – Coleção Projeto Descobrir, 4.º ano (DIAS; BARALDI, 2011, p. 45). No original, a referida gravura serviu para ilustrar um texto relacionado com a ocupação portuguesa no território conhecido hoje como Brasil e os conflitos e guerras envolvendo os indígenas. A segunda imagem em branco e preto não conseguimos identificar o livro didático de onde foi recortada. Como dissemos, as gravuras não correspondem à narrativa escrita no cartaz produzido pelas crianças.

Outra situação que merece destaque trata-se da linguagem textual encontrada no cartaz; apresentava um vocabulário bem elaborado comparando-se com o grau de escolaridade dos seus autores, assim sugerindo que provavelmente foi reproduzido na íntegra nas fontes pesquisadas, porém não havia registro de referências bibliográficas, como é comum nos trabalhos escolares. Todavia, isso não desqualifica a contribuição que aquela produção escolar pôde trazer a título de organização daquelas informações que foram selecionadas como necessárias para a aprendizagem acerca dos assuntos tratados.

De forma geral, a vivência curricular citada ilustra bem as tentativas de atualização das práticas curriculares naquele contexto escolar, expressando avanços e também limites. Avanços no sentido do esforço empreendido pela professora e pelas crianças para atualizar a temática indígena como conteúdo de aprendizagem, empreendendo uma busca por informações que contribuíssem com isso; em grande parte, foi efetivado tal propósito.

Limites no que se refere à lacuna na competência para explorar a referida temática de forma apropriada, tendo em vista o uso de informações desatualizadas e o recurso imagético descontextualizado. Entretanto, são limites que podem ser superados por meio da formação continuada para os professores e as professoras, de leitura aprofundada acerca da temática e da produção de subsídios didáticos coerentes com a situação atual dos povos indígenas. Portanto, iniciativas curriculares semelhantes precisam ser incentivadas e apoiadas.

Outra vivência curricular que merece destaque nesta seção ocorreu na mesma escola, na turma do 1.º ano, na qual atua a Professora 1. Lembrando que essa escola fica localizada em uma região limítrofe com a área indígena. Durante o ano letivo, é comum algumas crianças Xukuru que residem ali e estudam naquela escola participarem de eventos na área indígena. Nesses eventos, geralmente costuma-se fazer algumas pinturas corporais à base de tinta natural fabricada do fruto de uma árvore conhecida popularmente como jenipapo. O pigmento usado para as referidas pinturas é preto, e permanece a marca na pele humana por vários dias.

Em uma dessas ocasiões, houve certa inquietação na sala de aula por parte das crianças daquela turma, em razão de uma criança Xukuru vir à escola com uma pintura corporal feita por seu povo. Essa situação inusitada exigiu da professora uma intervenção pedagógica, conforme o relato a seguir:

Teve uma criança que estava de casaco, e o sol estava bem quente. Eu perguntei: Por que que você não tira o casaco? Ele respondeu: ‘Porque meu braço tá todo pintado, tia.’ Eu disse: ‘Mas não tem nada, eu posso mostrar a seus coleguinhas?’ Ele disse: ‘Pode.’ Eu mostrei. ‘Olhem só, minha gente! Olhem só que coisa linda. Eu gostaria de estar pintada assim, porque eu acho bonito. Vejam só que coisa linda! Eu perguntei quem tinha feito, se ele sabia de que era feita aquela tinta, por que eles se pintavam. Ele sabia responder tudo, explicou tão direitinho.’ Então, eu disse: Não tenha vergonha, você é índio, você faz parte de um povo indígena. Até comentei, a Tia também queria estar com o braço pintado, porque eu acho muito bonito. Pronto! a partir dali, ele já tirou o casaco, não sentiu mais vergonha, e todos os dias, depois da Assembleia, um ou outro aluno vinha também pintado. A partir dali, todo mundo quis se pintar. (Professora 1, turma do 1.º ano, Escola A, grifos nossos).

O primeiro fragmento grifado mostra que a proximidade da escola com a área indígena não é o suficiente para que todas as crianças indígenas que nela estudam tenham segurança em afirmar sua identidade étnica. Embora a atitude da professora tenha sido respeitosa ao pedir permissão para mostrar a pintura às outras crianças, e validado

tal expressão sociocultural com elogios e incentivos, aquela criança até então não se sentia segura para se autoafirmar como indígena.

Conforme Moreira e Câmara (2008), a sala de aula nem sempre se apresenta como um lugar seguro para todos, sendo difícil superar as barreiras estabelecidas entre os diferentes; sendo necessário ir além do reconhecimento do pluralismo, ou do incentivo para que todos se expressem. Há situações que não são simples. As relações de poder existentes na sociedade estão presentes na escola, impedindo que alguns se expressem. Nesses casos, tem sido recomendável promover diálogos em que possa haver trocas, as quais favoreçam que os grupos participantes consigam ampliar seus horizontes culturais.

Nesse sentido, o segundo fragmento grifado pela professora mostra que não só houve o reconhecimento da diferença, mas possibilitou a troca de conhecimentos, solicitando daquela criança que explicasse para a turma como foi preparada a pintura corporal e seu significado, assim ampliando o horizonte cultural das crianças pertencentes aos diferentes grupos étnico-culturais naquela turma.

Essa atitude revelou duas dimensões da prática curricular docente: a primeira se refere à relação entre a professora e as crianças, em que a construção do conhecimento parece ser menos verticalizada do que historicamente se convencionou ser; a segunda dimensão foi a imprevisibilidade, a imediatez da prática escolar, sem planejamento para aquela situação.

No entanto, não foi ignorada; ao contrário, seu aproveitamento como ferramenta pedagógica para inibir possíveis preconceitos e discriminações teve um desdobramento positivo, uma vez que, nos dias subsequentes, outras crianças vieram à escola exibindo seu corpo pintado, como citado no último fragmento grifado.

A atitude da professora revelou também outro aspecto da sua prática curricular acerca da temática indígena, considerando o nível cognitivo das crianças; em razão da pouca idade, conseguiu ir além da exaltação da cultura do “outro” como expressão folclórica, a qual pôde esvaziar todo o sentido social, político ou cosmológico que uma pintura

corporal indígena pode ter. Passando a valorizar, sobretudo, os conhecimentos acerca da produção da pintura e seu significado.

Enfim, vivências curriculares semelhantes às citadas nesta seção nos trazem um alento sobre o esforço de enfrentamento aos desafios impostos pelas questões relacionadas ao trabalho com a temática indígena. Entretanto, esse enfrentamento não significa efetivamente a superação das inúmeras barreiras curriculares que ainda permanecem. Uma dessas barreiras se impõe na fixação das datas comemorativas como espaço de memórias sobre os povos indígenas, enquanto, na maioria das vezes, essas memórias representam longos períodos históricos de esquecimento.

Os índios nas datas comemorativas: o silêncio entre o período colonial e a atualidade

Estudos anteriores como os empreendidos por Iara Bonin (2007a; 2007b), Luana B. Gomes (2011) e Celênia Macedo (2009), dentre outros, identificaram como prática escolar comum vincular a temática indígena às datas comemorativas, a exemplo da comemoração do “Dia do Índio”, o “Descobrimento do Brasil” e a “Semana do Folclore”. No presente contexto escolar, essa prática continua em voga, sendo acrescida de mais duas datas comemorativas: 20 de abril, Aniversário da Emancipação do Município de Pesqueira, e 20 de maio, Aniversário do Assassinato do Cacique Xicão Xukuru.

Nesse sentido, seguiremos a ordem cronológica das datas comemorativas para desenvolver a discussão acerca da abordagem da temática indígena nas práticas curriculares docentes nas seções subsequentes. Discutiremos vivências curriculares que, salvo algumas exceções, demarcam visões sobre os povos indígenas, geralmente oscilando entre o período pré-colonial e início da colonização, revelando um imenso vazio até a chegada do século 20.

Situações ilustrativas das abordagens fixadas no período pré-colonial expressaram-se nas vivências curriculares sobre o conhecido “Dia do Índio”; na data subsequente, identificamos a vivência sobre o

aniversário da emancipação do município, e o “Descobrimento do Brasil”, quando a população indígena aparece no início da colonização. Desse período em diante, os índios ganham visibilidade nas últimas décadas do século 20; sobretudo, surgiu nessas vivências pedagógicas a História do povo indígena local. No que se refere à Semana do Folclore, o próprio nome é bastante representativo. Nessa ocasião, a abordagem sobre a temática indígena acentua-se por meio da exploração das “lendas” como gênero textual e menos como memória e histórias dos povos indígenas.

O Dia do Índio: “o efeito túnel do tempo”

Tomamos emprestado ao antropólogo João Pacheco de Oliveira (2003) a expressão em destaque, “o efeito túnel do tempo”, como a mais apropriada para aludir às atividades pedagógicas sobre o Dia do Índio vivenciadas no contexto estudado. Para o referido pesquisador, a sociedade brasileira se reconhece mestiça em razão dos processos históricos e socioculturais que vivenciaram ao longo do tempo. Entretanto, essa mesma sociedade rechaça a ideia que os povos indígenas também façam parte desses mesmos processos de mistura.

De forma que permanecem circulando no senso comum discursos e imagens sobre essa parcela da população, reforçados pelos meios de comunicação e midiáticos, que veiculam uma visão cristalizada sobre os povos indígenas, que remontam à ideia de uma população do passado que antecedeu à chegada dos colonizadores. Dessa forma, assumindo “o efeito do túnel do tempo”, que expressa uma visão fixa de cultura e de diferença. Nesse caso a diferença se situa em uma relação hierárquica, em que os povos indígenas são vistos como populações de expressões socioculturais simples, exóticas e inferiores.

Conforme João Pacheco de Oliveira, a cristalização das identidades indígenas como povos do passado e a-históricos, além de servir como subterfúgio para justificar a violência cometida pelos colonizadores e assim anistiá-los, serve para negar a existência dessas populações no tempo presente, tal como se apresentam elas (sujeitos de

direitos), uma vez que seu fenótipo não corresponde ao imaginário da maioria dos brasileiros. Sendo o caso dos índios no Nordeste, que, em razão do longo período de contato com a sociedade não indígena, apresentam expressões socioculturais bem diferenciadas dos povos indígenas na Região Norte por exemplo. Comparando a história dos povos indígenas de ambas as regiões, vê-se que os povos indígenas na Região Norte têm uma história de contato relativamente recente com a população não indígena.

Nessa perspectiva, nas salas de aula pesquisadas, notamos que nas práticas curriculares docentes referentes ao dia 19 de abril, o conhecido Dia do Índio não aparece como a data mais festejada, diferentemente dos estudos de Iara Bonin, Luana Barth Gomes, Celênia Macedo. Essa data pareceu menos importante que a Semana do Folclore, sobre a qual identificamos mais recorrência de registro de atividades que aludiam à “cultura indígena”, a exemplo da leitura e interpretação das chamadas “lendas indígenas”.

A respeito do Dia do Índio, as professoras, na maioria, informaram que essa data coincidiu com a semana de avaliação do primeiro bimestre letivo no calendário de toda a Rede de Ensino. Por essa razão, algumas professoras a suprimira. Ainda identificamos alguns registros de atividades desenvolvidas na semana subsequente, e confirmadas na fala de algumas professoras quando entrevistadas, que apresentaremos mais adiante.

Nos respectivos registros, a temática indígena surgiu mais em um formato de homenagem aos povos indígenas e menos como assunto que possa contribuir para a construção do conhecimento escolar acerca da história e das culturas indígenas. Nesse sentido, identificamos sugestões de atividades pedagógicas como leitura de poemas, músicas, colorir gravuras, identificar desenhos de artefatos culturais indígenas; preencher palavras cruzadas; identificar palavras relacionadas com a “cultura” indígena no caça-palavra; simulação de expressões socioculturais indígenas dentre outras.

Sobre algumas dessas atividades, trataremos ainda nesta seção, as quais mostraram de uma forma ou de outra uma concepção

cristalizada acerca dos povos indígenas, uma vez que os textos impressos, as ilustrações ou as falas das professoras produtoras de tais práticas estão carregadas de estereótipos e generalizações que confirmam a ideia “do efeito túnel do tempo” mencionada por João Pacheco de Oliveira.

Tratando-se da dimensão pedagógica no âmbito da educação escolar, Iara Bonin mencionou situações que nos remeteram a essa mesma perspectiva:

O índio, objeto de conhecimento e de celebração no ‘*Dia do Índio*’ é, quase sempre, uma figura genérica, estereotipada, exótica, representada pela alegria, ingenuidade, liberdade. Um dos efeitos de tais representações é a produção de um lugar para eles sempre no passado. Além disso, se produz uma rede de saberes que, limitando-se a uns poucos significados compulsivamente repetidos, que empobrece os estilos de vida indígenas, conferindo-lhes certos atributos, posicionando-os num conjunto de práticas consideradas estranhas ou exóticas. (BONIN, 2007a, p. 79, grifo da autora).

Algumas situações vivenciadas no contexto escolar por nós estudado são ilustrativas dessa perspectiva. Uma dessas diz respeito ao “poema” apresentado no Quadro 9. Trata-se de uma música do fim dos anos 1980, conhecida pelo público infantil, difundida pela cantora e apresentadora de TV Xuxa Meneghel, logrando grande sucesso no senso comum naquele período, e permanece ainda atualmente na memória de algumas professoras da Educação Básica.

Quadro 9

Letra da música Brincar de Índio

Brincar de índio

*Vamos brincar de índio
Mas sem mocinho pra me pegar...
Venha pra minha tribo
Eu sou cacique,
você é meu par...
Índio fazer barulho
Índio ter seu orgulho
Vem pintar a pele
Para a dança começar*

*Índio não faz mais lutas
Índio não faz guerra
Índio já foi um dia
O dono dessa terra
Índio ficou sozinho
Índio querer carinho
Índio querer de volta a
sua paz.*

*Pego meu arco e flecha
Minha canoa e vou pescar
Vamos fazer fogueira
Comer do fruto que a terra dá
Índio fazer barulho
Índio ter seu orgulho
Índio quer apito mas também
sabe gritar!!ÔÔÔÔÔÔÔÔÔÔ*

Fonte: Registro no Caderno de atividades pedagógicas da Professora 5, turma do 3.º ano, Escola H, grifos nossos.

Analisando os registros no Caderno de planejamento daquela professora, observamos alguns objetivos pedagógicos: “Identificar no poema e na letra da música, palavras relacionadas com os índios; Recitar o poema; Cantar a música em homenagem aos índios.” A princípio, esses objetivos pressupõem a leitura do texto em questão. A esse respeito, notamos que a leitura naquele contexto escolar é uma atividade rotineira, e inserir a temática indígena nessa rotina representa um ganho curricular importante.

No entanto, os objetivos expostos não favorecem uma visão crítica sobre o texto, de forma a aproximar as crianças do conhecimento básico acerca dos povos indígenas no Brasil ou local. Ao contrário, pode reafirmar velhos preconceitos, pois, considerando o contexto político nacional na época da produção do referido texto, se justifica a

marca dos preconceitos sobre os índios nele impresso. Tendo em vista que, no fim dos anos 1980, o Brasil presenciava a ampla mobilização política dos povos indígenas em busca de garantir direitos fundamentais e, associado a essas mobilizações, o mercado musical mostrava-se propício para vender uma imagem romântica sobre esses povos que despertasse a solidariedade para eles. Por outro lado, os debates no meio acadêmico sobre as identidades indígenas contemporâneas ainda eram incipientes.

De forma que as expressões grifadas no referido texto imprimiram a concepção de índio estereotipada e generalizante: primeiro, o título *Brincar de índio* remonta a uma brincadeira infantil comum entre as décadas de 1950-1990, inspirada nos filmes de faroeste norte-americanos, nos quais os personagens centrais eram o índio como bandido e o homem branco como “mocinho”; segundo, o uso da palavra “tribo”, bem apropriada para o contexto descrito no texto do “poema”, considerando o lugar inferior ocupado pelo índio; tendo em vista que o conceito “tribo”, durante a Modernidade, passou a denotar relações econômicas hierárquicas e estratificação social, em que as comunidades tribais estavam associadas às formas de viver consideradas rudimentares, como a pesca, a caça, o criatório de animais domésticos e a agricultura familiar; consideradas atrasadas comparadas com as demais formas de economia moderna (GODELIER, 1978, p. 101).

Diante dessa definição, todos os demais fragmentos grifados: “Pego meu arco e flecha, minha canoa e vou pescar. Vamos fazer fogueira, comer do fruto que a terra dá”, enquadram-se na concepção de índio como um ser tribal, concepção que não se aplica a todos os povos indígenas no Brasil. Segundo Luciano (2006, p. 57), considerando a diversidade de povos indígenas existentes no país, e suas expressões socioculturais também diferenciadas, o termo “tribo” não é apropriado para definir as mais diferentes formas de organizações sociais desses povos.


Narrativas semelhantes à encontrada na letra da referida música refletem a forma como se pensavam e continuam pensando sobre os povos indígenas. Nessa perspectiva, esses grupos étnicos são seres com

forma de vida simples, sendo essa simplicidade uma condição hierárquica que define o lugar social desses povos em relação à nossa sociedade. Essas narrativas também estão presentes nas “atividades” pedagógicas fotocopiadas e reproduzidas em série. Elas geralmente são carregadas de marcadores sociais, por exemplo, os índios associados a cenários como rios e matas, arco e flecha, cestos e potes, morando em ocas, dentre outras alusões (BONIN, 2007a, p. 110).

Uma situação ilustrativa desse modelo de “atividade” pedagógica foi vivenciada nas salas de aula das Professoras 1, 2 e 3. A referida atividade teve como suporte pedagógico um poema intitulado: *O índio Jaci*. O desenvolvimento dessa “atividade” envolveu leitura do texto, pintura da ilustração e exercício de interpretação. Este estava diretamente relacionado com o assunto abordado no referido texto, uma vez que solicitava a identificação de artefatos culturais indígenas citados no poema visto no Quadro 10.

Quadro 10

Poema em homenagem ao Dia do Índio

<p style="text-align: center;"><u>O índio Jaci</u></p> 	<p>Conheça um índio Que se chama Jaci. <u>Ele vive da caça e da pesca,</u> E anda sempre por aí.</p> <p><u>Ele mora na oca,</u> <u>Dentro da floresta.</u> <u>Quando um passarinho choca,</u> <u>Ele dá até festa.</u></p> <p><u>Ele é um ser da natureza,</u> Viver lá deve ser uma beleza. <u>Correr pular e brincar,</u> <u>Depois no rio nadar.</u></p>
---	---

Fonte: Cadernos de “atividades” discentes, turmas das Professoras 1, 2 e 3, Escola A, grifos nossos.

O texto citado constrói uma narrativa em torno de uma identidade cultural indígena semelhante à do texto *Brincar de índio*. Os fragmentos grifados mostram o ser índio e seu modo de viver como um ser idílico, morador da floresta, sendo confundido com a própria Natureza, vivendo do que ela lhe oferece, sendo amigo dos animais. Suas brincadeiras relacionam-se com esse ambiente harmonioso, seguido de uma imagem ilustrativa que pode contribuir para reforçar os estereótipos que emergem no texto conforme pode ser visto na Figura 25.

Figura 25
Atividade pedagógica O índio Jaci



Fonte: Acervo da autora.

Caderno de atividades discentes, turma da Professora 1, Escola A.

A respeito do exercício que acompanha o texto, o próprio enunciado “Pinte apenas os elementos que se referem à cultura indígena!” expressa a ideia de cultura indígena no singular, assim, generalizando as diferentes expressões socioculturais indígenas, como

se todos os povos indígenas partilhassem de uma cultura comum e exótica. Segundo Gomes e Bergamaschi (2012, p. 57), as atividades escolares em que os indígenas aparecem como guerreiros de arco e flecha em punho, em um cenário que sugere modo de vida idílico, dificultam o reconhecimento das condições reais em que vivem os povos indígenas na atualidade.

De fato, analisando a resposta da criança ao exercício sugerido, nota-se como a concepção de índio que ele expressa se distancia da realidade do povo Xukuru do Ororubá. Vejamos: ao colorir os elementos que na sua concepção se referiam à cultura indígena, marcou aqueles que remetem ao índio tão exótico quanto o narrado no poema. De forma que os objetos como computadores, bicicletas, telefones, roupas parecem não fazer parte do universo cultural indígena, portanto ficaram sem colorir.

Outro aspecto em destaque é a frase que segue no rodapé do referido exercício: “Devemos valorizar e preservar a cultura indígena.” A ideia de cultura como algo que pode ser preservado tem sido questionada por autores como Bhabha (1998), Hall (1999, 2000), Lopes e Macedo (2011), quando afirmavam que narrativas nesse sentido tendem a construir uma identidade cultural essencializada e cristalizada. Nessa mesma perspectiva, Canen (2015, p. 136) sugere que as identidades coletivas podem ser pensadas “[...] como sempre provisórias e, por vezes contraditórias, já que os seus marcadores de pertencimentos podem se modificar em função dos contextos e das circunstâncias em que atuam”. Assim, caracterizando as identidades culturais como contingentes.

No entanto, a concepção da identidade indígena cristalizada tem-se reproduzido nas atividades curriculares docentes que vinculam o Dia do Índio ao período anterior à chegada dos europeus ao Brasil. Nesses casos, são enfatizadas as formas de vida indígena que se assemelham às narrativas dos textos didáticos anteriormente citados. Nessa perspectiva, identificamos duas atividades desenvolvidas por professoras de turmas e escolas distintas. Ambas trazem textos que

narram modos de vida indígena que tomam como referência a chegada dos europeus ao Brasil.

A primeira dessas “atividades” pedagógicas teve como suporte um texto fotocopiado e ilustrado, acompanhado de um exercício de Caça-Palavras, sugerindo a identificação de algumas palavras que se encontravam em negrito. Na sequência, vê-se o título *Os índios conhecem e respeitam a natureza*, em seguida, a ilustração, o texto e o exercício. A Figura 26 mostra essa atividade:

Figura 26

Atividade pedagógica: os índios conhecem e respeitam a Natureza

OS ÍNDIOS CONHECEM E RESPEITAM A NATUREZA

A floresta, o mar e os rios eram os lugares de onde os antigos **habitantes** retiravam seus **alimentos**.

A relação com a natureza era fundamental para manter a **saúde** de milhares de **índigenas** que existiam no Brasil antes de 1500.

Os índios aprenderam a extrair o máximo de cada **espécie**, sem **destruir** ou **exterminar** nenhuma delas. **Pescar**, **caçar**, fazer **cestos** e **panelas**...

☞ Procure e marque no diagrama as palavras em destaque no texto.

F	L	O	R	E	S	T	A	W	T	G	F	S	R	I	O	S	X	S	E
Z	X	C	V	B	C	K	E	R	M	A	J	U	Y	I	J	K	L	Q	X
P	N	M	N	Y	E	I	R	H	A	B	I	T	A	N	T	E	S	X	T
E	H	J	A	H	S	L	T	A	R	F	R	T	E	U	I	P	O	Y	E
S	L	K	Ç	N	T	O	S	S	U	W	A	S	D	B	U	F	G	L	R
C	U	I	Ô	U	O	P	I	N	D	Í	G	E	N	A	B	S	D	F	M
A	P	O	E	J	S	Q	F	G	O	U	P	O	T	S	F	E	A	S	I
R	W	Q	S	M	K	W	G	I	Y	K	X	V	S	A	Û	D	E	D	N
T	R	A	L	I	M	E	N	T	O	S	Q	A	Y	X	W	B	C	V	A
D	E	S	T	R	U	I	R	J	K	B	E	S	P	É	C	I	E	Z	R

Fonte: Caderno de “atividade” pedagógica docente, Professora 6, turma do 3.º ano, Escola H.

Analisando a “atividade” pedagógica, notamos, dentre outros aspectos, que expressa uma concepção anacrônica acerca das expressões socioculturais indígenas. Uma vez que o título – *Os índios conhecem e respeitam a Natureza* –, a princípio, pressupõe que a narrativa se refere ao tempo presente, tomando os povos indígenas como exemplo de sociedade perfeita e ecologicamente correta. No entanto, o texto trouxe uma narrativa referente ao período pré-colonial.

Quanto à imagem que ilustrou essa “atividade” pedagógica, mostrou uma figura indígena que parece ser uma criança do sexo masculino, seminua, nadando junto dos peixes em águas transparentes. Essa imagem pode reforçar o imaginário sobre os povos indígenas em tempos pretéritos, o qual remete à ideia sobre “os índios” como uma figura masculina, infantil e ingênua, vivendo em plena harmonia com a Natureza.

Esse imaginário ficou mais explícito no texto:

Os índios conhecem e respeitam a natureza

A floresta o mar e os rios eram os lugares de onde os antigos habitantes tiravam os alimentos. A relação com a natureza era fundamental para manter a saúde de milhares de indígenas que existiam no Brasil antes de 1500. Os índios aprenderam a extrair o máximo de cada espécie sem destruir nem exterminar nenhuma delas. Pescar, caçar, fazer cesto e panelas... (Caderno de atividade docente, Professora 6, turma do 3.º ano, Escola H, grifos no original).

Como falamos, o texto citado remeteu ao período histórico anterior à chegada dos europeus. Essa vinculação ao passado parece associar-se a duas ideias centrais interdependentes: a primeira, que milhões de indígenas tinham basicamente as mesmas práticas socioculturais, “Pescar, caçar, fazer cesto e panelas...”, vivendo em perfeita harmonia com a natureza; a segunda, visto que tomou a chegada dos europeus como marco histórico dessa narrativa, parece responsabilizá-los pelo rompimento dessa forma de viver indígena.

A primeira ideia, ao mesmo tempo em que generaliza, expressa a concepção de índio como ser mítico, mágico, não humano, assim,

impossibilitando pensá-los como indivíduos sociais de ampla diversidade sociocultural, e como todo grupo humano, era possível que vivenciassem conflitos étnicos e interétnicos. Por outro lado, a segunda ideia, ao suscitar o rompimento dessa lógica a partir da interferência dos europeus, parece descartar a possibilidade da existência indígena na atualidade, tendo em vista que a forma de viver desses povos não corresponde ao passado. Assim, é possível afirmar que atividades semelhantes a essas dificultam a compreensão acerca da sociodiversidade indígena existente no Brasil no passado e na atualidade.

Outra “atividade” sobre o Dia do Índio, que expressa a mesma perspectiva, foi realizada em uma turma do 2.º ano, na Escola A, sob a responsabilidade da Professora 2. Essa atividade pressupunha três etapas: a leitura do texto escrito; a leitura do texto imagético; e a produção de frases. Na referida atividade pedagógica, é possível perceber que o texto imagético tinha uma função central, tanto para ilustrar o texto escrito quanto para servir de suporte na produção de frases que aludiam a uma suposta “cultura indígena” existente na ocasião da invasão dos europeus no continente que hoje conhecemos como América.

Nesse sentido, o texto escrito afirmava: “Quando os europeus aqui chegaram, as Américas eram habitadas, segundo algumas estimativas, por cerca de 12 a 40 milhões de índios. Desses, entre dois e cinco milhões viviam no Brasil.” Um dos aspectos inicialmente em destaque nessa atividade pedagógica foi a ênfase nos números, que poderia suscitar certa diversidade cultural. Contudo, nada é mencionado a esse respeito, nem no texto escrito nem na ilustração gráfica. Ao contrário, a representação gráfica da população indígena é bastante estereotipada, e apenas remete à diferença cultural entre indígenas e colonizadores, uma vez que os mostra em lados opostos e portadores de hábitos e tecnologias distintas: enquanto a presença dos europeus é representada pelas embarcações imponentes, os índios são representados pela canoa e forma de viver “rudimentar”.

Na Figura 27, é possível identificar uma associação entre o referido texto e a imagem ilustrativa se configurando na imagem das caravelas como elemento enunciador à chegada dos europeus nas Américas.

Figura 27


Atividade pedagógica para leitura e produção textual

História

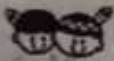

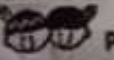




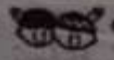

Pluralidade Cultural

▶ Dia 19 de abril - Dia do Índio

Quando os europeus aqui chegaram, as Américas eram habitadas, segundo algumas estimativas, por cerca de 12 a 40 milhões de índios. Desses, entre dois e cinco milhões viviam no Brasil.



Substitua os desenhos por palavras e reescreva as frases:

- ♦ Os  usavam a  para caçar.
- ♦ Os  pescavam e usavam  nos rios.
- ♦ Eles adoravam Jaci, a  e Guaraci, o .
- ♦ Eles moravam em  feitas de folhas de palmeira.
- ♦ Os  dormiam em  feitas pelas mulheres.

Fonte: Acervo da autora.

Caderno de atividades discentes, turma do 2.º ano, Professora 2, Escola A.

O exercício de produção de frases também pressupôs a relação com elementos figurativos encontrados no texto imagético, a exemplo da canoa e do tipo de moradia indígena expresso naquela ilustração.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fato de o próprio texto escrito ter dado relevo aos dados demográficos referentes ao período pré-colonial. A princípio, como abordagem pedagógica, pode ser positivo como posicionamento político, pois, ao enfatizar a presença indígena antes dos colonizadores, também atribui a essa população os direitos originários à terra, ao mesmo tempo que denuncia a violência imposta e extermínio de grande parte dessa população. Por outro lado, além de usar os verbos no passado, não apresenta indício nenhum da presença indígena na contemporaneidade. Assim, caracterizando uma abordagem histórica que vê os povos indígenas como populações do passado. Usar essa atividade impressa sugere a necessidade de contrapor com outra que mostre a atualidade, a exemplo da exibição de vídeos, inclusive realizados pelos próprios povos.

A violência contra a população indígena é fato. As relações de tensão, conflitos e guerras entre grupos indígenas e europeus existiram, não há como negar, sendo constatadas nos registros históricos “oficiais”. Todavia, as relações coloniais não se resumiram a essa polaridade, também é possível pensar que houve outras causas responsáveis pela depopulação indígena ao longo da história. O risco nessa polarização é vincular a condição dos povos indígenas à vitimização e ao “coitadismo”, assim, negando-lhes a possibilidade de protagonistas na História. Desse modo, ao tratar a comprovada redução das populações indígenas nas Américas, colocam-nas na condição tão somente de vítimas.

Embora as políticas indigenistas, tanto no período colonial quanto no Império e no início do século 20, *a priori*, visassem ao controle territorial, social e à exploração da mão de obra indígena, e, posteriormente, apropriar-se das terras indígenas seguida da implantação do projeto de progresso do país – onde as populações indígenas eram vistas como obstáculos –, não foram eficazes o bastante para vencer a população indígena (CUNHA, 2012).

Conforme a pesquisadora Manuela Carneiro da Cunha, na tentativa de solucionar o problema, o governo buscou integrar a população indígena à sociedade nacional; ainda assim, foram comprovadas as ações políticas daquelas populações, a exemplo das alianças interétnicas, ou mesmo com os europeus, para enfrentar grupos rivais que fossem indígenas ou colonizadores. Mais recentemente, a organização dos povos indígenas no Brasil, no chamado Movimento indígena pelo reconhecimento étnico e a garantia dos seus direitos na mobilização durante a Assembleia Nacional Constituinte em 1986, culminando nas significativas mudanças afixadas na Constituição Federal de 1988.

Por fim, quando analisamos o exercício da escrita das frases proposto naquela atividade, notamos que há ênfase em práticas socioculturais indígenas de caráter generalizante, uma vez que não há referência a nenhum grupo indígena específico de alguma região do Brasil portador dos costumes mencionados:

Os índios usavam arco e flecha para caçar; Os índios pescavam e usavam canoas nos rios; Eles adoravam Jaci, a lua, e Guaraci, o sol; Eles moravam em ocas feitas de folhas de palmeiras; Os índios dormiam em redes feitas pelas mulheres. (Caderno de atividades discentes, turma do 2.º ano, Professora 2, Escola A).

A descrição genérica sobre o modo de vida indígena expressado nesses enunciados remonta à ideia de que todos os povos indígenas viviam em área de florestas e rios, adoravam os mesmos deuses e as relações de gênero também eram unas. Essa descrição reflete as narrativas construídas ao longo dos séculos como forma de fixar uma identidade indígena “diferenciada” de nós, porém homogênea.

A esse respeito:

Ao contrastar artefatos culturais de culturas distintas, se estabelece, também, a distinção entre ‘nós’ e os ‘outros’, muitas vezes mostrando o grupo ‘hegemônico’ ‘nós’ de forma individualizada e diferenciada e os ‘outros’ como uma massa homogênea. (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

Sendo esse o caso das narrativas acerca dos povos indígenas quando são nomeados como iguais entre si, mas uma igualdade que os diferenciam de nós. Nesse jogo de diferenciação, estão envolvidas as relações de poder e hierarquização que elegem determinados aspectos culturais do “outro” como marcadores de uma identidade coletiva estereotipada e fixa.

Um exemplo semelhante, identificamos na fala da Professora 10, que, no período da presente pesquisa, atuava em uma turma do 2.º ano, na Escola J, quando pedimos para que ela descrevesse uma situação em que trabalhou a temática indígena com sua turma. Foi mencionada uma atividade para comemorar o Dia do Índio:

Eu me lembro do Dia do Índio. Teve aula de Artes, fizemos as armas dos índios com o jornal, eu fiz aquelas flechinhas, a gente trabalhou aquilo, pintamos, eu os pinteí, fiz cocares... Fiz assim! eu trabalhei mais a Arte com eles. Primeiro fiz a leitura para dizer o que íamos trabalhar naquele dia, e eles já têm um baú de informações... Eles têm informações já de casa sobre o que era o índio, onde eles viviam, o que eles faziam... Daí eu trouxe os materiais que iam ser utilizados na aula. Até simulamos aqui uma dança do índio! Fizemos aquela roda e começamos a fazer o barulhinho com a boca mesmo... Eu só não gravei, mas foi interessante, fez uma zoada danada. (Professora 10, turma do 2.º ano, Escola J, grifos nossos).

A referida fala sugere que a temática indígena, nesse caso, foi tratada como uma atividade criativa e lúdica na aula de Educação Artística como enfatizou a professora. Ao que parece, a leitura citada serviu como uma introdução à atividade principal, que foi a simulação das expressões socioculturais indígenas. Salientamos que, considerando a faixa etária da turma, que se situa entre os 7 e 8 anos, o nível de abstração ainda é baixo, assim as atividades de forma geral requeriam o máximo de aproximação com a realidade. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de a professora aproveitar a aula de “Artes” para confeccionar artefatos culturais fictícios, pintura corporal e simular um ritual, como forma de trabalhar sobre a temática indígena.

Outro aspecto que nos chamou a atenção nessa fala foi a professora citar que as crianças tinham informações a respeito do “que era o índio, onde eles viviam, o que eles faziam”. Primeiro, observemos que os verbos estão no passado. O tempo verbal nesse caso pode estar associado ao fato de a professora se referir a uma situação pedagógica que ocorrera há alguns meses, mas também pode associar-se à ideia de que a situação simulada em sala de aula representava práticas indígenas do passado, ou pode ainda estar associado às duas situações. Não foi possível saber exatamente o contexto a que o tempo verbal correspondia.

No entanto, diante da condução dessa aula, ao que nos parece, é que o tempo verbal se aplica à segunda opção. Os indígenas foram pensados no passado, e um passado imaginário e discursivamente construído, tendo em vista a naturalização pela qual as crianças reagiram à tal situação pedagógica. Perguntamos à professora a esse respeito, tendo a seguinte resposta: “Eles se interessaram porque é uma aula diferente! Porque praticamente foi assim, o lúdico... Na realidade, eles nem notaram que estava sendo trabalhada uma temática, eles pensaram que era até uma diversão.” (Professora 10, turma do 2.º ano, Escola J).

A fala da professora nos forneceu elementos sobre os quais podemos afirmar que os conhecimentos construídos acerca dos povos indígenas, naquela situação pedagógica, ficaram na dimensão do lúdico, uma ludicidade que pode contribuir para reforçar os estereótipos e preconceitos; podendo ainda atribuir certa supremacia sociocultural à sociedade não indígena. A esse respeito, a autora Terezinha de Oliveira nos chama a atenção para o risco que práticas curriculares semelhantes a essas podem trazer para a fixação de identidade do “outro”:

A preocupação docente em enriquecer a aula e tornar mais fácil e real a teoria, tem sido um campo no qual discretamente a supremacia social e cultural é estabelecida. Além disso a escola frequentemente se utiliza de artefatos culturais de ‘outras’ culturas para acentuar, frisar a ‘diferença’. Assim ao utilizar utensílios da cultura indígena para tornar concreta a prática

pedagógica, a escola transpõe o significado de instrumentos de trabalho e práticas culturais mostrando-os como instrumentos lúdicos, decorativos, e as vezes, ludo-pedagógico, além de marca-los como pertencentes a uma cultura exótica. (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

Diante do exposto, pelo contato direto com as professoras participantes do presente estudo, entendemos que muitas das práticas aqui mencionadas têm o objetivo sincero de homenagear e de valorizar as expressões socioculturais indígenas. O que falta a essas práticas talvez seja a atualização, tendo em vista que o Dia do Índio foi um marco histórico em um tempo no qual as questões indígenas eram ainda pouco visibilizadas, segundo Luana Barth Gomes. A esse respeito, a autora considera:

O problema é que se continuou trabalhando do mesmo modo, criando imagens genéricas e estereotipadas do indígena, já que nem todos mantêm as mesmas tradições, costumes e línguas. Desconsideram-se o modo de vidas dos ameríndios que se encontram, por exemplo, nas cidades, explorando somente o daqueles que estão lá na mata. (GOMES, L., 2011, p. 37).

Ou, ainda, criou-se uma tradição de incluir essa temática no currículo escolar apenas nas datas comemorativas. Isso, segundo Bonin (2010), tem sido recorrente nas práticas escolares, ocasionando algumas implicações, a exemplo de reduzir a temática indígena às representações folclóricas e abstratas, longe de favorecer uma reflexão acerca dos problemas atuais enfrentados pelos povos indígenas nas relações com a sociedade nacional. No contexto escolar estudado, conforme visto, as práticas curriculares docentes não estão pautadas apenas nas datas comemorativas, especialmente o Dia do Índio. Como anunciamos no início desta seção, também estão alongando-se em outras datas, dentre essas, o dia 20 de abril quando se comemora o aniversário da emancipação do município.

No contexto escolar pesquisado, essa é uma data em que as professoras costumam explorar os conteúdos didáticos referentes à história da cidade, dentro do Eixo temático *História local* prescrito no

Programa Alfabetizar com Sucesso. Nas atividades sugeridas para esse tema, identificamos uma proposta de abordagem significativa, em parte favorável à compreensão e valorização da participação do povo indígena local no respectivo contexto histórico. Nesse sentido, a próxima seção está organizada desde a exposição e problematização sobre as respectivas atividades.

Aniversário de Pesqueira: os Xukuru na história do município, no passado e no presente

Essa comemoração ocorre sempre todo dia 20 de abril, um dia após o Dia do Índio. Conforme os cadernos de atividades propostas pelas professoras da Escola A, identificamos registros correspondentes à temática indígena ocupando um período de aproximadamente um mês, anunciando dentre outros objetivos: “Compreender a história do município em relação com a participação dos índios no passado e no presente; identificar os limites territoriais do município de Pesqueira, mais a área indígena; identificar a presença indígena no município.” (Cadernos de Planejamento docente).

Por meio dos objetivos sugeridos, notamos que foi pensado um ajuste curricular que possibilitou a interação da temática indígena com a história da cidade, não só na sua origem, como comumente ocorre na construção dos mitos fundadores, mas essa presença é evidenciada na atualidade. Sobretudo, propondo o reconhecimento dos limites territoriais ocupados pelo povo Xukuru do Ororubá.

A discussão desta seção pauta-se em torno de três atividades pedagógicas desenvolvidas pelas Professoras 1, 2 e 3. Iniciaremos pela problematização sobre uma atividade desenvolvida pela Professora 2, por tratar-se da abordagem sobre a história do município.

O texto intitulado *Pesqueira*, produzido pela Professora 2, é uma das versões sobre a história da cidade. Para essa produção, ela pesquisou em livros e apostilhas do acervo pessoal que tratam do assunto. Isso revela que não há subsídios didáticos disponíveis na escola sobre a história local, sobretudo, relacionados com os povos indígenas.

De forma que as estratégias usadas para a respectiva aula foram: exposição oral incluindo a leitura do referido texto e discussão sobre o conteúdo abordado, seguido da transposição deste para o “quadro de giz” de onde os discentes copiaram em seu caderno. Segue o texto na íntegra:

Pesqueira

A história de Pesqueira começa em fins de 1659 ou início de 1660 com a fundação de uma missão da Congregação do Oratório, pelo Padre João Duarte do Sacramento. Tal missão fora fundada junto à tribo Cariri de nome Xukuru que habitava a Serra do Ororubá. O local fora batizado de Monte Alegre, depois se tornou Cimbres e fora elevada à categoria de Vila em 1762. A partir de 1799, uma fazenda começou a ser instalada no pé da serra por Manoel José de Siqueira. Em 1800 a fazenda recebeu o nome de Poço Pesqueiro ou ‘da Pesqueira’, não se sabe ao certo, e começou a progredir com rapidez. Tanto que à 13 de maio de 1836, Poço Pesqueiro já era uma povoação vistosa, e fora elevado à vila como simplório nome de Pesqueira, recebeu a sede do município de Cimbres que no alto da serra já não era tão visível para assuntos políticos e o comércio. Depois disso a cidade progrediu como em nenhum outro lugar do sertão, devido à instalação de fábricas de doces e beneficiamento de tomate. Em 1880, a vila foi elevada à cidade com o nome de ‘Sant’Águeda de Pesqueira’ que não vingou, recebendo o nome de ‘Pesqueira’. A vila de Cimbres foi a ela anexada, e juntas, Cimbres e Pesqueira formaram o município de Cimbres até 1913, quando Pesqueira passou definitivamente a ser o nome do município, passando a antiga sede a mero distrito. Administrativamente, o município é formado pelo distrito sede, e pelos povoados de Cimbres, Mimoso, Mutuca, Papagaio, Salobro, Ipanema, Cajueiro, Beira Mar, Capim de Planta e Cacimbão. Entre seus filhos, destacam-se nomes importantes para a história brasileira, como o Cardeal Arcoverde (1.º Cardeal da América Latina), o Barão de Cimbres, o Barão de Vila Bela, o Conselheiro Paes Barreto, e vários presidentes de províncias. Além de artistas como o cantor Paulo Diniz. Atualmente, no dia 20 de abril, Pesqueira comemora a sua emancipação política. A padroeira da cidade é Santa Águeda. (Caderno de atividades discentes, Professora 2, turma do 2.º ano, Escola A, grifos nossos.)

Dois aspectos chamaram nossa atenção nesse texto: primeiro, a organização didática; segundo, a perspectiva histórica à qual se vincula. Em relação ao primeiro aspecto, notamos que o referido texto consegue reunir um volume de informações históricas bastante significativo. Foram pontuados fatos ocorridos nos últimos cinco séculos, que resultaram na emancipação do município.

Nesse sentido foi construída uma narrativa referente a um período longo em um único texto, para que esse servisse de suporte didático para crianças do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental ter uma visão panorâmica da história do município. Compreendemos que, diante do tempo curricular de que a educação escolar dispõe, não é possível aprofundar a discussão sobre cada evento citado, precisaria no mínimo de uma aula de História para cada evento, assim, comprometendo os demais assuntos e componentes curriculares. Contudo, a tentativa de *didatização* do conhecimento histórico de forma compactada para adaptá-lo ao contexto escolar pode comprometer a construção do conhecimento histórico aprofundado.

No que se refere à perspectiva histórica, é visível a filiação à perspectiva historiográfica eurocêntrica e positivista. Dentre outros aspectos que marcam essa perspectiva, está o fato de tomar como marco histórico o início da colonização daquela região, onde os índios são mencionados como parceiros na fundação da missão, e desaparecem ao longo da história, dando lugar ao protagonismo de outros sujeitos externos.

É uma história marcada pela exaltação da cultura ocidental. Um exemplo disso é a referência à Igreja Católica Apostólica Romana como dominante. Dois aspectos que caracterizam a perspectiva positivista expressam-se: nas repetidas vezes que faz referência às datas que remetem a eventos políticos povoados pelos vultos históricos pertencentes à elite religiosa e econômica da região; e também a ideia de progresso como algo positivo. Nesse caso, inicialmente a narrativa dá ênfase à origem do município a partir do crescimento da povoação e ao poderio econômico; posteriormente à instalação de fábricas no início do século 20, que representava a modernização do país.

Nesse sentido, pressupomos que – como historicamente os povos indígenas foram considerados sinônimo de atraso, portanto, sendo empreendidas as muitas políticas indigenistas voltadas para a integração deles à sociedade nacional – se justifica a ausência de referência sobre eles na história do processo de “desenvolvimento” do município. Sua participação é omitida no cenário político, econômico e religioso. Sobre esse último aspecto, notamos que o texto predominantemente fez referências à religião católica como pano de fundo do início ao fim da narrativa. Por outro lado, em nenhum momento, foram citadas as expressões religiosas indígenas, certamente por não serem citadas nas fontes “oficiais” que subsidiaram a construção do texto apresentado para aquela aula.

Enfim, diante do exposto, compreendemos que o objetivo da professora foi situar as crianças quanto ao percurso histórico que resultou na emancipação do município, considerando a participação dos índios na história local. No entanto, possivelmente, as fontes historiográficas oficiais que a auxiliaram a construir aquela narrativa, não lhe possibilitaram uma reflexão crítica acerca da história, tendo em vista que não identificamos nenhum questionário ou exercício referente ao texto que levasse a evidências de uma reflexão que problematizasse essa versão da história.

Entretanto, essa mesma professora, igualmente às Professoras 1 e 3, expandiu o assunto sobre o aniversário do município para além do componente curricular de História, aproveitando conteúdos referentes à aula de Geografia, sobre a qual fizeram uso de uma gravura que aludia ao mapa administrativo do município, sendo reproduzidas cópias para cada criança. Assim, todas puderam acompanhar de forma menos abstrata as explicações orais acerca do assunto. Em conversa com aquelas professoras, acrescentaram que a intenção foi estudar os limites territoriais do município, a divisão administrativa em distritos e evidenciar o povo indígena como habitante daquela região, indicando a localização da área indígena. Sobre a presença indígena no município, a própria imagem tornou-se uma linguagem facilmente compreensível; podendo ser apreciada na Figura 28.

os indígenas. Contudo, consideramos um avanço usar como referência a imagem de uma figura feminina, quando é comum nos livros didáticos e na mídia a pouca visibilidade das mulheres indígenas; essa figura está vestida com roupas comuns ao nosso tempo, segurando algo que parece ser um *jupago*,³⁰ significando também a representação das mulheres indígenas Xukuru no tempo presente.

Entretanto, o corte de cabelo e o cocar de penas longas parecem remeter ao imaginário clássico sobre os indígenas da região amazônica ou xinguana. Tais aspectos parecem contraditórios quando compõem uma mesma imagem. Segundo o intelectual indígena Gersem dos Santos Luciano (2006), as contradições acerca da concepção da identidade indígena têm origem na ignorância sobre o universo indígena ainda recorrente na sociedade brasileira. Nesse sentido, talvez se as referidas professoras tivessem maior aproximação com o universo indígena local, saberiam que seria mais apropriado à contextualização das intenções pedagógicas iniciais, em vez do cocar de penas, o uso de uma barretina, sendo algo mais comum ao povo Xukuru.

Contudo, consideramos a dimensão interdisciplinar dessa atividade pedagógica bastante relevante, abrangendo as áreas de História, Geografia, Português, Matemática e Artes. À medida que, para justificar os limites territoriais em relação à área indígena, foi preciso mobilizar conhecimentos acerca da história da “luta” do povo Xukuru pela posse da terra, hoje destinada a seu usufruto; depois, a produção de uma lista dos distritos e dos municípios vizinhos exigiu mobilizar conhecimentos da escrita e da leitura; a contagem desses distritos mobilizou conhecimentos matemáticos; ao colorir a imagem com cores

³⁰ Artefato confeccionado com parte da raiz e do caule de um arbusto conhecido popularmente como candieiro. Entre o povo Xukuru do Ororubá, geralmente é usado por pessoas do sexo masculino durante o ritual do Toré como um objeto sagrado e ao mesmo tempo que demarca o ritmo da dança. Contudo, no terreiro da Aldeia Boa Vista no Encontro de Sábios que ocorre sempre todo último domingo do mês de janeiro, essa peça ganhou mais um significado, sendo usado também como símbolo de partilha de saberes, passando de mãos em mãos de pessoas de diferentes sexos, conforme desejem socializar suas experiências com o grupo.

que possibilitassem diferenciar os limites de cada distrito, mobilizou conhecimentos na área de Artes.

No que se refere à identificação dos limites da área indígena em relação à sua localização no município, não parece muito evidente; foi citado Cimbres como um dos distritos, o que não corresponde a toda a área indígena delimitada. Desse modo, podemos dizer que a centralidade da temática indígena, expressada em primeiro plano da imagem que serviu de suporte para essa atividade, foi diluída na distribuição dos limites geográficos do município. Todavia, a capacidade criativa das professoras na elaboração dessa atividade, na intenção de adaptar conteúdos referentes à temática indígena nas suas práticas curriculares, revelou dois aspectos importantes das suas práticas curriculares: o primeiro que, para além do que já se convencionou abordar essa temática apenas no Dia do Índio no componente curricular de História, é possível problematizar a presença indígena local quando se trata de outras áreas do conhecimento; segundo, conforme o contexto escolar e as condições de trabalho, a criatividade do professor e da professora faz uma grande diferença.

Conforme Sacristán (2000, p. 209): “O leque de atividades possíveis num determinado contexto escolar é o resultado da adaptação, às vezes criadora e outras simplesmente passiva, das iniciativas que neste aspecto, os professores desenvolvem num determinado campo escolar.” Por essa perspectiva, temos visto que a escassez de subsídios didáticos acerca do povo indígena local, aliada à falta de uma cultura escolar que visibilize os grupos considerados subalternos, tem exigido das professoras criações e adaptações curriculares semelhantes às descritas. Tem sido a forma possível de lidar com as novas demandas curriculares, na ausência de outros suportes pedagógicos e de formação profissional a respeito da referida temática.

Notamos que, quando é um tema mais abrangente, a internet se configura como um dos recursos pedagógicos utilizados por essas professoras e pelas demais participantes. Tem-se multiplicado a difusão de atividades pedagógicas em série para tratar sobre a temática indígena, principalmente tratando-se das datas comemorativas como

visto na seção anterior. Apesar das implicações mencionadas, ainda é uma ferramenta que favorece certa praticidade; sendo bem aproveitada, pode contribuir com a atualização da discussão em sala de aula acerca da referida temática. Uma situação ilustrativa dessa contribuição pode ser vista na próxima seção, quando essas mesmas professoras trabalharam sobre o chamado “Descobrimento do Brasil”.

O “Descobrimento do Brasil”: uma história do protagonismo europeu

A expressão “Descobrimento” do Brasil tem sido alvo de críticas pelas recentes produções historiográficas, sobretudo as de cunho indigenista. A crítica nesse sentido tem afirmado que a referida expressão em voga tem origem em uma perspectiva eurocêntrica sobre a história, uma vez que remete à ideia de que essas terras, antes dos portugueses aqui “chegarem”, não tinha donos. Quando hoje se sabe que era povoada por milhões de pessoas que constituíam uma grande diversidade étnica e cultural com suas organizações sociais próprias e suas crenças.

No entanto, alheia à crítica, essa expressão ainda permanece em uso no calendário escolar e em alguns livros didáticos. Às vezes, disfarçados, a exemplo do título do texto *E os portugueses chegaram ao Brasil*. Segundo as Professoras 2 e 3, o referido texto foi extraído de um site na internet que sugere “atividades” pedagógicas diversas. Ele serviu como suporte pedagógico para a aula de História destinada às turmas de ambas, na oportunidade da data de comemoração do chamado “Descobrimento” do Brasil.

Naquele contexto escolar, esse assunto estava vinculado ao seguinte objetivo curricular sugerido pelo Programa Alfabetizar com Sucesso: “Relacionar a ocupação portuguesa no Brasil no século XVI, com a dizimação de vários povos indígenas.” (PERNAMBUCO, 2012, n. p). Esse mesmo objetivo foi reproduzido no programa curricular do Diário de Classe, assim reforçando a convocação das professoras a tratar sobre esse assunto.

A esse respeito, notamos que as narrativas das atividades pedagógicas voltadas para esse fim, geralmente, enfatizavam dados referentes à estimativa populacional anterior à “chegada” dos portugueses, e posteriormente uma suposta depopulação indígena. O declínio da população indígena sempre associada à, também, suposta dominação colonial como subterfúgio para o apagamento dessa população no período histórico seguinte. Como situação ilustrativa, destacaremos a seguir o texto impresso na “atividade” pedagógica mencionada:

E os portugueses chegaram ao Brasil.

Há muitos anos que os portugueses mantinham um intenso comércio com terras muito longe de Portugal. Eles comercializavam com as Índias, no Oriente. Mas, o caminho marítimo que os levavam para às Índias contornava a África, trazendo muitos problemas para os portugueses. Então, eles resolveram mudar a rota para ver se chegavam às Índias com mais facilidade.

Eles sabiam das terras já descobertas por Colombo, e procuraram uma via para atravessar o Oceano Atlântico, assim chegaram ao Brasil.

No dia 22 de abril de 1500, chegou ao nosso continente uma grande esquadra, comandada por Pedro Álvares Cabral.

Na busca da conquista de novas terras, os portugueses queriam ser donos de lugares, não importava se já pertenciam a outros povos.

Quando chegaram ao Brasil, eles encontraram uma terra povoada por milhões de índios e uma vegetação florestal muito intensa. Depois de muitas guerras, os portugueses conseguiram dominar os índios.

E, assim, os portugueses deram vários nomes ao Brasil: o primeiro foi Ilha de Vera Cruz, depois, Terra de Santa Cruz, e por último Brasil, por causa de uma madeira cor de brasa extraída de uma árvore da Mata Atlântica do Nordeste: o pau-brasil. (Cadernos de “atividades” discentes, turmas das Professoras 2 e 3, grifos nossos).

Uma primeira observação a respeito do referido texto trata-se da ausência da palavra “descobrimento” no título, considerando que, convencionalmente ao longo do tempo, quando se tratava do ensino da História do Brasil, era comum usar esse termo. Nesse caso, o uso do

verbo “chegaram” para anunciar um assunto sobre a invasão portuguesa no território hoje conhecido como Brasil, parece menos comprometedor pedagogicamente. De certa forma, parece ser uma tentativa de se adequar ao vocabulário considerado atualmente politicamente correto. Todavia, não tem o mesmo sentido que a expressão “invadiram” ou “ocuparam”.

Quando nos detivemos no primeiro parágrafo grifado, observamos que há uma tentativa de mostrar uma visão panorâmica acerca da motivação que trouxe os portugueses ao Brasil, conforme a História oficial. Dessa forma, foi possível identificar os interesses econômicos que perpassavam pelos processos de colonização estabelecidos com a permanência dos europeus no território invadido.

O segundo fragmento grifado deixou evidente a ganância e o desrespeito dos europeus para com os demais povos que foram colonizados. Uma abordagem pedagógica nessa perspectiva favorece uma problematização acerca da suposta benevolência dos colonizadores, tendo em vista que, ao longo do tempo, foram homenageados nas datas comemorativas escolares na qualidade de conquistadores e benfeitores.

Sobre o último fragmento grifado, mereceria uma problematização acerca da polarização nas relações entre os colonizadores e indígenas. Como falamos anteriormente, não dá para negar que ocorreram violências, confrontos e massacres, todavia, a ideia de dominação por parte dos colonizadores, parece pôr um fim na condição dos indígenas como sujeitos históricos, quando nesse caso a resistência indígena se resume ao confronto e ao fracasso enquanto os colonizadores são apresentados como vitoriosos. Se o projeto colonial tivesse dado certo, hoje não haveria mais índios. Para além desse paradigma histórico, existem perspectivas teóricas que defendem outra versão da história. A esse respeito, consultar Edson Silva (2004, p. 129).

Outro aspecto bastante ilustrativo dessa polarização vê-se no último fragmento grifado: “Depois de muitas guerras, os portugueses conseguiram dominar os índios.” A ideia de dominação da população indígena por parte dos colonizadores, mais uma vez, mostrou-os na

condição de vencidos. Dessa forma, fica visível que perspectivas pedagógicas semelhantes a essa costumam enfatizar a suposta superioridade do poder colonial em relação à capacidade de resistência indígena.

Notamos, ainda, que é comum também nesse tipo de abordagem pedagógica usarem como símbolo da imponente e suposta superioridade dos colonizadores, gravuras de embarcações que se assemelham às usadas para chegarem até os territórios que foram colonizados. Assim, essas imagens estão sempre presentes nas “atividades” impressas nos livros didáticos e nas sugestões de atividades fotocopiadas. Por exemplo, a Figura 29 mostra a “atividade” pedagógica da qual falamos; trouxe gravuras que aludem às respectivas embarcações, servindo como ilustração do texto citado.

Na sequência dessa “atividade” pedagógica, as professoras propuseram um exercício de interpretação do texto escrito. No referido exercício, repete-se a gravura que tenta imitar uma embarcação portuguesa daquela época. A respeito do conteúdo que emerge no referido exercício, percebemos que todas as questões eram objetivas, exigindo respostas de marcar X. Um aspecto que nos chamou a atenção sobre as questões foi o fato de todas elas serem voltadas para as ações dos portugueses, e nenhuma remeteu à ação dos indígenas. Conforme mostra a Figura 30.

Figura 29

“Atividade” pedagógica *E os portugueses chegaram ao Brasil*




Fonte: Acervo fotográfico da autora.

Cadernos de “atividades” discentes, turmas das Professoras 2 e 3, Escolas A.

Figura 30

Exercício de interpretação do texto:
E os portugueses chegaram ao Brasil

Falando do texto
GABARITO



①	A	B	C	D
②	A	B	C	D
③	A	B	C	D
④	A	B	C	D

♦ Leia as perguntas e marque no gabarito as respostas corretas:

1- Os navegadores portugueses desenvolviam um intenso comércio com terras distantes. Qual a principal terra onde esse comércio era feito?


a) Espanha b) Índias c) Brasil d) África

2- O que os portugueses fizeram para chegar mais facilmente às Índias?

a) Arranjaram embarcações mais rápidas.
b) Reduziram o número de caravelas.
c) Investiram numa rota alternativa.
d) Levaram poucos tripulantes.

3- O que aconteceu aos portugueses quando eles estavam procurando uma via que atravessasse o Oceano Atlântico?

a) Passaram por perigos.
b) Várias caravelas naufragaram.
c) Houve uma grande tempestade.
d) Acabaram chegando ao Brasil.



4- Na busca por novas terras:

a) Os portugueses chegaram a Portugal.
b) Os índios ajudaram os portugueses a encontrar o Brasil.
c) Os portugueses tinham o desejo de serem donos dos lugares que encontrassem, não importando se já tinham donos.
d) Muitas guerras ocorreram nesse período.

Fonte: Acervo da autora.

Cadernos de “atividades” discentes, turmas das Professoras 2 e 3, Escolas “A”.

Em relação ao nível de “dificuldade” das questões, devemos levar em consideração também o nível de aprendizagem do público estudantil para o qual foi selecionado. Salientamos que as turmas a que foram aplicadas essa atividade estavam cursando o primeiro Ciclo do Ensino Fundamental na escola pública. Naquele contexto, nota-se que

muitas crianças ainda não estão alfabetizadas e têm dificuldades em lidar com tarefas mais complexas que envolvem a leitura e interpretação textual. Sobretudo quando se trata das turmas dos anos iniciais do primeiro Ciclo de aprendizagem.

As professoras mencionaram que esse é um aspecto que se apresenta como uma das dificuldades para o aprofundamento sobre a temática indígena em determinadas turmas, alegando que, naquele contexto escolar, há uma escassez de subsídios didáticos que favoreçam o atendimento a esse nível de escolaridade, sendo necessário buscar alternativas, às vezes, na internet, outras vezes na própria comunidade escolar. Uma situação ilustrativa inscreve-se nas vivências curriculares que abordam assuntos recentes sobre o povo indígena local. A esse respeito, as professoras não contam com nenhum subsídio didático disponível nas escolas. Geralmente recorrem a um videodocumentário que se encontra disponível na internet, e na pesquisa escolar, também fazendo uso da mesma ferramenta. Na próxima seção, fica mais explícita essa situação.

O Dia 20 de Maio: os Xukuru “descendo a Serra” para o currículo das escolas da cidade

Em 20 de maio de 1998, foi assassinado o cacique Xicão, pertencente à etnia Xukuru do Ororubá, liderança política daquele povo durante as décadas de 1980 e 1990. Um crime brutal, de ampla repercussão local, nacional e internacional, motivado pela disputa de terras entre indígenas e fazendeiros que ocupavam as terras indígenas em Pesqueira. Tais conflitos se intensificaram após a conquista do direito a demarcação das terras para uso fruto dos povos indígenas garantido na Constituição Federal de 1988.

Em consequência do assassinato daquela liderança, desde 2001, o povo Xukuru do Ororubá realiza todos os anos uma caminhada em direção ao centro da cidade de Pesqueira, onde culmina com um Ato público em protesto àquele trágico acontecimento. A referida ação política realiza-se na localidade onde ocorreu o fato, contando com a

participação da população indígena rural e urbana. Essa data não tem caráter festivo, e ano após ano, tem sido ressignificada uma vez que passou a ser um espaço no qual o povo Xukuru do Ororubá torna públicas suas demandas políticas e sua pauta de reivindicações.

Um dos pontos de apoio para esse evento é uma escola municipal de Pesqueira, localizada no bairro Xucurus onde se realiza o evento. Essa escola, nos últimos anos, tem aberto suas portas para oferecer serviços, como água para os participantes beber e acesso aos sanitários. Durante o percurso até esse local, a caminhada passa próxima de duas outras escolas municipais, uma dessas é a Escola A, campo do presente estudo.

Segundo as professoras dessa escola, essa data mobiliza as famílias indígenas que moram naquela localidade e suas crianças que frequentam essa escola para participar. Conseqüentemente, mobiliza também as práticas docentes, uma vez que as professoras se veem pressionadas para flexibilizar suas atividades curriculares, em razão da baixa frequência discente naquele período, e posteriormente precisam explorar o assunto que provocou tal fenômeno. Nesse sentido, identificamos atividades pedagógicas realizadas nas turmas das professoras participantes do presente estudo.

Essas atividades indicaram o diálogo entre o planejamento das professoras com o Eixo Temático História Local da proposta curricular do Programa Alfabetizar com Sucesso, que esse recomenda uma aproximação com o conhecimento acerca dos povos indígenas locais. Nesse sentido, as professoras elaboraram os seguintes objetivos:

Conhecer a história do povo indígena local; Refletir sobre a história de vida, e pelo que lutava o Cacique Xicão, conhecendo um pouco mais a sua história e seus costumes; Reconhecer e valorizar a relação dos povos indígenas para com a Natureza, reconhecendo a luta dos índios pelo equilíbrio e sustentabilidade do meio ambiente. (Cadernos de planejamento das professoras, Escola A).

Os objetivos mencionados são de grande relevância para o ensino da História e das culturas indígenas, tratando-se de uma história

recente, mas tem raízes profundas e está diretamente entrelaçada com a História do município e da população local. Sobretudo, o último objetivo possibilita estabelecer relação com a mobilização do povo Xukuru em defesa da Mata de Pedra d'Água e demais reservas naturais existentes no território onde habita. Essa proposta de abordagem sobre a temática indígena esforça-se para afastar-se do exótico e do folclórico, adentrando o campo da historicidade, da política e das relações de poder.

Nesse contexto inscrevem-se algumas vivências pedagógicas nas turmas das Professoras 1, 2 e 3, onde desenvolveram atividades como exibição de um videodocumentário intitulado *Xicão Xukuru*, conhecido também como *O outro mundo de Xicão Xukuru*. Esse documentário apresenta a versão da história do povo Xukuru do Ororubá, contada pelo falecido cacique Xicão, onde ele denuncia as violências e perseguições contra seu povo e ameaças de morte que sofreu. Na sequência, passam-se as manchetes de jornal sobre seu assassinato seguidas das imagens do velório e expressão da revolta do seu povo e dos parentes mais próximos.

Em conversa com a Professora 1, notamos que grande parte do público estudantil, por pertencer ao povo indígena local, conhecia a história do protagonista do vídeo e as expressões socioculturais do seu povo. O que parece ter somado a esse conhecimento foi a discussão acerca do conteúdo do referido documentário. Essa discussão tocou em aspectos referentes à atuação política do povo Xukuru na contemporaneidade, possibilitando que as crianças indígenas, ou não, moradoras na área urbana da cidade possam desmistificar a ideia de índios como seres do passado. A exemplo de ter “o cuidado de dizer que o índio não é só aquele que vivia nu dentro das matas. Para as crianças entenderem, colocá-las como parte dessa realidade.” (Professora 1, turma 1.º ano, Escola A).

Segundo as referidas professoras, na sequência de atividades, houve uma discussão sobre o conteúdo apresentado no documentário. Em seguida, solicitou-se aos discentes uma pesquisa escolar sobre o assunto vivenciado em sala de aula (exceto a turma da Professora 1).

Na turma da Professora 2, a produção discente foi individual, e na turma da Professora 3, foi coletiva. Dentre essas produções, selecionamos uma para compor a discussão que constitui esta seção.

Essa vivência pedagógica foi mediada pela Professora 2. Trata-se da produção de um texto que se pautou especificamente no assunto principal do 20 de maio, assim fazendo a descrição sobre o trágico acontecimento e o desdobramento dele (o assassinato do cacique Xicão Xukuru). O texto apresenta um vocabulário bem elaborado, o que suscita uma suspeita a respeito da sua autoria; parece que foi copiado de algum jornal, revista ou noticiário da internet.

Contudo, não queremos julgar esse mérito, e sim nosso olhar considera que, em meio a um universo tão vasto de informações acerca do assunto pesquisado, a seleção desses fragmentos textuais, e não de outros, pode indicar um posicionamento pessoal do discente que o apresentou, respaldado pela vivência anterior relacionada com o videodocumentário mencionado.

Por exemplo, o texto apresentado pelo discente privilegiou uma narrativa que inicialmente descreve um comentário sobre a notícia do assassinato de Xicão, e não há identificação da autoria do respectivo comentário:

No dia 20 de maio de 1998, por volta do meio-dia, eu estava em casa, assistindo televisão, quando a programação fora interrompida por um plantão jornalístico anunciando o assassinato do líder indígena Xicão Xukuru, em Pesqueira, agreste pernambucano. Desde que assumiu um papel destacado de liderança, Xicão passou a sofrer violências e ameaças de todos os tipos: telefonemas e cartas anônimas, tentativas de subornos, ameaças de morte, listas com nomes de índios a serem assassinados e executados. O assassinato de Xicão repercutiu na imprensa em nível nacional. Era mais uma liderança indígena que tombava, e a luta pela terra foi colocada, várias vezes, como motivo das perseguições. Com a morte, a figura de Xicão passou a ocupar novos patamares, seja em relação ao universo político nacional, onde se constituiu como líder indígena martirizado, seja em relação ao próprio universo Xukuru, onde passa a integrar o mundo sobrenatural dos antepassados. (Cadernos de “atividades” discentes, turma do 2.º ano, Professora 2, Escola A).

Ficou explícito que o discente, na sua “pesquisa escolar”, ao selecionar um fragmento textual, trouxe o conteúdo relacionado com o fatídico acontecimento de 20 de maio 1998, associando diretamente ao conteúdo do vídeo exposto em sala de aula. Isso mostra que ele conseguiu apreender as informações veiculadas na fonte inicial (o documentário), assim as identificando em outros meios de informação para responder à pesquisa solicitada pela professora. Dessa forma, priorizando informações que indicavam as possíveis razões do trágico acontecimento, assim expondo as tensões, os embates e conflitos inerentes ao contexto social que ilustra o cenário do fato ocorrido.

É possível que a seleção de um texto que dá destaque a esses aspectos esteja em conformidade com o modo de abordagem docente sobre a referida temática. Considerando que a professora exibiu o vídeo que visibilizou tais relações, e discutiu acerca dessas, assim favorecendo às crianças a possibilidade do olhar mais apurado para aquela realidade, e para além dessa. A forma pela qual encerrou o texto traz esse indicativo; se o texto encerrasse com o relato sobre a morte de Xicão, já contemplaria o propósito da atividade solicitada.

Entretanto, esse aluno privilegiou uma informação que não se reduz ao acontecimento celebrado. O fragmento final enuncia o desdobramento do respectivo acontecimento. Com isso também deu relevo à força política representada na figura de Xicão, e a elementos do universo religioso do povo Xukuru. Esse aspecto remonta à ideia de eternidade daquela liderança indígena para seu grupo étnico, assim, indicando que sua morte não foi o fim da história política daquele povo. Abordagens pedagógicas nesse sentido distanciam-se da visão de vitimização e derrotismo historicamente enfatizada no universo escolar em geral. Sobretudo, denotam outras possibilidades de ver e abordar a história por outra perspectiva.

Ao que parece, as professoras da Escola A, em razão da aproximação geográfica com o território indígena, localizado em um bairro onde residem muitas famílias indígenas, e tendo um número volumoso de estudantes indígenas, são chamadas para se inteirarem sobre a temática de forma atualizada. Embora ainda tragam consigo as

marcas de uma formação profissional deficitária nesse sentido, como visto em atividades pedagógicas anteriormente citadas; semelhantemente às demais professoras participantes, trabalhando em escolas relativamente afastadas do território indígena. Elas, mesmo que reconheçam a importância da população indígena local, ainda permanecem, em grande parte, com abordagens pedagógicas convencionais. Um exemplo desse tipo de abordagem se expressa na chamada Semana do Folclore, quando, sem exceção, todas as professoras participantes do presente estudo fizeram uso das “lendas” indígenas reduzidas ao estudo sobre os gêneros textuais.

A Semana do Folclore: as “lendas” indígenas como gênero textual

Durante nossa trajetória profissional como professora da Educação Básica, temos presenciado, ano após ano, a comemoração da Semana do Folclore brasileiro, que se configura como um espaço de visibilidade da chamada “cultura popular”. No contexto de nosso estudo, deparamos com práticas semelhantes para as quais foi reservada uma programação curricular ocupando todo o mês de agosto. Sendo recorrente a construção de projetos pedagógicos envolvendo toda a escola e, às vezes, estendendo-se à comunidade escolar.

Uma situação ilustrativa dessas práticas expressou-se no calendário letivo da Escola H, conforme o enunciado a seguir:

A escola [...] vislumbra oferecer às turmas da Educação Infantil ao nono ano a oportunidade de todos participarem das manifestações folclóricas a serem vivenciadas durante o mês de agosto. Nosso objetivo é transmitir a diversidade e tradições com o intuito de manifestar a cultura trazendo-a para o cenário escolar. Os conteúdos a serem desenvolvidos serão por modalidade de ensino e responsáveis pelo desenvolvimento do projeto na sua turma. Desenvolvimento das atividades: a história do folclore; comidas típicas; danças populares; plantas medicinais; parlendas; cantigas de roda; trava língua; provérbios populares; lendas; brincadeiras. (Caderno docente de ‘atividades’ pedagógicas, Professora 5, turma 3.º ano, Escola H, grifos nossos).

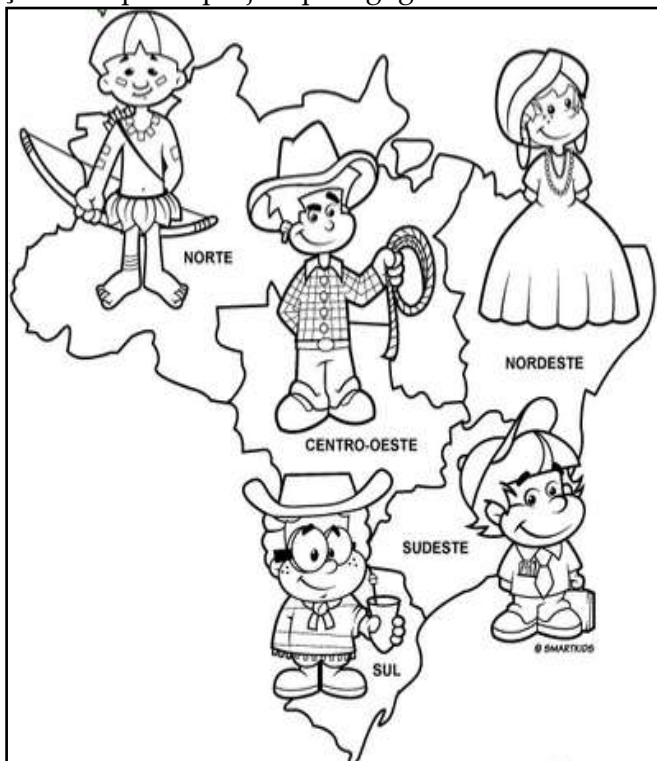
O primeiro fragmento grifado anuncia o objetivo geral do respectivo projeto pedagógico, o qual se preocupa em transmitir a diversidade e as tradições como forma de manifestar a cultura, trazendo-a para o interior da escola. Ao que parece, a diversidade cultural nesse caso é considerada um elemento externo à escola, portanto, precisa reservar um espaço curricular para incluí-la. No entanto, essa inclusão requer uma seleção dos aspectos culturais que devem ser privilegiados, por exemplo, expressões pitorescas, exóticas; comidas típicas; plantas medicinais; parlendas; danças populares; cantigas de roda; trava língua; lendas; provérbios populares e brincadeiras. Esses aspectos geralmente são tomados como marcadores culturais que diferenciam as expressões socioculturais dos grupos ditos populares, de uma cultura considerada totalitária.

Nesse sentido, a diversidade cultural é vista como algo desviante, mas deve ser tolerada e celebrada em nome das relações democráticas. A esse respeito, apoiada nos Estudos Culturais, Bonin (2007a) adverte que a noção de diversidade cultural também constitui um discurso no qual a cultura é objeto de conhecimento, de forma que a diferença é vista como algo dado naturalmente. De modo que “relações assimétricas são naturalizadas e conflitos são ignorados, constituindo noções de ‘convivência tolerante’.” (BONIN, 2007a, p. 45). A diversidade nesse sentido unifica, homogeneíza. Nesse caso os povos indígenas passam a ser narrados por meio de um determinado grupo tomado como referência para nomear todos os outros.

Nessa perspectiva compreendemos que a imagem usada como ilustração do citado projeto pedagógico aludia a essa perspectiva, conforme mostra a Figura 31:

Figura 31

Ilustração da capa do projeto pedagógico da Semana do Folclore



Fonte: Caderno docente de “atividades” pedagógicas, Professora 5, turma do 3.º ano, Escola H.

Essa imagem remonta à representação dos tipos populares eleitos como identidades regionais: na Região Sul, a figura do “Gaúcho tradicional” que gosta de chimarrão; na Região Sudeste, a figura do empresário na terra dos grandes negócios; na Região Centro-Oeste, o típico boiadeiro; na Região do Nordeste, a beata recatada reforçando as narrativas acerca do nordestino como povo de muita fé; na Região Norte, o índio como representante “dos povos da floresta”. Segundo Bonin (2007a, p. 45): “Na consolidação e atualização dessas identidades unificadas, operam discursos articulados numa memória coletiva e em mitos de origem.” Tais narrativas expressam a noção de

diversidade pautada por visões etnocêntricas, as quais nomeiam o que é diferente.

Por exemplo, quando se privilegia a figura indígena como representante da Região Norte, não só expressa o estereótipo regional que o diferencia de outras regiões, mas também unifica a identidade indígena nacional quando dilui os povos indígenas de outras regiões do país nas identidades regionais citadas. A referência de indígena no Brasil aparece fixada em um estereótipo de índio da região amazônica. Estereótipo esse fundamentado na ideia de povos da selva, que vivem seminus, portadores de práticas socioculturais rudimentares, a exemplo do uso do arco e flecha como instrumento de trabalho.

Uma mostra disso são as narrativas construídas sobre os povos indígenas por meio das chamadas “lendas”. A maioria dessas não imprime a autoria indígena, são interpretações externas acerca das memórias indígenas e seus mitos de origem sobre a humanidade, os fenômenos da natureza, dentre outros. A esse respeito, Bonin (2009, p. 102) alerta que as definições conceituais acerca desse gênero textual são diversas, encontradas nos dicionários da Língua Portuguesa, nos textos sobre o folclore brasileiro, na internet, na apresentação das obras de literatura infantil. Entretanto, todas, basicamente, aludem ao entendimento acerca dessas como narrativas populares que suscitam suspeitas sobre sua veracidade. O que não ocorre com os contos ocidentais. De forma que as “lendas” se reduzem à categoria da folclorização, assim não tendo validade como narrativa histórica de um povo.

Nas prescrições curriculares por nós analisadas, os conteúdos sobre os povos indígenas relacionados com as atividades pedagógicas que exigem trabalhar sobre a diversidade de gênero textual estão vinculados à Semana do Folclore. Assim, as conhecidas “lendas”, como *A Iara*, *O boto*, *A vitória-régia*, *A mandioca*, *O uirapuru*, estão registradas no planejamento das professoras, vinculadas ao seguinte objetivo: “Explorar as lendas como gênero textual; compreender que a lenda é um gênero textual; identificar as lendas como um gênero textual.” (Extraído dos Cadernos de planejamento das professoras).

Observemos que os objetivos remetem ao estudo sobre o conceito de “lenda”, usado como suporte pedagógico para explorar o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo a leitura e tipologia textual. A esse respeito, o que nos chamou a atenção foram as narrativas e imagens vinculadas aos grupos populares que são narrados por meio das respectivas “lendas”. Uma situação ilustrativa vê-se na Lenda da Iara, que fora vivenciada durante a execução do Projeto sobre o Folclore na Escola H conforme mostra a Figura 32:

Figura 32

Cópia da “atividade” pedagógica sobre a lenda da Iara



Fonte: Caderno docente de “atividades” pedagógicas, Professora 5, Escola H.

A imagem que ilustrou o texto escrito mostrou que a personagem principal é do gênero feminino, ao mesmo que o próprio texto alude às características das mulheres indígenas da região amazônica. Contudo, essas mulheres são narradas como sedutoras, enquanto a maçã na mão da personagem nos faz lembrar a narrativa bíblica sobre Eva, a mulher que levou Adão a pecar e ser expulso do Paraíso. Logo, as mulheres indígenas podem ser vistas como pecadoras, e conforme o respectivo texto sugere, essas mulheres podem ter muitos maridos. Uma vez que a personagem está sendo narrada no singular, mesmo assim representando um risco para os pescadores, significa que está sempre procurando um homem para se casar.

Essas são narrativas que parecem inocentes, mas reificam visões acerca da mulher indígena difundida pela literatura brasileira, como visto na obra de Gilberto Freyre *Casa grande e senzala*, citada no primeiro capítulo deste trabalho: “As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho.” (FREYRE, 2004, p. 93). Essa narrativa, ao mesmo tempo que evidenciou o significado mítico da relação sexual no universo indígena, vulgarizou o comportamento da mulher quando atribuiu o significado da troca do corpo por objetos, que, para o autor, aqueles objetos eram considerados de menor valor. São narrativas que denotam uma visão etnocêntrica da cultura do “outro”, à qual atribuem normas e valores a partir das referências culturais do narrador.

Diante do exposto, entendemos que a lenda como gênero textual no ensino da temática indígena, como tem sido apropriado, não favorece a construção de uma visão positiva acerca da realidade desses povos. Se visto criticamente, poderia favorecer a atividade de identificação e diferenciação da tipologia textual, e interpretação, sobretudo, poderia contribuir para explorar aspectos associados às expressões socioculturais dos povos indígenas das regiões de origem de tais narrativas.

Por exemplo, essa produção literária evidencia expressões socioculturais que dizem muito sobre o porquê dessas narrativas se

constituírem de elementos próprios de um ambiente aquático e florestal, lugar geográfico diferenciado, por abrigar grande parte da Floresta Amazônica, ser cortado por igarapés e rios que constituem um imenso manancial de água doce, fator que marca a forma de ser, de viver e de ler o mundo, das diferentes etnias que habitam aquela região. Podendo ainda ser confrontadas com as narrativas de origem dos povos indígenas que habitam a região Nordeste, em Pernambuco, e em Pesqueira. Inclusive podendo ser questionados os sentidos atribuídos ao conceito desse determinado gênero textual.

Enfim, são múltiplas e infinitas as possibilidades de problematização e recontextualização dessas narrativas, que se bem exploradas, ganhariam outro sentido, e possivelmente não mais seriam vistas como meias verdades, ou possíveis invenções; podendo ser exploradas como conteúdos pedagógicos em qualquer período do calendário letivo, como ocorre em relação às outras produções literárias que narram as formas de ser, viver e ver o mundo dos povos ocidentais.

Escuta do povo Xukuru do Ororubá: a temática indígena “nas escolas da cidade”³¹

Nas seções anteriores, emergiram situações pedagógicas que sugeriram a necessidade da recontextualização das prescrições curriculares globais, para atender às demandas de um currículo local. Isso comprova que o currículo é um organismo vivo, que pode ser refeito e recriado constantemente, a partir do diálogo entre a dimensão do formal e do vivido. No tocante à temática indígena, o currículo pensado/vivido no contexto escolar por nós estudado, em algumas situações, insere-se nessa dinâmica. Esta ocorreu por meio do reconhecimento da riqueza histórica, política e sociocultural do povo indígena local, que não se vê na História oficial do município ou nos subsídios didáticos. De forma que as professoras concordam com a

³¹ É como o povo Xukuru se refere às escolas não indígenas localizadas na área urbana da cidade de Pesqueira.

importância que tem a Lei n.º 11.645/2008 para a visibilidade de conteúdos curriculares referentes à temática indígena, tendo em vista contarem com uma população indígena bem numerosa e atuante no município.

A esse respeito, algumas questões nos acompanharam durante o presente estudo. Dentre essas, nós nos perguntávamos se interessava ao povo Xukuru do Ororubá a inclusão da temática indígena “nas escolas da cidade”. Se interessava, então, que conteúdos seriam importantes incluir no currículo dessas escolas? Esses conteúdos confluem com o currículo pré-estabelecido? Essas indagações nos levaram até o povo Xukuru do Ororubá, com o qual mantivemos um diálogo que consideramos uma relevante contribuição no pensar em alternativas para o ensino da temática indígena nas escolas localizadas no município de Pesqueira.

A maioria das lideranças indígenas entrevistada enfatizou que é importante o ensino sobre a História e as expressões socioculturais do seu povo “nas escolas da cidade”. Eles compreendem, por uma perspectiva otimista, que possibilitaria à sociedade não indígena conhecer e respeitar os povos indígenas. Assim, poderiam desconstruir ideias equivocadas. Como bem falou o Sr. Francisco de Assis Jorge de Melo,³² conhecido como “Chico Jorge”:

Seria interessante, porque quando o aluno está lá na cidade, muitas vezes, não tem contato com o indígena, com a área indígena, para saber realmente como é a forma de organização, e muitas vezes ele pensa: ‘ser índio é morar na oca, é viver na oca. Ser índio é andar nu.’ Então eu acho importante isso, porque até também vai diminuir a forma do preconceito, da discriminação. É muito importante.

Entretanto, na concepção de algumas lideranças Xukuru, incluir a temática indígena nas “escolas da cidade” aleatoriamente não garante o fim das discriminações e dos preconceitos que historicamente

³² Liderança indígena da Aldeia Vila de Cimbres, onde reside, 60 anos de idade, em entrevista à autora, janeiro de 2015.

marcaram as práticas escolares em todo o Brasil. Embora acreditem ser importante ensinar sobre a história, ficam temerosos em relação a outros assuntos. Assim, expressando preocupação sobre o que podia e o que não podia ser ensinado, especialmente quando se tratasse da religião do seu povo, como afirmou o Sr. Antônio Monteiro Leite,³³ conhecido como “Seu” Medalha:

Porque é o seguinte, o sigilo do índio, muitas coisas não pode o pessoal de fora saber. É como a pajelança e mais outras coisas também que não pode. Mas também pode ser bom, porque fica sabendo do sofrimento que a gente passou. A história é muito importante. Sendo a história, é muito importante, mas o negócio de ensinar o ritual sagrado pra gente aqui, tudo bem, mas pra fora, não.

Algumas lideranças que defenderam a restrição do ensino dos conteúdos referentes a religião afirmaram que, em algumas ocasiões passaram por situações de constrangimento sendo abordados por docentes e estudantes de fora da área indígena que se mostravam interessados em especular sobre aspectos socioculturais considerados restritos ao povo e assim desrespeitando suas tradições. As situações de desrespeito a essas tradições têm sido recorrentes, a julgar pelo exemplo citado por Jucineide Maria Simplício Freire Oliveira³⁴ (conhecida como Neide Xukuru), coordenadora pedagógica atuando na Educação Escolar Xukuru do Ororubá. Ela mencionou uma situação de preconceito contra uma parente por ocasião de uma solenidade de formatura no Ensino Médio em uma das escolas estaduais em Pesqueira:

A gente ainda sente uma falta de respeito. E são poucos os professores que se identificam. Larissa mesmo estava concluindo agora, concluiu o Magistério, Normal Médio, minha

³³ Residente na Aldeia Vila de Cimbres, onde foi entrevistado pela autora, em janeiro de 2015. Tem 67 anos de idade. Conhecido também como “mestre do Memby”, espécie de flauta tocada à frente da dança do Toré Xukuru do Ororubá.

³⁴ Liderança na Educação Escolar Xukuru do Ororubá e membro do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (Copixo), 41 anos de idade, residente na Aldeia São José, onde foi entrevistada pela autora em janeiro de 2015.

sobrinha, e nós fomos para a colação de grau dela. Eu, meu marido e os pais dela. E ela fez um vestido de renascença vermelho muito bonito, e um dos professores dela, que eu não sei o nome, disse – ‘e aí, eu pensei que você ia vir de roupa de palha, mas não, você está sendo o centro das atenções!’ (Neide Xukuru, janeiro de 2015).

Segundo Neide Xukuru, o desrespeito ocorreu em dois sentidos: primeiro, o tom pejorativo usado para definir o “Tacó Xukuru”, traje típico que o povo usa em ocasiões especiais; segundo, a hierarquização de valores, quando o professor atribuiu ao traje de renascença maior valor, ignorando que a vestimenta de palha a que se referiu tem um valor simbólico de maior dimensão que a roupa de renda renascença, e ambas são produções artísticas do povo Xukuru do Ororubá. Porém, mesmo diante da situação constrangedora, Neide Xukuru afirma ser desnecessário uma legislação, como a Lei n.º 11.645/2008, para incluir a História e as culturas indígenas nos currículos das “escolas da cidade”, uma vez que a própria história do município não há como negar a participação dos índios na sua construção:

Sinceramente, eu não acho fundamento porque, trazendo pra Pesqueira, se você for analisar a História de Pesqueira, vai ver que Pesqueira era um poço de pesqueiro, onde os índios pescavam, então trazendo pra nossa realidade necessariamente não precisava de uma lei, não é? Pra conhecer a história do município de uma forma geral, quer queira, quer não, independentemente de ser indígena ou não, o povo Xukuru está dentro do município de Pesqueira, então, necessariamente não precisava de uma lei para o município de Pesqueira se apropriar de uma história de resistência que existe dentro do município. (Neide Xukuru, janeiro de 2015).

Enquanto outras lideranças se somam aos que defenderam a importância dessa legislação, acreditam que os não indígenas precisavam conhecer a história por outra perspectiva. Talvez, assim,

passassem a respeitá-los, como afirmou José Adjailson P. Vieira,³⁵ conhecido como “Nén”: “Então, hoje a sociedade brasileira precisa entender e ver nós indígenas, com outro olhar, entender que fomos os primeiros habitantes desta terra, que a gente tem uma história, que a gente tem uma cultura e tem de ser respeitada.” (Edjailson, “Nen” Xukuru, janeiro de 2015).

O grande problema para as lideranças indígenas parece estar nos conteúdos e nas estratégias de ensino desenvolvidas nessas escolas, a exemplo da fala de Iran Neves Ordonio, conhecido como “Iran Xukuru”: “É, não deixa de ser um aspecto importante! É positivo! Agora, vai depender muito de como se trabalha isso na escola, na sala de aula.”³⁶ Notamos que a preocupação de Iran conflui com as questões que levantamos no início desta seção. Para ele, não basta só incluir a temática indígena na escola, precisamos ter atenção com as formas de abordagem dessa temática. Nessa mesma direção se situa Edilma Gonçalves de Oliveira:

Avançou muito pouco! Pela realidade das escolas estaduais e as municipais que a gente vê, ainda não avançou muito. Eles trabalham a questão de projetos isolados, não é uma questão contínua. E se apegam a fragmentos de sociedades indígenas, e às vezes, muitas vezes de longe. Enquanto, por exemplo, aqui em Pesqueira tem uma população indígena que está diretamente em contato, associada a essa cidade. Porque nós estamos diariamente participando da vida da cidade de Pesqueira, tanto em questão de comércio e em questão de tudo. Então a gente está diretamente ligado a essa população, que não reconhece esse povo como fazendo parte desta sociedade. (Edilma Xukuru, janeiro de 2015, em entrevista).

³⁵ José Adjailson P. Vieira, conhecido como “Nén” Xukuru, tem 39 anos de idade, é Coordenador pedagógico, liderança da Aldeia Caetano, onde reside. Foi entrevistado em janeiro de 2015.

³⁶ Liderança indígena na articulação da agricultura “tradicional” Xukuru do Ororubá, 37 anos, técnico agrônomo do Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA). Residente no bairro Xucurus, área urbana de Pesqueira, onde foi entrevistado em janeiro de 2015.

Se associarmos a fala citada com os registros das práticas curriculares das escolas pesquisadas, podemos inferir que a afirmação de Edilma Xukuru tem ressonância no contexto pesquisado, principalmente, quando se referiu aos avanços e limites no ensino sobre a temática indígena nas escolas municipais. Sobretudo, na fragmentação do conhecimento acerca da história dos povos indígenas, as práticas docentes, na sua maioria, ainda estão muito aquém de uma aproximação da situação dos povos indígenas locais. Inclusive, algumas lideranças afirmaram que escolas das cidades vizinhas mostram mais interesse em conhecer a História do povo Xukuru do que mesmo as escolas de Pesqueira. A exemplo do relatado por Guilherme Araújo M. Magalhães:³⁷

Quando se trata aqui de Pesqueira, o que a gente observa é o seguinte: que tem sido bastante distante, mas tem acontecido algumas ações sim, mas sempre de caráter pontual. No entanto, em vários momentos, a gente é mais procurado por cidades vizinhas. Eu lembro que Arcoverde sempre fazia momentos em que convidava o povo Xukuru a participar e aí era uma coisa que durava mais tempo, que acontecia mais contínuo, tinha um sentido, não era simplesmente um dia ir lá, então já é um início disso, já é um passo a mais, inclusive de visitas. (Guilherme Xukuru, janeiro de 2015).

Observa-se que as afirmações das lideranças indígenas sobre o que pensam a respeito das práticas escolares em relação ao ensino da História e das culturas indígenas nas “escolas da cidade” confluem com as falas da maioria das professoras das escolas municipais participantes do estudo que realizamos. Essa confluência foi no sentido da necessidade de se estabelecer conteúdos e abordagens coerentes com a situação local, ocorrendo de forma mais efetiva. Todavia, após o contato mais aproximado com situações pedagógicas daquelas escolas e das professoras, compreendemos que a ausência de uma prática

³⁷ Conhecido como “Guila”. Participante ativo da equipe indígena Jupago, que desenvolve projetos de agricultura orgânica Xukuru do Ororubá. Estudante do 7.º período do Curso de Direito em Caruaru. Com 21 anos de idade, residente no Centro urbano de Pesqueira, onde foi entrevistado em janeiro de 2015.

docente mais efetiva sobre a referida temática revelou também a ausência de políticas públicas favoráveis à elaboração e ao desenvolvimento de algumas estratégias pedagógicas possíveis de serem implementadas.

Essas estratégias podem ser pensadas mediante parcerias com o povo indígena local, considerando suas possibilidades de contribuição para a construção do conhecimento formal acerca da História e das culturas indígenas. Uma vez que esse povo, além da prática da oralidade, podendo recontar sua história, abriga nas suas bibliotecas escolares e comunitárias um acervo bibliográfico significativo sobre a história indígena local e de outros povos indígenas, bem como mantém uma articulação com outros povos indígenas no âmbito regional e nacional.

Contudo, o interesse em explorar essas possibilidades também estará vinculado à capacidade dos sujeitos à frente da Educação municipal, gestores da Secretaria de Educação, gestores escolares, coordenadores e professores em reconhecer o potencial dos conhecimentos existentes na área indígena como contribuição pedagógica e curricular. Também o interesse dos indígenas em participar desse processo e se dispor a contribuir. Nesse sentido, os indígenas mostraram-se interessados, sobretudo, em favorecer o acesso aos conhecimentos sobre sua história e suas expressões socioculturais, desde que haja uma relação de equidade e respeito.

O que deveria ser ensinado sobre a temática indígena nas “escolas da cidade”?

As questões que apresentamos ao povo Xukuru do Ororubá sobre o ensino da temática indígena nas “escolas da cidade” resultaram em algumas indicações por parte das lideranças entrevistadas acerca dos conteúdos curriculares. Sobretudo, a respeito dos aspectos históricos e socioculturais considerados relevantes, somando-se algumas estratégias pedagógicas e operacionais. Um primeiro aspecto enfatizado foi a importância de difundir a *história do povo indígena* como contraponto

à história oficial do município, partindo do princípio de que o acesso a essa história possibilitaria a compreensão de vários outros aspectos; a exemplo da motivação das mobilizações Xukuru do Ororubá para a obtenção da posse da terra onde vivem atualmente; das relações socioeconômicas entre o povo indígena e a sociedade não indígena local; a identidade étnico-cultural do povo.

Nesse sentido, algumas lideranças enfatizaram a importância da educação formal para o acesso das “pessoas da cidade” ao conhecimento sobre essa história, não só referente ao passado, mas também na contemporaneidade:

O importante era as professoras ensinarem a cultura, a história do índio, que seja ensinada essa história: nosso passado e nosso presente. (Sr. Abdias, janeiro de 2015).³⁸

Primeiro, a história do povo com a ligação que tem o município. Pesqueira nasceu de um nome, Pesqueira, era uma lagoa que tinha, Pesqueira, chamava Pesqueiro, os índios desciam e iam pescar lá embaixo. O nome de Pesqueira já nasce por aí, que era Pesqueira dos Caboclos da Serra do Ororubá, que descia pra lá, pra ir pescar. Então, a história seria um dos aspectos. (Zé de Santa, janeiro de 2015).

A história em si, porque existem vários mal-entendidos na história do povo Xukuru, de tudo que aconteceu com o povo Xukuru. Na maioria das vezes, a história é contada por um lado de quem viveu a história, é o lado que se coloca como, de certa forma, prejudicado e sempre sem enxergar o lado do povo Xukuru. A gente precisaria recontar a história desde o começo, porque esses vários episódios que aconteceram, que foram usados contra o povo Xukuru, tentando construir uma imagem negativa do povo Xukuru. É essencial que se conte de novo a história do Povo Xukuru, desde o momento da colonização até a luta pela reconquista da terra agora, e contar como vive nos dias atuais. A História é essencial para começar a entender os vários momentos que se teve aqui em Pesqueira e tentar mostrar essas discussões. (Guilherme, janeiro de 2015).

³⁸ Sr. Abdias Xukuru, 70 anos, ancião e liderança da Aldeia Pedra d'Água. Entrevistado em janeiro de 2015.

As afirmações citadas revelaram, dentre outros aspectos, as reivindicações por mudanças nas narrativas contidas na história oficial do município, uma vez que essa história não reconhece o povo Xukuru do Ororubá como primeiros “donos” das terras ocupadas por eles atualmente. Assim, gerando alguns mal-entendidos como afirmado na fala de Guilherme. Mal-entendidos relacionados com as ideias construídas pelos discursos dos antigos invasores das terras indígenas naquela região, que acusaram os Xukuru do Ororubá de terem tomado suas “propriedades”, assim negando o direito originário do povo sobre aquela terra.

A esse respeito, D. Zenilda Maria de Araújo³⁹ enfatizou a importância de as “escolas da cidade” ensinarem sobre o direito dos Xukuru a terra onde vivem, para que a sociedade não indígena venha reconhecê-los como sujeitos de direitos, pondo fim às acusações de que são “ladrões de terras”:

É importante ensinar sobre o direito que nós temos, principalmente pelas nossas terras. E como foi o sofrimento, o massacre para hoje a gente estar dentro das nossas terras. Correndo livres dentro das nossas terras. Por que muita gente pensa que foi fácil, mas não foi. Então, essa parte aí eles precisam saber. Como foram nossas terras invadidas, quanto nós sofremos e quanto lutamos para hoje estarmos com essas terras em mãos. Teve sangue derramado, lideranças assassinadas. Por que, às vezes, lá fora, os que não entendem da luta, como muito bem chamava, eram os ladrões de terra. ‘Há! fez bem ter matado porque tava roubando as terras.’ Mas eles não sabem que os invasores foram quem mataram os nossos grandes lideranças, que é sagrado, é nativo da terra mesmo. (D. Zenilda, janeiro de 2015).

Entendemos que, para os Xukuru do Ororubá, a discussão sobre o direito pela terra está intrinsicamente relacionada com a história das mobilizações sociopolíticas chamadas de “luta das retomadas”, sendo

³⁹ Reconhecida liderança feminina, 64 anos, genitora do atual cacique e viúva do cacique Xicão, ressaltado, assassinado a mando de fazendeiros em 1998. Conhecida também como “Zenilda Xucuru” e chamada “Mãe do povo Xukuru”. Residente na Aldeia São José, onde foi entrevistada em janeiro de 2015.

consenso entre todos os entrevistados a importância de discutir sobre isso nas “escolas da cidade”. Principalmente, sobre a participação do cacique Xicão como um dos principais protagonistas dessa história.

Como exposto em capítulos anteriores, os estudos antropológicos e históricos sobre o povo Xukuru do Ororubá apontaram Xicão como uma figura central para o início da reorganização sociopolítica do povo Xukuru do Ororubá, e nossa imersão no campo confirmou tais afirmações. Nesse sentido, percebemos que Xicão tornou-se uma figura mítica que faz parte de outro plano espiritual, servindo de inspiração para a formação de “novos guerreiros”, como diz o próprio povo.

A presença de Xicão permanece forte na memória dos Xukuru, sendo comum ouvirmos frases suas na voz do seu povo por repetidas vezes, em eventos e mobilizações sociopolíticas do povo Xukuru do Ororubá. Uma dessas frases resultou no título do livro *Diga ao povo que avance!* da antropóloga Kelly Oliveira (2013), e por outras repetidas vezes ouvimos os Xukuru responderem: “Avançaremos!”

Percebemos, ainda, que a figura de Xicão, como mobilizador da organização do povo Xukuru do Ororubá, ultrapassou as fronteiras da área indígena. A esse respeito, aludindo ao pensamento da pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010), afirmamos que tal liderança foi um exemplo do deslocamento dos bastidores da história para o centro do palco, tanto no âmbito local quanto no nacional, e assim alcançando o devido reconhecimento público. A princípio, esse reconhecimento no âmbito local está visível, também, na própria Secretaria de Educação Municipal de Pesqueira, uma vez que se encontra no hall da sua sede um grande painel pintado em branco e preto por um artista local. No referido painel, encontram-se representadas algumas personalidades locais consideradas ilustres. Dentre essas, escritores, autoridades da Igreja Católica Apostólica Romana, e o cacique Xicão Xukuru.

Segundo as informações obtidas no local onde se encontra aquele painel, em conversas informais com alguns funcionários que atuam naquele órgão público, aquela obra de arte resultou da

homenagem realizada por uma escola municipal, na ocasião de um desfile cívico em comemoração ao Dia da Independência do Brasil (Dia Sete de Setembro). Comemorar essa data com desfile cívico ainda é uma prática recorrente todos os anos na rede municipal de ensino de Pesqueira e cidades vizinhas. Infelizmente, não conseguimos saber especificamente em que ano se realizou aquela homenagem, mas é possível perceber que, dentre os homenageados, estava o cacique Xicão Xukuru.

Na Figura 33, Xicão encontra-se na parte inferior esquerda do painel.

Figura 33

Painel com personalidades consideradas ilustres na cidade de Pesqueira



Fonte: Acervo fotográfico da autora.

No que diz respeito à inserção de Xicão Xukuru no âmbito político nacional, encontramos o registro imagético sobre sua participação em Brasília, no Congresso Nacional, durante os debates da Assembleia Nacional Constituinte em 1986. O referido registro encontra-se no livro de autoria do pesquisador indígena Gersem dos Santos Luciano da etnia Baniwa. Ressaltamos que o citado autor é Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professor da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). No referido livro, discutiu aspectos importantes sobre os povos indígenas no Brasil, dentre esses, as mobilizações indígenas pelo direito a terra. No contexto da discussão sobre essas mobilizações, Xicão aparece em primeiro plano, como pode ser visto no canto esquerdo da Figura 34.

Figura 34

Cacique Xicão Xukuru no Congresso Nacional



Fonte: Luciano (2006, p. 99).

Nesse sentido, a atuação política de Xicão parece lograr os muros da academia, sendo discutida também no Programa de Pós-Graduação em Antropologia/UFPE, em estudos que trataram especificamente sobre a organização sociopolítica do povo Xukuru do Ororubá, a exemplo das pesquisadoras: Vânia Fialho e Hosana Santos,

e também no Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFPB no estudo realizado por Kelly Oliveira.

Segundo os referidos estudos, a figura de Xicão, como uma liderança política do seu povo, teve grande repercussão de forma a marcar a história indígena no Brasil contemporâneo. O cacique é considerado um ícone na história do povo Xukuru do Ororubá e recentemente entrou para a história do município, sendo a data do seu assassinato transformada no Dia Municipal da Consciência Indígena. Conforme mencionado, essa data tornou-se simbolicamente muito importante para aquele povo em razão das recorrentes manifestações públicas realizadas no dia 20 de maio há mais de uma década no bairro Xucurus, na área urbana de Pesqueira, no local onde ocorreu seu assassinato (NEVES, 2007).

É inegável a importância dessa conquista para o povo Xukuru do Ororubá, sobretudo se oficializada no calendário letivo, considerando que, atualmente, são poucas as escolas que participam dessa homenagem. Assim, ampliará as possibilidades dessa data ser vivenciada em todas as escolas. Por outro lado, há uma questão que merece atenção: não estaríamos cometendo um erro ao eleger uma determinada figura para compor o quadro das datas comemorativas escolares enquanto outras, que foram assassinadas pela mesma razão que Xicão, ficarão esquecidas? Pois, conforme as afirmações indígenas, entendemos que a história de Xicão e de lideranças indígenas, também assassinados, são histórias que se inter cruzam e convergem em uma única, chamada “a história das retomadas”, que remonta às memórias históricas mais recentes daquele povo.

Essa história, na compreensão de Iran Xukuru, será importante incluir no currículo das “escolas da cidade”, como possibilidade para discutir e compreender a atual relação de interação do povo Xukuru do Ororubá e a população não indígena local. Sobretudo, as relações socioeconômicas do passado e do presente:

Acho importante a história das retomadas para fazer uma comparação. Por que existe hoje ainda em Pesqueira essa visão

que no tempo do fazendeiro era melhor, que gerava emprego, que gerava renda para o município. Só que aquela renda, aquele emprego, não era emprego, era uma escravidão! Regime semiescravo, e a renda, dificilmente, ficava no município, e se ficava era concentrado! Ou seja, uma fazenda como a Fazenda de Caípe, era uma pessoa que tomava conta de lá, ou seja, uma família. Hoje, quantas famílias são! E as pessoas não percebem a importância que foi. Mesmo a área indígena abastecendo o município de Pesqueira com alimentos, não querem nem saber. Ah, a banana é da serra, mas sim, é dos índios, onde antes só tinha capim, mas agora tem banana. Então, a história das retomadas e essa comparação, da questão do acesso a terra, da concentração da terra, hoje, com essa questão do uso coletivo, de várias famílias e tal, 70% do público da área rural está na área indígena. Então, isso é de uma importância econômica muito grande! Isso é muito importante! É nesses aspectos também que acho que essa lei poderia estar contribuindo para distorcer esses equívocos que ainda existem! (Iran Xukuru, janeiro de 2015).

Nessa mesma perspectiva, o Pajé Seu Zequinha Xukuru⁴⁰ ressaltou a relação de interdependência existente entre a população não indígena de Pesqueira e o povo Xukuru do Ororubá:

Porque tudo o que sai pra Pesqueira, é tudo da área indígena! Se é água, é da área; se é uma verdura, é da área; se é uma banana, é da área; se é uma cenoura, é da área; se é alguma beterraba, é da área; se for um coentro, é da área; se for um pé de alface, é de dentro da área. É tudo de dentro da área! Por uma parte, nós precisamos de Pesqueira e, por outra, Pesqueira precisa de nós, ainda mais do que a gente deles! (Seu Zequinha, janeiro de 2015).

Nesse sentido, percebemos que as narrativas históricas defendidas pelo povo Xukuru apresentaram-se como uma possibilidade não somente de problematizar as violências diversas vivenciadas ao longo do tempo, mas também se afirmam como vitoriosos, por atualmente viverem livres e de forma autossustentável:

⁴⁰ Pedro Rodrigues Bispo, 85 anos. Conhecido como “Seu Zequinha”. Como pajé, é a mais importante liderança religiosa do povo Xukuru do Ororubá. Residente no bairro Baixa Grande, área urbana de Pesqueira, onde foi entrevistado em janeiro de 2015.

Hoje, se o povo Xukuru quisesse trabalhar em nível de uma cidade, eu acredito que o Conselho de Saúde seria como uma Secretaria de Saúde, dentro de um município; o Copixo seria como uma Secretaria de Educação, a organização Jupago seria como se fosse uma Secretaria de Agricultura, as lideranças seriam como se fossem os vereadores que estavam apoiando ali, discutindo com o cacique. Então, é sobre essa forma de organização que precisa estar inserido nos currículos das propostas pedagógicas das escolas da cidade. (Adjailson, entrevistado em janeiro de 2015).

Nessa perspectiva, os indígenas pensam ser importante que a população não indígena conheça as formas de organização Xukuru, e sugerem a importância de se estabelecer um diálogo entre as “escolas da cidade” e as lideranças Xukuru do Ororubá. Assim, possibilitando o planejamento de estratégias de ensino e atividades que viabilizem um aprendizado coerente com a “realidade” local, como a articulação de palestras com lideranças indígenas nas “escolas da cidade”; visitas à área indígena, inclusive à biblioteca indígena comunitária;⁴¹ o retorno do projeto cultural *Cine indígena*,⁴² dessa vez em todas as “escolas públicas da cidade”.

Contudo, D. Zenilda Xukuru enfatizou a necessidade dessa articulação considerar as contribuições que o povo Xukuru do Ororubá pode oferecer.

Bom pra ensinar aos alunos que não são daqui das origens. Eu acho que primeiro poderia passar pelo Conselho da Educação e pelo Conselho dos Lideranças para ver o que poderia ensinar, porque não podemos passar todos os nossos saberes pra pessoa lá fora, tem os nossos aliados, que você vê que tem momentos que nem todos os aliados participam, então a gente tem de ver isso primeiro pra ver o que pode e o que não pode. Pode passar a história de quando começou, a luta da terra, mas temos coisas

⁴¹ Situada na secretaria geral das Escolas Xukuru do Ororubá, na Aldeia Santana, onde estão guardadas várias obras sobre a história indígena no Brasil; as próprias produções literárias e alguns estudos acadêmicos sobre o povo Xukuru do Ororubá.

⁴² Projeto cultural implementado nas escolas públicas na área urbana da cidade há alguns anos, sendo o grupo de audiovisual indígena Xukuru de Ororubá responsável por organizar e exibir sessões de videodocumentários sobre o seu povo para o público estudantil e professores, culminando com debates.

nossas que são internas, e não podemos passar tudo. (D. Zenilda, janeiro de 2015).

Observamos que as ideias de “D. Zenilda” sobre como deveriam iniciar as práticas de ensino referentes à História e cultura do seu povo expressaram muito como funciona a organização da Educação Escolar Xukuru, e as decisões importantes nesse âmbito dizem respeito a todo o povo, por isso é discutida e definida pela organização sociopolítica administrativa. Sobre essa organização, observamos que é bastante diferenciada do que ocorre na sociedade não indígena.

Conforme percebemos em campo e nas pesquisas antropológicas sobre o referido povo, a exemplo dos citados estudos realizados por Kelly Oliveira (2014), Hosana Santos (2009) e Vânia Fialho Souza (1992), a organização sociopolítica do povo Xukuru se diferencia da sociedade não indígena em vários aspectos, dentre esses, a divisão administrativa do território. Uma vez que ele está distribuído em 24 aldeias, cada uma tem uma liderança representativa que, somadas aos Conselhos de Lideranças, de Saúde e de Educação, são representados juridicamente pela Associação Xukuru do Ororubá. Todas essas articulações políticas estão sob a orientação do regime de cacicado e da liderança religiosa na pessoa do pajé.

Outra observação importante na fala de D. Zenilda se refere à sua preocupação sobre ser necessária a articulação das “escolas da cidade” com o povo Xukuru. Semelhantemente a outras lideranças, selecionando o que deve ser ensinado e a história das lutas pela terra – ao mesmo tempo, revelou o cuidado com o que não pode ser ensinado –, os assuntos internos, privados e sagrados. Contudo, na opinião de outras lideranças, o não falar do sagrado não significava deixar de problematizar as diferenças socioculturais vivenciadas pelos Xukuru do Ororubá, principalmente suas crenças cosmológicas sem necessariamente violar os segredos. A esse respeito, Seu Zé de Santa afirmou acreditar que, dessa forma, “a cultura e a religiosidade teriam de ser incluídas na educação de Pesqueira”.

Para Seu Zé de Santa, essa inclusão poderia ser por meio das explicações sobre as diferenças entre as crenças:

Aí vem os encantados, que, na nossa visão, os nossos, que morrem, não se acabam. E os outros já dizem: ‘eu vou enterrar fulano de tal’. Para nós, na nossa visão, não é enterrar, é plantar. Plantar aquele um, pra que dele nasçam guerreiros e nasçam mais coisas boas, nasça comida fruta, água, tudo. O encantado pra gente também faz parte disso, que é aquilo que a gente não vê nem pega, mas ele pode nos orientar, pode nos ajudar, ele pode nos guiar, e nos nossos rituais, é isso, o encantado que ilumina, que mostra, que dá um alerta, ele não diz – não faça isso ou faça aquilo – ele alerta. Pode acontecer se não tiver prevenção, se não tiver preparado espiritualmente, tanto o corpo e carne quanto espiritualmente. Claro que a gente não vai no específico, mostrar de forma como é a realidade, porque é mais complicado, mais segredo. (Zé de Santa, janeiro de 2015).

Na visão de Edilma Xukuru, para melhor compreensão desses aspectos, faz-se necessário que a população em torno conheça quem são os Xukuru do Ororubá:

O primeiro ponto de partida é saber quem somos, como vivemos, porque, infelizmente, a gente ainda enfrenta alguns tipos de, posso chamar, preconceito. Porque é aquela questão, as cidades aqui próximas, como Alagoinha, Venturosa, Sanharó, que estão fazendo fronteira com a cidade de Pesqueira, ainda acham que o índio Xukuru vive dentro da mata, que não veste roupa, que mora numa oca, e isso é totalmente fora de contexto. Então, a primeira coisa que se tem de saber é que isso é uma realidade não só do povo Xukuru, mas uma realidade dos povos de Pernambuco e do Nordeste. (Edilma Xukuru, entrevistada em janeiro de 2015).

Na mesma perspectiva, foram as afirmações de Seu Romero Xukuru:⁴³

Então é isso, as pessoas, às vezes, ainda querem que nós vivamos no passado, acha que o índio tem de estar com o arco, tem de estar com a flecha. Isso é importante? É para saber que ele já

⁴³ Romero dos Santos Souza, 51 anos. Atuando como Agente de Saúde Indígena, residindo no bairro Caixa d’Água na área urbana de Pesqueira. Foi entrevistado na Aldeia Pedra d’Água, janeiro de 2015.

usou, mas hoje não usa mais, porque não tem espaço para isso. Se você hoje soltar um índio em uma mata dessas, ele vai morrer, o que antes era mata hoje não tem mais, e como é que o índio vai sobreviver? De quê? Como? São outros costumes, então você não pode querer que um índio hoje viva com a flecha. Como você vai para uma guerra, vai lutar com um arco e uma flecha, como? Não tem, hoje não é assim, mas isso não quer dizer que você não seja índio, porque o índio não está no que você usa, ele está naquilo que você é por dentro. É como Iran falou uma vez, e ele foi muito sábio no que disse. Questionaram por causa do índio pintado, e ele disse ‘o índio não tem de ser pintado por fora, primeiro, ele tem de ser pintado por dentro’, então, o índio tem de vir de dentro, tem de vir primeiro da sua consciência, para depois ele ter sua atitude, para poder dizer que são índios. Porque não sou eu que digo que sou índio, índio não tem título, ninguém ganha título de índio, índio é sangue, índio é nasença, ser índio é família, índio é isso. (Seu Romero Xukuru, janeiro 2015).

As afirmações chamaram a atenção para dois aspectos necessários serem tratados nas “escolas da cidade”: o primeiro, a respeito dos estereótipos historicamente existentes sobre os indígenas; o segundo, no sentido do questionamento a esses estereótipos como definidores da identidade indígena, a identidade cultural considerada como um dos aspectos relevantes a ser inclusa no currículo daquelas escolas. Como reivindicou Elizabete Leite Ferreira,⁴⁴ conhecida também como Beta Xukuru:

A identidade do povo. É a partir da identidade que se descobrem outros aspectos, seja o político, seja o social e o cultural mesmo, a começar pela cultura do povo. Com os aspectos econômicos e os políticos, dá pra se trabalhar. A forma como a gente vive, acredito, que ajuda muito a esclarecer alguns tabus, preconceitos que têm contra o indígena. (Beta Xukuru, janeiro de 2015).

Enfim, conhecer as formas de viver dos povos indígenas na contemporaneidade torna-se necessário para respeitar e valorizar as expressões socioculturais como mencionadas. Para além dessas,

⁴⁴ Coordenadora pedagógica na Educação Escolar Xukuru, 40 anos. Reside na Aldeia Pé de Serra, Pesqueira, onde foi entrevistada, janeiro de 2015.

existem outras menos citadas pelas diferenças como a solidariedade, que, para alguns, se constitui tão importante quanto as demais expressões socioculturais Xukuru, a exemplo do que afirmou Seu José Valdecir de Lima,⁴⁵ conhecido como Zé de Otília, quando se referiu à forma como os Xukuru do Ororubá são unidos e solidários uns com os outros:

Se a porta do nosso parente tiver aberta, se não houver um meio da gente se comunicar onde ele tá, a gente vai lá e puxa a porta e fecha. É no que eu estou dizendo, união e se respeitar um ao outro, porque a cidade não nos vê desse jeito. (Zé de Otília, janeiro de 2015).

Ou mesmo sobre as expressões artísticas reveladas na produção da renda renascença, como lembrou Seu Jorge do Peixe ou na confecção de colares e demais artefatos artísticos confeccionados pelo povo Xukuru como afirmou Seu Chico Jorge ao alegar que muitos, por não conhecerem o significado das peças, ou não saber de onde vem a matéria-prima e os processos da extração do material da Natureza sem agredi-la, banalizavam o uso desses objetos.

Por fim, percebemos que, conforme as lideranças indígenas Xukuru do Ororubá, participantes do estudo realizado, eram várias as demandas necessárias para que efetivamente houvesse a inclusão da História e das culturas indígenas no currículo das “escolas da cidade”, começando pela aproximação com a história local e as expressões socioculturais do povo indígena Xukuru do Ororubá.

Nesse sentido, retomando as práticas curriculares que analisamos, observamos que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas nas abordagens da temática indígena, existiam algumas interseções entre os conteúdos e as estratégias didáticas empreendidas pelas professoras e as sugestões apontadas pelas lideranças indígenas. A exemplo do reconhecimento da importância do “Dia 20 de Maio” como uma data relacionada com a história Xukuru; o interesse pela história de Xicão; a busca pela identificação, reconhecimento e respeito

⁴⁵ Professor de Artes Xukuru do Ororubá, 49 anos. Residindo na Aldeia Mascarenhas, onde foi entrevistado em janeiro de 2015.

às crianças indígenas que frequentam as salas de aula onde lecionam; um esforço para se aproximarem do conhecimento acerca dos aspectos socioculturais do povo Xukuru do Ororubá.

Uma possível parceria entre a Secretaria de Educação Municipal e o povo Xukuru do Ororubá, como mencionamos, possibilitaria um enriquecimento maior das práticas curriculares existentes, além de suscitar outras. Pois, segundo Maria Aparecida Bergamaschi (2010), a aproximação e o diálogo entre as escolas não indígenas e os povos indígenas, poderá enriquecer o currículo e os processos educacionais dessas escolas, além de contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente existentes na sociedade brasileira em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso olhar para as vivências curriculares sobre a temática indígena nas escolas municipais de Pesqueira, PE, foi, antes de tudo, uma experiência que contribuiu para rememorarmos nossa história como professora atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobretudo, para repensar em nossas práticas visto que, durante a pesquisa, observamos colegas em outro contexto escolar, mas vivenciando situações semelhantes e, por vezes, até mais desafiadoras, tendo em vista ser um ambiente escolar que atendia crianças indígenas e não indígenas.

De certa forma, essa situação nos inquietava antes mesmo do início deste estudo, quando nos perguntávamos se a presença indígena naquele contexto escolar exerceria algum tipo de influência nas práticas curriculares docentes. Nesse sentido, em vários momentos, procuramos afastar-nos de uma visão ingênua e romântica, pois precisávamos ter em vista que o currículo pensado para aquele contexto possivelmente não considerava essa especificidade. Mesmo porque as questões étnico-raciais ainda se constituem como uma discussão relativamente recente.

De forma que, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo escolar tem sido contestado pela sua tradição de tentar homogeneizar as diferenças culturais. No entendimento do autor, mesmo as propostas curriculares que se dizem multiculturais, geralmente são pensadas como um mecanismo de agregação das culturas dos diferentes grupos a um provável núcleo cultural comum considerado nacional.

Interessou-nos, portanto, saber sobre as relações de forças e de poder que emergiam nas práticas curriculares docentes referentes à temática indígena no contexto escolar pesquisado. Para tanto, guiamos-nos pelas questões definidas como norteadoras do nosso olhar sobre as referidas práticas, dentre essas: qual o espaço que essa temática ocupava nas prescrições curriculares e no cotidiano escolar? Como essa temática aparecia nos subsídios didáticos utilizados pelas professoras? E se esses

subsídios influenciavam as respectivas práticas. Por fim, como efetivamente ocorriam essas práticas na sala de aula?

Tomando como referência nosso campo de pesquisa, vimos que essas questões não implicaram o abandono de nossa inquietação inicial, sobretudo, por notar que, para as professoras participantes do estudo realizado, a presença indígena naquele contexto escolar e na sociedade local não passou despercebida. Na concepção das docentes, era necessário um olhar mais sensível às questões relacionadas com a história e as culturas dos povos indígenas, uma vez que existem indígenas habitando o município.

No entanto, para a maioria daquelas professoras, tratar sobre tal aspecto não se tem apresentado como algo fácil, sendo desafiador em razão de vários fatores, dentre esses: a existência de um currículo que privilegia conteúdos referentes à Língua Portuguesa e Matemática; o silenciamento sobre a importância dos povos indígenas locais para a história do município; a ausência de conteúdos relacionados com a temática indígena na formação inicial e continuada das professoras; a invisibilidade histórica das diferenças socioculturais indígenas que permeiam os livros didáticos; a ausência de apoio sistemático por parte da Secretaria Municipal de Educação; a inexistência de um plano institucional que dê prioridade às questões étnico-raciais, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

Considerando esses fatores, retomamos o conjunto de questões apresentadas e observamos que o espaço destinado para a temática indígena nas prescrições curriculares oficiais ocupa um lugar minoritário, sendo privilegiada as áreas de Matemática e Português. Isso tem dificultado a dedicação de mais tempo no currículo para o ensino da temática indígena, mesmo que seja em diálogo com essas áreas de conhecimento. Esse fator expressou quanto o currículo ainda se encontrava centrado na perspectiva tecnicista, e eurocêntrica, privilegiando os conhecimentos de uma cultura ocidental e a instrumentalização acerca dessa.

Um aspecto muito significativo é que as professoras, no intuito de superar as dificuldades encontradas, procuram criar espaços no

currículo para trabalhar a temática indígena. Nesse propósito, tentaram incluí-la ora de forma interdisciplinar, em que nessas situações a temática indígena se apresentou apenas como ilustração para atividades pedagógicas com outros fins, ora de forma transversal, seguindo as temáticas globais sugeridas nas prescrições curriculares, ora relacionadas com as datas comemorativas e quando aparecia na programação dos livros didáticos. Sobre estes, constatamos que o livro de História ainda é o subsídio mais utilizado pelas professoras e estudantes para ensinar/aprender sobre os povos indígenas.

Nesse sentido, as professoras usuárias do livro de História das Coleções *Projeto Descobrir* e *O Brasil Somos Todos Nós: História e cultura afro-brasileira e indígena*, em geral, vivenciaram a temática indígena em sala de aula com mais frequência. Mesmo mantendo algumas abordagens convencionais acerca dos povos indígenas, percebemos significativas nuances, a exemplo da visibilidade dos povos indígenas no atual cenário sociopolítico do país, a conquista de direitos específicos; a inserção no contexto urbano, dentre outras, relacionadas com os conteúdos abordados nas referidas coleções.

Não estamos afirmando que tais coleções eram mais adequadas do que outras citadas, pois também tinham limitações; por exemplo, a Coleção *Projeto Descobrir*, apesar de apresentar um volume maior de conteúdos sobre os povos indígenas, privilegiou conteúdos referentes aos povos que habitavam as Regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste; e a Coleção *O Brasil Somos Todos Nós: História e cultura afro-brasileira e indígena*, apesar de evidenciar questões atuais, apresentou-as de forma genérica, que não contemplava a diversidade étnica existente no país.

Quanto à relação estabelecida entre as vivências curriculares docentes com a Coleção *Projeto Buriti* e com os livros sobre a História de Pernambuco, constatamos que as professoras, ao fazerem uso desses subsídios, continuavam difundindo as visões e as abordagens convencionais acerca dos povos indígenas. Situações didáticas ilustrativas dessas abordagens foram a ênfase em conteúdos referentes a aspectos socioculturais indígenas aludindo à ideia de cultura como

algo fixo e essencializado, quase sempre presa a um passado longínquo, que emergiu de forma transversal em meio aos assuntos que tratavam sobre a diversidade de culturas das diferentes sociedades no âmbito nacional ou internacional. Além disso, quando o livro didático da referida coleção apresentou algum conteúdo relacionado com a temática indígena na atualidade, foi apenas ilustrativo, servindo de suporte para outras atividades, como leitura e interpretação textual. Nesse sentido, constatamos que as professoras que fizeram uso da citada coleção trabalharam a temática indígena com menor frequência e com uma abordagem genérica, reforçando preconceitos, estereótipos e a folclorização das expressões socioculturais indígenas.

Outra dificuldade observada foi o déficit na formação profissional discente sobre a temática indígena, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Pois todas professoras compreendem a necessidade de tratar sobre a temática indígena no contexto escolar, considerando a existência dos povos indígenas locais e a presença das crianças indígenas no contexto escolar pesquisado. Contudo, a maioria das professoras alegou não ter recebido formação, como bem reclamaram a ausência de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação e das equipes gestoras, que também se encontravam na mesma situação, sem formação para lidar com a temática indígena.

Portanto, considerando as dificuldades mencionadas, infere-se que as iniciativas referentes à efetivação da temática indígena no contexto escolar estudado são orientadas basicamente pelas prescrições curriculares oficiais e os livros didáticos, bem como os esforços individuais das professoras, uma vez que até o primeiro semestre de 2015 não existia nenhuma política institucional mais efetiva no âmbito local voltada para esse fim.

Identificamos nos registros escritos, nas práticas e nas afirmações das professoras, certo nível de sensibilidade acerca da importância da temática indígena e o reconhecimento da necessidade de discuti-lo em sala de aula. Observamos também que, apesar da centralidade do livro didático, as professoras ensaiam uma

multiplicidade de maneiras de lidar com essa temática, bem como com uma visão ampliada acerca dos processos históricos vivenciados por esses povos que justificam as atuais configurações socioculturais e participação na sociedade nacional. Outras vezes, as docentes revelaram a continuidade das visões estereotipadas que reduziam as identidades socioculturais indígenas a certa homogeneidade.

Nesse último caso, essas situações foram ilustradas pelas abordagens que enfatizaram o respeito à diversidade cultural. De forma que emergiram abordagens valorizando os aspectos socioculturais indígenas que remetiam a um padrão sociocultural único e estático, geralmente relacionado com os modos de vida dos povos indígenas na região amazônica, pensados como referência para evidenciar os tipos de moradia, as brincadeiras, a alimentação, as formas de subsistência, dentre outros aspectos.

Esse cenário que aparentemente se pauta por iniciativas pessoais e individuais, revelou a necessidade de um planejamento institucional vislumbrando incluir a abordagem da temática indígena como conteúdo curricular sistemático e contínuo, sendo respaldado por uma preparação também contínua, reservando espaço nas atividades docentes para a formação permanente sobre a referida temática. De forma que possibilite o acesso a referenciais teóricos e metodológicos coerentes com as produções científicas atualizadas, como também subsídios didáticos adequados a essas abordagens. Outra questão importante nesse processo é a necessidade de se estabelecer um diálogo e parceria com os povos indígenas locais, que, como visto, têm muito a contribuir com as discussões, de forma a favorecer a construção de um currículo que reconheça e explore as diferenças socioculturais inerentes aos povos indígenas no Brasil.

Diante dessas considerações, entendemos que esta pesquisa não se encontra concluída, apenas se fez necessário pôr um ponto final em um texto em que a temática é ampla, suscitando a continuidade das reflexões e discussões. Por exemplo, ao longo deste estudo, surgiram algumas inquietações que não foi possível explorar com profundidade, suscitando outras reflexões acerca de algumas questões: em que medida

o pertencimento étnico de algumas professoras ao povo Xukuru do Ororubá contribui para a aproximação ou ausência da temática indígena em sala de aula? Também, se o fato de algumas daquelas professoras residirem próximo à área indígena pode favorecer um olhar mais sensível aos conteúdos que tratam sobre a História e as culturas indígenas? As professoras que têm vínculo tanto nas escolas municipais quanto nas escolas indígenas exercem práticas curriculares distintas nos dois contextos escolares?

Em face dessas questões, compreendemos que os resultados apresentados podem ser apenas uma forma dentre outras possíveis de enxergar as práticas curriculares docentes no contexto pesquisado. Ciente de que não esgotamos as múltiplas possibilidades de análises, por mais exaustivo que tenha sido nosso esforço em buscar o máximo de informações sobre o campo, os sujeitos e suas práticas. Foi o possível a ser feito neste momento e na dimensão da pesquisa a que nos propusemos.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de (Org). **Xukuru**: filhos da Mãe Natureza: uma história de resistência e luta. Projeto Xukuru. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Metamorfoses indígenas**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. 6. ed. Recife: Ed. Universitária, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- ARAÚJO, Cinthia Monteiro. Uma outra história possível?: o saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 265-285.

ARCANJO, Juscelino Alves. **Construindo políticas e matematizando processos**: etnomatemática e Escola Xukuru. Recife: Fundaj, 2006. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2006.

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

AZEVEDO, Anna Elizabeth Lago de. **O Diretório Pombalino em Pernambuco**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a Lei n.º 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In*: BARROSO, Vera *et al.* **Ensino de História**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Exclamação/ANPUHS, 2010. p. 155-166.

BEZERRA, Edmundo Monte. **Migrações Xukuru do Ororubá**: memórias e história 1950-1990. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Edufmg, 1998.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura 1810-1910. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

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

BOBBITT, John Franklin. **O currículo** (1918). Porto: Didáctica, 2004.

BOBBITT, John Franklin. **How to make a curriculum**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1924.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas**: quais narrativas contam em práticas pedagógicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007a.

BONIN, Iara Tatiana. E por falar em povos indígenas...: uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos do GT 13**: Educação Fundamental. Caxambu, 2007b.

BONIN, Iara Tatiana. Cenas da vida indígena na literatura que chega às escolas. **Série Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 27, p. 97-109, jan./jun. 2009.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 601**, de 18 de setembro de 1850 [Lei de Terras]. Dispõem sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica: e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam ellas cedidas a título oneroso assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de Colonias de nacionaes, e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonisação estrangeira na fórmula que se declara. Rio de Janeiro: Secretaria d'Estado dos Negocios do Império, 1850.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União**: Poder Executivo, seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: Poder Executivo, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: apresentação, alfabetização matemática. Brasília, 2014. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Apresentacao.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, MA, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.

CANEN, Ana. Currículo: reflexões sobre Stuart Hall, identidades e multiculturalismo. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo *et al.* (Org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis, RJ: De Petrus; Nupec/Ufes, 2015, p. 131-140.

CARVALHO, Rosângela T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Nupep; Bagaço, 2004.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. **Reunindo as forças do Ororubá: a escola e o Projeto de Sociedade do Povo Xukuru**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Pernambuco de muitas histórias: história do estado de Pernambuco**. 4.º e 5.º ano. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIQUITO, Ricardo Santos; EYNG, Ana Maria. Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 31. 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos do GT 12: Currículo**. Caxambu, 2008.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos do GT 13: Educação Fundamental**. Caxambu, 2007.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo**: questões atuais. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 103-143.

CRUZ, Osvaldo Laborda. **O índio na cidade**: os Xukuru do Orurubá, Pesqueira, PE. 2008. Monografia (Especialização em Ensino de História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. *In*: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores do 1.º e 2.º grau. Brasília: MEC/Unesco, 1995. p. 129-148.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 6-25.

DIAS, Heloisa; BARALDI, Glaucimara. **História**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. v. 2, 3, 4. (Coleção Projeto Descobrir).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 46. ed. São Paulo: Global, 2004.

FUNASA. **Censo demográfico de Saúde Indígena**. Brasília, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, São Carlos, 2006.

GODELIER, Maurice. Partes mortas, ideias vivas do pensamento de Marx sobre sociedades primitivas: marxismo e evolucionismo. *In*: CARVALHO, Assis Edgard (Org.). **Antropologia econômica**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. p. 101-135.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. *In*: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 19-33.

GOMES, Flávio Santos. Amostras humanas: índios, negros e relações interétnicas no Brasil colonial. *In*: MAGGIE, Yvonne; BARCELLOS, Cláudia (Org.). **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 27-82.

GOMES, Luana Barth. **Legitimando saberes indígenas na escola**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOMES, Luana Barth; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma L. A Conae, a diversidade e o novo PNE. *In*: RONCA, Antônio C. C.; RAMOS, Mozart N. **Da Conae ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 2010. p. 193-222.

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius. **Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não indígenas**. 2009. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1.º 2.º graus. Brasília: MEC, 1995. p. 481-521.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HELLER, Agnes. **Estrutura da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HISTÓRIA, Obra coletiva. História e cultura afro-brasileira e indígena. Livros 2.º, 3.º e 4.º anos. João Pessoa: Grafset, 2010. (Coleção O Brasil Somos Todos Nós, v. 1, 2, 3).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2012.

LEAL, Caroline; ANDRADE, Lara Erendira. Algumas considerações sobre o vivido. *In*: LEAL, Caroline; ANDRADE, Lara Erendira **Guerreiras**: a força da mulher indígena. Olinda: Centro Cultural Luiz Freire, dez. 2012. p. 6-29.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. *In*: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Org.). **Políticas e práticas curriculares**: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 69-95.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossiê temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 39, p. 7-32, 2013a.

LOPES, Alice Casimiro. Pluralidade cultural em políticas de currículo nacional. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013b. p. 59-76.

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

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Secad; Laced, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Celênia de S. **O índio como o outro**: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. 2009. 149 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2009.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 98-113. jul./dez. 2006.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 43-58.

MAIA, Thais Vianna. A pesquisa etnográfica no campo do currículo em uma perspectiva pós-estrutural: um diálogo possível? **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 1, p. 171-179, jan./abr. 2013.

MELO, Simony Freitas de. **A diferença cultural nas diretrizes curriculares nacionais e nos projetos curriculares dos cursos de**

pedagogia da UFPE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
MONTEIRO, Diego Francisco Cruz. **Indígenas e iconografia didática:** a imagem dos índios nos Manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MONTEIRO, Eliana de Barros. **A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidades:** análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. *In:* SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores do 1.º e 2.º grau. Brasília: MEC/Unesco, 1995. p. 221-236.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. *In:* NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 237- 249.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil.** 9. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A constituição e os rumos iniciais de currículo no Brasil. *In:* PARAÍSO, Marlucy Alves. **Antônio Flávio Barbosa Moreira:** pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 59-78.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e controle social. *In:* PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira:** pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 79-93.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In:* MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU,

Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth F. Currículo, identidade e diferença. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth F. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Porto: Porto Ed., 2002. p. 11-33.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NAÇÕES UNIDAS. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 20.^a Reunião, 27 de novembro de 1978. Paris, 1978.

NAKASHIMA, Edson Yukio. **Reatando as pontas da rama**: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública em São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Rita G. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negro e indígena para o debate. *In*: RONCA, Antônio C. C.; RAMOS, Mozart N. **Da Conae ao PNE 2011-2020**: contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Editora Moderna, 2010. p. 223-252.

NEVES, Rita de Cássia Maria. Resistência e estratégias de mobilizações políticas entre os Xukuru. *In*: ATHIAS, Renato (Org.). **Povos indígenas de Pernambuco**: identidade, diversidade e conflito. Recife: Edufpe, 2007. p. 113-136.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos

Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-67.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso nos/dos/com os cotidianos. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 85-102.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes pensantes dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013, p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. Ensinar e aprender: aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em currículo. *In*: LIBÂNEO, J. Carlos (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-76.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. *In*: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores do 1.º e 2.º grau. Brasília: MEC/Unesco, 1995. p. 61-86.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O efeito “túnel do tempo” e a suposta inautenticidade dos índios atuais. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 167-175, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? : situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *In*: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004a. p. 13-42.

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

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Diga ao povo que avance!**: movimento indígena no Nordeste. Recife: Fundaj, 2013.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Guerreiros do Ororubá**: o processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. v. 1.

OLIVEIRA, Terezinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 25-34, jan./fev./mar./abr. 2003.

ORDONIO, Iran Neves. Programa de aquisição de alimentos no povo indígena Xucuru do Ororuba da agricultura familiar. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL, 3., Brasília, 2010. **PAA**. Brasília, nov. 2010. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/292324/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

PERES, Sidnei. Terras indígenas e ação indigenista no Nordeste 1910-1967. *In*: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2004. p. 43-91.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Caderno do fluxo escolar**: Programa Alfabetizar com Sucesso. Recife: Seduc, 2012.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução**: missionários, tupi e "tapuia" no Brasil colonial. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Quadro geral dos povos**. 2021. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>. Acesso em: 15 fev. 2021.

RIBEIRO, Cláudia. **Programa Alfabetizar com Sucesso**: programa de acompanhamento dos anos iniciais da rede pública de Pernambuco: a avaliação do município de Condado. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIOS, Zeneide. As universidades e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (Org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Edufpe, 2013. p. 47-57.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de. **O projeto filosofia na escola**: uma experiência com a prática filosófica na infância. Recife: Edufep, 2008.

SALLES, Sandro Guimarães de. **Religião, espaço e transitividade**: Jurema na Mata Norte PE e Litoral Sul da Paraíba. 2010. 270 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar**. 2007. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Uma escola para “formar guerreiros”**: professores e professoras indígenas e a educação escolar indígena em Pernambuco. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Hosana. C. Oliveira e. **Dinâmicas sociais e estratégias territoriais**: a organização social Xukuru no processo de retomada. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS JÚNIOR, Carlos Fernando dos. **Os índios nos vales do Pajeú e São Francisco**: historiografia, legislação e a política indigenista sobre os povos indígenas no Sertão de Pernambuco 1801-1845. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de Educação**: trajetória e perspectivas. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implementação da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular em Pernambuco. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20., Manaus, 2011. **Anais digitais do GT 03** – Movimentos Sociais e Educação. Manaus, 2011.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **Diversidades etnicorraciais e a política educacional de Pernambuco**: a inclusão da história e culturas afro-brasileira e indígenas como conteúdo curricular no que se refere à discussão sobre a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas estaduais em Pernambuco. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Edson H. “Os caboclos” que são índios: história indígena no Nordeste. **Revista Portal do São Francisco**, Belém de São Francisco, ano 3, n. 3, p. 127-137, 2004.

SILVA, Edson H. **Xukuru**: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá, Pesqueira, PE, 1950-1988. 2008. 299 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008a.

SILVA, Edson H. Expressões indígenas da cultura imaterial em Pernambuco. *In*: GUILLEN, Isabel Cristina Martins (Org.). **Tradições e traduções**: a cultura imaterial em Pernambuco. Recife: Edufepe, 2008b. p. 215-230.

SILVA, Edson H. História e diversidade: os direitos às diferenças: questionando Chico Buarque, Tom Zé, Lenine. *In*: MOREIRA, Harley Abrantes (Org). **Africanidades**: repensando identidades, discursos e ensino de História da África. Olinda: Livro Rápido, 2012. p. 11-37.

SILVA, Edson H. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na História do Brasil. *In*: SILVA, Edson H.; SILVA, Maria da Penha (Org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Edufepe, 2013a. p. 13-45.

SILVA, Edson H. Dia do Índio: a folclorização da temática indígena na escola. **Revista Construir Notícias**, Recife, n. 72, p. 35-41, set./out. 2013b.

SILVA, Edson H.; CUNHA, Maristela Casé C.; PINHEIRO FILHO, João Domingos. O Ipojuca, um rio na História no Semiárido brasileiro: caminhos de águas, de terra e de ferro. *In*: **Rios e histórias**: séculos XIX e XX. Manaus, AM, 2021. (No prelo).

SILVA, Josélia Ramos da. **O desafio da obrigatoriedade da temática indígena em sala de aula a partir da Lei n.º 11.645/2008**. 2014. 67 f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Maria da Penha da. Educação e interculturalidade: a presença indígena nas “escolas da cidade”, Pesqueira, PE. *In*: ENCONTRO DE

PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 21., 2013, Recife. **Anais digitais do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais**. Recife, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio F. Barbosa (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 190-207.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. **O processo de estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco: a experiência do povo Fulni-ô**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SOUZA, Maurício Rodrigues de. Uma questão de método: origens, limites e possibilidades da etnografia para a psicologia social. **Revista Psicologia USP**, v. 25, n. 3, p. 307-316, 2014.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. **As fronteiras do ser Xukuru: estratégias e conflitos de um grupo indígena no Nordeste**. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. **As fronteiras do ser Xukuru**. Recife: Fundaj, 1998.

SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva e. Tensões e dinâmicas territoriais: povos e comunidades tradicionais no contexto do desenvolvimento de Pernambuco. **Raízes**, v. 31, n. 1, p. 153-163, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, Heloisa *et al.* (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TASSINARI, Antonella M. I. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus. Brasília: MEC/Unesco/Mari, 1995. p. 466-479.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Francisco M. P. **História**: Pernambuco. 4.º e 5.º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

THAHIRA, Roseane Cristina (Ed.). **História**. 2. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2011. v. 2, 3, 5. (Coleção Projeto Burity).

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

VASCONCELOS, Lucimara Regina de Souza. **História**: ensino fundamental: anos iniciais 3.º ano. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2014. (Coleção Projeto Burity).

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **O que interessa saber de índio?**: um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas no Mato Grosso do Sul. 2008.

126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

WEIGEL, Valéria A. C. de Medeiros; LIRA, Márcia Josanne de Oliveira. Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes Sateré-Mawé no espaço urbano. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE, 2012. **Anais eletrônicos do GT 03** – Movimentos Sociais e Educação. Rio de Janeiro, 2012.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250983104_Para_que_servem_as_escolas. Acesso em: 19 mar. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver



www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com



Esse livro se insere nos debates sobre o campo dos estudos curriculares e o ensino da temática indígena na Educação Básica, com ênfase nas análises das práticas curriculares docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais – Pesqueira (PE) considerando que naquele município habita o maior contingente populacional indígena em Pernambuco com destaque para o povo Xukuru do Ororubá. Ressaltamos a importância do ensino sobre a história e culturas indígenas naquela região, sobretudo, os desafios para a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Trata-se de uma pesquisa etnográfica desvelando prescrições e práticas curriculares marcadas por uma diversidade de temas e formas de abordagens desde a História e às expressões socioculturais dos povos indígenas no passado e na atualidade ao interesse por conteúdos referentes à população indígena no Brasil em geral, bem como uma aproximação com a situação contemporânea do povo Xukuru do Ororubá.

ISBN: 987-85-81450-83-0



OLYVER
www.editoraolyver.org

