UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MARIA DA PENHA DA SILVA

A TEMÁTICA INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM PESQUEIRA/PE

CARUARU/PE
2015

MARIA DA PENHA DA SILVA

A TEMÁTICA INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM PESQUEIRA/PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Coorientador: Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles

CARUARU/PE
2015

Catalogação na fonte:
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-1242

S586t Silva, Maria da Penha da.
A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE. / Maria da Penha da Silva. - 2015.
311f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
Coorientador: Sandro Guimarães de Salles
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.
Inclui referências bibliográficas

1. Currículos. 2. Povos indígenas. 3. Prática de ensino. 4. Escolas. I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima (Orientadora). II. Salles, Sandro Guimarães de (Coorientador). III. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2015-302)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CURSO DE MESTRADO

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada:

"A TEMÁTICA INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM PESQUEIRA/PE"

defendia por:

Maria da Penha da Silva

Considera a candidata: APROVADA

Caruaru, 11 de dezembro de 2015.

_____

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (UFPE/PPGEduC)
(Presidente/orientadora)

_____

Sandro Guimarães de Salles (UFPE/PPGEduC)
(Coorientador)

_____

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE/PPGEduC)
(Examinadora/interna)

_____

Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa (UFGD – Faculdade Intercultural Indígena)
(Examinador/externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço àquelas pessoas que participaram em presença ou em pensamento durante tantas jornadas, bem como o apoio na difícil tarefa do viver e do pensar.

À Deus, e como dizem os Xukuru: aos *Encantados de luz* que iluminam os meus caminhos e me ajudam a seguir em frente.

À Edson, meu amado, pelo permanente incentivo, apoio e companhia, antes e durante essa jornada, quando por dias, meses e anos dedicou-se desde aos cuidados básicos como preparar nossas refeições, resguardar as minhas poucas horas de descanso e pelas vezes que permaneceu comigo nas muitas noites em claro entre livros e o computador. Sem você teria sido bem mais difícil!

À Eliene Amorim, pela amizade e generosidade. Agradeço pela leitura cuidadosa quando esse estudo encontrava-se ainda na fase de elaboração do Pré-Projeto de Pesquisa. Bem como pelas discussões sempre profícuas na disciplina *O pensamento pedagógico na América Latina*, dentre outros momentos formativos que tivemos a oportunidade de partilhar.

À professora Lucinalva Almeida, por ter aceitado inicialmente orientar esse estudo, pelas orientações cuidadosas até à Banca de Qualificação, que muito contribuiu para a construção dessa dissertação, sobretudo, pela leitura criteriosa tecendo valiosas intervenções na Banca final.

À professora Conceição Gislâne, pela generosidade e acolhimento a esse estudo, desde a Seleção do Mestrado, a Qualificação e nos últimos 15 messes se dedicando à orientação do mesmo. Agradeço a paciência e as leituras criteriosas que muito contribuíram com as nossas reflexões e escrita. Agradeço ainda pela amizade e cumplicidade pelas vezes que compartilhamos histórias de vidas durante as idas e vindas Recife/Caruaru/Recife.

Ao professor Sandro Guimarães, pela coorientação favorecendo a expansão das reflexões para além do campo da Educação, sugerindo leituras históricas e antropológicas sobre os povos indígenas, como também pela participação na Banca examinadora do presente texto.

Aos professores Everaldo Fernandes da Silva e Marcílio Souza Junior, pelas contribuições no momento da Qualificação do Projeto de Pesquisa que resultou na presente Dissertação.

Ao professor Neimar Machado de Sousa, pela amizade, pelo muito que aprendi a cada evento acadêmico que tivemos oportunidade de nos encontrar, a exemplo do Grupo de

Trabalho “Os Índios na História”, nos Simpósios Nacionais da ANPUH, sobretudo, por ter contribuído com essa dissertação como examinador na Banca final.

A todos/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE, pelos valiosos momentos de aprendizagens proporcionados.

Aos funcionários da Secretaria do PPGEDUC; a amável Elenice Duarte, ex-Secretária do Programa, que com muita paciência e gentileza acompanhou nosso ingresso no Mestrado, orientando sobre os aspectos burocráticos; à doce Socorro Silva, atual Secretária do Programa, pela continuidade dos cuidados recebidos anteriormente.

Aos(as) colegas da turma do mestrado 2013.1 pela amizade e partilha de saberes, angústias e alegrias. Especialmente à Angélica, pelo apoio incondicional e disponibilidade sempre para me ajudar nessa caminhada, aprendi muito com a nossa convivência acadêmica e amizade.

À Secretaria Municipal de Educação do Recife, por me conceder a licença integral para estudo, bem como o apoio do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-raciais/GTERE, pelo incentivo permanente.

À Secretaria Municipal de Educação de Pesqueira/PE, pelo acolhimento da nossa pesquisa, possibilitando o acesso a documentos curriculares e informações importantes para o presente estudo, especialmente nas pessoas de Valdira Leite, Jaciara, Ana Helena e Dulce, que estiveram sempre disponíveis para nos receber e contribuir com possíveis esclarecimentos acerca do currículo local na dimensão formal.

Às gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras das 10 escolas municipais que incialmente contribuíram para a nossa inserção no campo empírico, pela recepção atenciosa durante a pesquisa exploratória.

Às gestoras, coordenadoras pedagógicas e demais funcionários/as das três escolas que participaram até o final dessa pesquisa. Antes de tudo, pelo acolhimento ao presente estudo, à atenção e prontidão em atender sempre que necessitamos de apoio para chegar até as professoras ou aos documentos necessários para nossa análise. Bem como por tornarem nossa permanência no ambiente escolar mais agradável pelo tempo necessário para a realização da presente pesquisa.

Um especial agradecimento às professoras coparticipes da pesquisa, por nos abrir não só suas salas de aula, mas sobretudo seus saberes docentes; nos acolhendo sempre dispostas à contribuírem com conversas esclarecedoras acerca dos seus cotidianos e práticas docentes, concedendo entrevistas, disponibilizando os subsídios curriculares e pedagógicos

possíveis e necessários para a nossa análise. Sem a participação fundamental de vocês não teríamos realizado esse estudo.

Às crianças discentes que frequentaram as turmas onde realizamos a presente pesquisa. Pelo acolhimento inocente e sincero, sempre nos recebendo com carinho e simpatia, permitindo o acesso aos seus cadernos de atividades e demais produções escolares.

À Marli Xukuru, pelo apoio amigo desde as primeiras ideias sobre esse estudo, indicando sobre as prováveis escolas municipais que tinham uma presença mais efetiva de crianças indígenas.

Ao povo Xukuru do Ororubá, especialmente nas pessoas do Cacique Marcos, o Vice Cacique Zé de Santa e sua companheira Francisca, o Pajé "Seu" Zequinha, o Mestre do Memby 'Seu" Medalha, Dona Zenilda, Dona Dora, "Seu" Chico Jorge, "Seu" Abdias, "Seu" Zé de Otília, "Seu" Jorge do Peixe, Dona Lica, "Seu" Dedé, "Seu" Romero, Iran e Renata, Guilherme, Neide, Nen (Adjailson), Beta e Edilma, pelo acolhimento da nossa pessoa e da pesquisa. Agradeço por me receber sempre com alegria, abrindo os arquivos e memórias, partilhando saberes da história e das expressões socioculturais do seu povo.

À amiga Carol mãe de João Cauê, pela amizade e caloroso apoio nas vezes em que me recebeu na Área Indígena Xukuru do Ororubá.

À Henry Pereira, pela amizade, acolhimento, apoio e incentivo sempre que precisamos da sua ajuda durante a Pesquisa.

Às amigas, Dulce, Marlene, Iara e Sônia, pela acolhida, amizade e alegria que alimenta a saudade e a motivação de sempre voltar à Pesqueira.

À Maurícia e família pela amizade, acolhimento e disponibilidade em nos receber sempre que precisamos estar em Pesqueira. Por gentilmente ter me acompanhado nas visitas nos primeiros contatos com as escolas estudadas.

Ao professor João Pacheco de Oliveira, pelos valiosos ensinamentos sobre os povos indígenas, transmitidos em palestras ou as vezes em conversas, serviram de inspiração e incentivo a construção do presente trabalho. Bem como as cobranças para eu colocar um ponto final neste.

Aos/as amigos/as, Nélio Melo e "Meire"; Mércia Batista; J. Gabriel Corrêa; Iara Bonin; Luiza Tombini; Celênia Macedo; Lídia Cerqueira, Ana Claudia Silva; Zeneide Rios; Gilberto Ferreira; Tayza Kawanny; Viviane Melo; Eliana Barros (Lilica), Edivania Granja e Roberto; Denise Lira; Edmundo Monte; Carlos Fernando; Alexandre Gomes; Patrícia Forte; Josué Euzébio e Katia; Enéas Pinheiro; Efigênia Loiola; Eraldo Oliveira, pelo grande incentivo e partilha de momentos acadêmicos que contribuíram para a feitura desse estudo.

Aos(as) professores(as) e colegas cursistas da Especialização Culturas e História dos povos indígenas/UFRPE, que muito contribuíram com as nossas leituras e discussões acerca do ensino sobre a temática indígena. Como também a Juliana Andrade e Tarcísio Augusto coordenadores(as) e a Manuela Gomes e a Murilo Leonardo os(as) monitores(as) que me transmitiram um carinho, atenção e incentivo constante.

Aos meus familiares e amigos/as que constituem uma extensa lista de nomes, sendo inadequado ao formato do presente texto, pelos cuidados dedicados aos meus pais que estão bastante idosos e inspiram sérios cuidados com a saúde, sobretudo minha mãezinha que se encontra num estágio bem avançado do Mal de *Alzheimer*. Agradeço a todos/as pelo suporte necessário para suprir minha ausência. Agradeço imensamente a paciência, a generosidade e as noites acordadas ao lado dela. O carinho e atenção de todos/as contribuíram para que eu mantivesse o equilíbrio emocional durante essa jornada, sem vocês nas nossas vidas não teria sido possível desenvolvermos esse trabalho.

Aos queridíssimos casais Rozeane e Cristian; Márcia e Marcio; Célia e Genival (Giva); Eliane e Edson Costa, pela amizade, alegria e a força com que sempre transmitiram tranquilidade e perseverança; pelas suas companhias fazerem me sentir em família.

À jovem amiga, Fernanda Nunes, pelo carinho, e pelas inúmeras vezes que me perguntava: "terminou"? Ao mesmo tempo em que essa pergunta me angustiava, servia de incentivo para apressar a escrita!

Aos amigos livreiros, Felipe (in memória), Laércio, Bárbara e Nina, pela amizade e providências quando tive dificuldades em adquirir algum livro, pois sempre encontraram uma forma de conseguir, inclusive até mesmo fora do país.

À Maria Albuquerque, a competente revisora "virtual", pela breve revisão do presente texto, diante do pouco tempo disponível para essa tarefa. Agradeço a paciência, o humor, a gentileza e atenção que me foi dispensada.

A todos/as aqueles/as que porventura esqueci de citá-los/as, que não se sintam desprestigiados(as)! Peço que considerem o cansaço da minha memória e perdoem o meu esquecimento!

RESUMO

Atualmente, discutir sobre o lugar da temática indígena no contexto escolar é necessário. Relacionado a essa questão, o presente estudo se propôs adentrar esse campo de discussões, buscando uma aproximação com os debates sobre o ensino da temática indígena na Educação Básica, uma vez que a Lei n.º 11.645/2008 tornou-o obrigatório nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Nesse propósito, nosso objetivo fora compreender as práticas curriculares docentes a respeito da referida temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Pesqueira (PE). Nossa opção pela referida Rede de Ensino, deu-se em razão de naquele município habitar o povo Xukuru do Ororubá, constituindo-se como a maior população indígena em Pernambuco. Esse fator parecia incidir sobre aquelas escolas como um campo fértil para vivências pedagógicas voltadas para a Educação das relações étnico-raciais. Como fundamentos metodológicos, adotamos a etnografia como uma das possibilidades interpretativas das práticas curriculares analisadas, considerando a necessidade de um estudo de campo que favorecesse o contato direto com o contexto escolar e os sujeitos participantes. Por meio desse, fora estabelecido um diálogo permanente envolvendo conversas informais, entrevistas e análises das atividades pedagógicas, dos subsídios didáticos e documentos curriculares que orientaram as respectivas práticas. Dada a especificidade do nosso objeto de estudo, fora necessário uma incursão teórica interdisciplinar, a qual tomamos como aporte, estudos de autores do campo da Educação e do Currículo, a exemplo de Antônio Flávio Moreira (2002, 2008, 2010); Elizabete Macedo e Alice C. Lopes (2011); Tomaz Tadeu da Silva (1995, 1999, 2000, 2008); J. Gimeno Sacristán (2000), dentre outros; sobretudo no campo da História e da Antropologia, incluindo Maria Regina Celestino de Almeida (2010); Edson Silva (2004, 2008a, 2008b, 2012, 2013); João Pacheco de Oliveira (1995, 2003, 2004, 2011); Manuela C. da Cunha (1995, 2012); Gersem dos Santos Luciano (2006); Vânia R. F. de P. Souza (1992, 1998, 2011); e Kelly Oliveira (2013, 2014). Bem como outros autores vinculados aos chamados Estudos Culturais Pós-Estruturalistas, como Stuart Hall (1999, 2000), Homi Bhabha (1998). No diálogo estabelecido entre teoria e prática, percebemos que as vivências curriculares acerca da temática indígena naquele contexto educacional eram heterogêneas e difusas, assim reunindo um repertório de temas e diversas formas de abordá-los, a exemplo de selecionarem assuntos referentes à história e às expressões socioculturais vivenciadas por esses povos no passado e na atualidade; desde o interesse por conteúdos relacionados com a população indígena brasileira em geral, a uma aproximação com a situação atual do povo Xukuru do Ororubá. Também identificamos alguns fatores que dificultavam a abordagem da respectiva temática: dentre esses, a existência de um currículo que privilegia os componentes curriculares referentes à Língua Portuguesa e matemática; a carência de formação contínua destinada às professoras e equipes gestoras a respeito da História e das culturas dos povos indígenas; a falta de um planejamento institucional que inclua ações a esse respeito no Projeto Político Pedagógico das escolas; e a carência de subsídios pedagógicos que evidenciem as reconfigurações históricas e socioculturais dos povos indígenas no Brasil.

Palavras-chave: Currículo; Povos indígenas; Práticas docentes; Escolas não indígenas.

ABSTRACT

Currently, discuss the place of indigenous issues in the school context is needed. Related to this question, this study aimed to enter this discussion field, seeking to approach the debates on the teaching of indigenous issues in basic education, since the Law N.º 11.645/2008 made it mandatory for public and private schools Brazil. In this way, our goal was to understand the curriculum teaching practices regarding this theme in the early years of primary education in public schools in Pesqueira (PE). Our choice of said Education Network, gave up due to that municipality inhabit the Xukuru the Ororubá people, constituting as the largest indigenous population in Pernambuco. This factor seemed to focus on those schools as a fertile ground for educational experiences aimed at the education of ethnic-racial relations. As methodological foundations, we adopted ethnography as one of the interpretative possibilities of curriculum practices analyzed, considering the need for a field study favoring direct contact with the school environment and the participating subjects. Through this, it had established a permanent dialogue involving informal conversations, interviews and analysis of educational activities of educational grants and curriculum documents that guide their practices. Given the specificity of our object of study, it had taken an interdisciplinary theoretical incursion, which we take as input field of the authors of studies of Education and Curriculum, sample Antonio Flavio Moreira (2002, 2008, 2010), Elizabeth Macedo; Alice C. Lopes (2011); Tomaz Tadeu da Silva (1995, 1999, 2000, 2008); J. Gimeno Sacristan (2000), among others; the field of History and Anthropology, including Maria Regina Celestino de Almeida (2010); Edson Silva (2004, 2008a, 2008b, 2012, 2013); João Pacheco de Oliveira (1995, 2003, 2004, 2011); Manuela C. da Cunha (1995, 2012); Gersem Luciano dos Santos (2006); Vania R. F. de P. Souza (1992, 1998, 2011); and Kelly Oliveira (2013, 2014). As well as other authors linked to so-called Cultural Studies Post-structuralists, as Stuart Hall (1999, 2000), Homi Bhabha (1998). In the dialogue established between theory and practice, we realized that the curricular experiences about indigenous issues that educational context were heterogeneous and diffuse, thereby creating a repertoire of themes and different ways to approach them, the example of the selection of issues relating to the history and the expressions sociocultural experienced by these people in the past and at present; since the interest in content related to the Brazilian indigenous population in general, to an approach to the current situation of the Xukuru Ororubá people. We also identified some factors that made it difficult to approach the respective theme: among these, the existence of a curriculum that emphasizes curricular components related to the Portuguese language and mathematics; the lack of continuous training to the teachers and management teams about the history and cultures of indigenous peoples; the lack of an institutional plan that includes actions in this regard in the Pedagogical Political Project of schools; and the lack of educational subsidies that evidence of the historical and socio-cultural reconfigurations of indigenous peoples in Brazil.

Keywords: Curriculum; Indigenous people; Teaching practices; Non-indigenous schools.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 − Comunicações orais publicadas nos anais das Reuniões Nacionais da ANPEd sobre a temática indígena nas escolas não indígenas..... 27

Quadro 2 − Comunicações orais publicadas nos anais dos EPENNs sobre a temática indígena nas escolas não indígenas..... 33

Quadro 3 − Posição demográfica do povo Xukuru do Ororubá em relação aos demais povos indígenas em Pernambuco..... 76

Quadro 4 – Lista dos acontecimentos históricos marcantes na história do povo Xukuru do Ororubá..... 78

Quadro 5 − Principais Legislações que deram atenção à história e culturas dos povos indígenas no currículo das escolas não indígenas..... 117

Quadro 6 – Perfil étnico-racial dos/as estudantes por escola..... 132

Quadro 7 − Identificação das professoras por escola..... 136

Quadro 8 − Dados técnicos sobre os livros didáticos utilizados pelas professoras no contexto escolar estudado..... 156

Quadro 9 − Letra da música “Brincar de índio”..... 234

Quadro 10 – Poema em homenagem ao “Dia do Índio”..... 236

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 − Eixos temáticos correspondentes aos interesses de pesquisa em formato de teses e dissertações sobre a temática indígena..... 36

Diagrama 2 − Ilustração sobre a organização política do povo Xukuru do Ororubá..... 90

Diagrama 3 − Concepções sobre os povos indígenas que remetem ao período pré-colonial nos livros didáticos de História..... 157

Diagrama 4 − Concepções sobre os povos indígenas no período colonial nos livros didáticos de História..... 160

Diagrama 5 − Concepções sobre os povos indígenas na atualidade nos livros didáticos de História..... 171

Diagrama 6 − Relações de influência das políticas curriculares globais sobre as locais..... 197

Diagrama 7 − Forma de organização dos escritos curriculares nos Diários de Classe..... 199

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 − Representação gráfica da população indígena total no Brasil..... 56

Mapa 2 − Zoneamento do município de Pesqueira..... 75

Mapa 3 − Localização da Terra Indígena Xukuru do Ororubá e o limite com a sede do município de Pesqueira, PE..... 77

Mapa 4 − Localização do município de Pesqueira em Pernambuco..... 129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 − Cópia da ilustração de um texto sobre o encontro entre índios e europeus do livro didático História – Pernambuco 161

Figura 2 − Cópia de uma ilustração que propõe representar a diversidade indígena no Brasil no livro didático "Coleção O Brasil somos todos nós"..... 172

Figura 3 − Cópia da ilustração de um texto sobre a localização de povos indígenas em Pernambuco do livro didático História – Pernambuco..... 176

Figura 4 − Cópia de uma ilustração sobre os Fulni-ô, PE no livro didático de História "Pernambuco de muitas Histórias"..... 179

Figura 5 − Cópia de ilustração sobre as diferentes formas de educação indígena no livro didático de História "Coleção Projeto Descobrir"..... 182

Figura 6 − Cópia da ilustração de um texto que tratava sobre um calendário indígena, do livro didático de História "Coleção Projeto Descobrir"..... 184

Figura 7 − Cópia da ilustração de um texto sobre uma aldeia urbana em Campo Grande, MT, do livro didático "Coleção Projeto Descobrir"..... 187

Figura 8 − Cópia de uma página do livro didático de História "Coleção Projeto Buriti", sobre diferentes formas de moradias indígenas..... 188

Figura 9 − Cópia de imagem de crianças indígenas Sateré-Mawé/AM brincando com barro – livro didático de História "Coleção Projeto Descobrir"..... 191

Figura 10 − Cópia de imagem de criança indígena Barasana/AM brincando de pendurar-se em árvore – livro didático de História "Coleção Projeto Buriti"..... 191

Figura 11 − Cópia de imagem de crianças indígenas Kaiapó/MS brincando em um igarapé – livro didático "Pernambuco de muitas Histórias"..... 191

Figura 12 − Cópia de imagem de crianças indígenas jogando futebol – livro didático de História "Coleção o Brasil somos todos nós"..... 191

Figura 13 − Gráfico representativo dos Eixos temáticos emergentes no planejamento e nas práticas curriculares na sala de aula..... 211

Figura 14 − Fotografia das ilustrações de um cartaz produzido por discentes da turma do 4.º ano, Professora 3, Escola "A"..... 228

Figura 15 − Fotografia da "atividade" pedagógica "O índio Jaci"..... 236

Figura 16 − Cópia da “atividade” pedagógica “Os índios conhecem e respeitam a Natureza”..... 238
Figura 17 − Fotografia de uma “atividade” pedagógica para leitura e produção textual..... 240
Figura 18 − Fotografia da “atividade” pedagógica sobre os limites territoriais do município de Pesqueira, PE 247
Figura 19 − Fotografia da “atividade” pedagógica “E os portugueses chegaram ao Brasil”..... 252
Figura 20 − Fotografia do exercício de interpretação do texto “E os portugueses chegaram ao Brasil”..... 253
Figura 21 − Cópia da ilustração da capa do projeto pedagógico da semana do folclore..... 259
Figura 22 − Cópia da “atividade” pedagógica sobre a “lenda” da Iara..... 261
Figura 23 − Fotografia de um painel com as imagens de personalidades consideradas ilustres na cidade de Pesqueira, PE..... 272
Figura 24 − Imagem do Cacique Xicão Xukuru na Assembleia Constituinte 1986... 273

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
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
GTERE	Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
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 de 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
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNI	União das Nações Indígenas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 20

CAPÍTULO 1 − OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: APONTAMENTOS ÀS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES..... 51

1.1 Índios no Brasil e o mito do desaparecimento: outra versão da História é possível!..... 52

1.2 Os índios no Nordeste: da "remanescência" a índios resistentes..... 64

1.3 Os índios em Pesqueira, PE: os Xukuru do Ororubá, uma história de resistência e superação..... 74

1.3.1 Os Xukuru do Ororubá: resistindo e superando uma História do "desaparecimento"..... 75

CAPÍTULO 2 − O CAMPO DO CURRÍCULO: SILENCIAMENTO E EMERGÊNCIAS DAS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS..... 94

2.1 Uma aproximação com o campo das teorias curriculares..... 96

2.2 O currículo no contexto das práticas docentes: na interseção da racionalidade do prescrito à subjetivação do vivido..... 103

2.2.1 Currículo: um diálogo necessário sobre identidade e diferença como ferramenta favorável às práticas curriculares docentes sobre a temática indígena..... 108

2.3 A identidade e a diferença étnica como política no currículo escolar no Brasil..... 114

2.3.1 A Lei n.º 11.645/2008: do contexto das políticas globais às políticas locais..... 115

CAPÍTULO 3 − OS CAMINHOS DA PESQUISA..... 124

3.1 A etnografia como ferramenta interpretativa..... 126

3.2 Primeira etapa: uma aproximação com o campo e os sujeitos..... 128

3.3 Segunda etapa: delimitação do campo e dos sujeitos, desenhando os perfis, definindo os critérios de escolhas..... 132

3.3.1 Perfis das Escolas "A", "H" e "J"..... 134

3.3.2 Perfil geral das professoras..... 136

3.3.3 Perfil geral das lideranças indígenas..... 138

3.4 Terceira etapa: ver, ouvir e compreender..... 140

CAPÍTULO 4 – A TEMÁTICA INDÍGENA NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PESQUEIRA, PE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... 144

4.1 As prescrições curriculares globais: entre possibilidades e desafios das diretrizes curriculares do Pnaic, do PAS e dos livros didáticos..... 145

4.1.1 A proposta curricular do Pnaic: o não lugar dos povos indígenas! 147

4.1.2 A proposta curricular do PAS: possibilidades de aproximação com a história indígena local..... 151

4.1.3 Os livros didáticos de História: demarcando tempo e espaço curricular sobre a temática indígena..... 155

4.2 O "entre lugar" das prescrições curriculares locais: das generalizações às especificidades sobre a História e as culturas indígenas..... 195

4.2.1 Os Diários de Classe: das prescrições do PAS à sala de aula, o "entre lugar" da temática indígena..... 198

CAPÍTULO 5 – O CURRÍCULO PRESCRITO E VIVIDO: A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA..... 205

5.1 **A temática indígena na confluência do prescrito e do vivido na sala de aula**..... 208

5.1.1 Os índios na colonização: a história dos colonizadores..... 211

5.1.2 Os índios na atualidade: da transversalidade aos conteúdos específicos.... 216

5.1.2.1 A transversalidade no currículo: a temática indígena diluída na pluralidade cultural..... 217

5.1.2.2 Os índios na atualidade como conteúdo curricular específico..... 222

5.1.3 Os índios nas datas comemorativas: o silêncio entre o período colonial e o presente..... 231

5.1.3.1 Dia do Índio: "o efeito túnel do tempo"..... 232

5.1.3.2 Aniversário de Pesqueira: os Xukuru na história do município, no passado e no presente..... 244

5.1.3.3 O "Descobrimento" do Brasil: uma história do protagonismo europeu..... 249

5.1.3.4 O Dia 20 de maio: os Xukuru "descendo a Serra" para o currículo das escolas da cidade..... 254

5.1.3.5 A Semana do Folclore: as “lendas” indígenas como gênero textual..... 258
5.2 **O olhar do povo Xukuru do Ororubá sobre a temática indígena nas escolas municipais de Pesqueira, PE**..... 265
5.2.1 **As preocupações e sugestões do povo Xukuru do Ororubá sobre os conteúdos e as atividades curriculares relevantes para o ensino da História e culturas indígenas**..... 269
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS... 280
REFERÊNCIAS..... 285
APÊNDICE A − QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES(AS) QUE ATUAM NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PESQUEIRA/PE..... 297
APÊNDICE B − TERMOS DE CONSENTIMENTO..... 300
APÊNDICE C – FICHAS DE IDENTIFICAÇÕES..... 303
APÊNDICE D − ROTEIROS PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORAS E INDÍGENAS..... 308

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 num 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.

Célia Collet; Mariana Paladino; Kelly Russo.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o currículo na dimensão da prática no Brasil emergiram no fim do século XX, período, no qual muitos países da América Latina passavam por significativas mudanças políticas, inclusive o Brasil, resultando em novas reconfigurações sociais, ocorrendo dentre outras mudanças, as reformulações na Educação brasileira, a exemplo dos debates em torno da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em1996, provocando 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 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 sob o currículo, desenhando modelos de sociedades, mas não sem tensões, conflitos e negociações que lhe atribuem diversos significados. Como bem afirmou Thais Maia:

> Essa perspectiva nos ajuda a pensar em um currículo que está sempre em movimento, coerente com o modelo de sociedade que estamos pensando que se caracteriza por sua dinamicidade e instabilidade. Um currículo onde diversos sentidos são negociados e construídos constantemente. (MAIA, 2013, p. 177).

Nessa perspectiva, os estudos sobre o currículo na dimensão da prática se constituíram como lócus de investigações acerca dos embates em torno das formas de produção de conhecimentos, que se apresentavam imbuídas de relações de poder, revelando as opções políticas e socioculturais institucionais, mas também pessoais dos sujeitos da prática, em torno do que seja considerado legítimo como conhecimento.

Nesse sentido, observam-se grupos sociais que historicamente tiveram suas histórias ausentes no currículo escolar, reivindicando a legitimidade dos seus conhecimentos, valores, crenças e necessidades educacionais. A exemplo do reconhecimento e respeito pelas novas reconfigurações dos modelos de família, da condição sexual e afetiva expressadas pelos grupos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), da diversidade de crenças religiosas, das necessidades especiais de acessibilidades físicas e cognitivas daqueles (as) que se encontram em condições de déficit ou superdotação física ou mental, das diferenças étnico-raciais, dentre outras.

Tais debates têm trazido contribuições para repensar o papel da escola no contexto da sociedade brasileira que vem reconhecendo-se socioculturalmente plural, demandando legislações específicas exigindo no currículo abordagens didáticas referentes a essa pluralidade. A exemplo da Lei Federal n.º 11.645/2008, que determinou a obrigatoriedade do ensino sobre a História e as Culturas dos povos indígenas na Educação Básica. O presente estudo se insere nesse contexto de interesse, uma vez que tomamos como objeto de análise as práticas curriculares docentes acerca da temática indígena, colocando-nos diante da seguinte problemática: *quais as práticas curriculares docentes acerca da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Pesqueira/PE?*

A respectiva problemática suscitou questões que nos pareceram urgentes. Por exemplo: como os(as) professores(as) das escolas localizadas próximas às áreas indígenas, que atendem crianças e jovens com diferentes pertencimentos étnico-raciais, têm dialogado com a História e as culturas desses povos? Qual o lugar da história e das culturas indígenas no currículo dessas escolas? Quais as atividades e subsídios didáticos utilizados pelos(as) professores(as) para explorar a referida temática? Será que as práticas curriculares docentes correspondem às prescrições curriculares nacionais no que se referem à Lei n.º 11.645/2008?

A partir dessas 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.

Para tornar possível o desenvolvimento do referido objetivo, pensamos ser necessário listar alguns objetivos específicos a serem perseguidos no percurso do presente estudo:

a) analisar os documentos curriculares que orientam as referidas práticas docentes;
b) analisar os principais subsídios didáticos utilizados pelas 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 teve início a partir da nossa vivência profissional/formativa e acadêmica que nos levou inicialmente até o povo indígena Xukuru do Ororubá,[1] e posteriormente às professoras que atuam nas escolas

[1] Povo indígena localizado na Serra do Ororubá no município de Pesqueira, PE e Poção, PE.

municipais de Pesqueira, PE.[2] 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

O interesse pelas práticas curriculares docentes nas escolas municipais de Pesqueira remonta inicialmente aos aspectos referentes a nossa busca por formação permanente que possibilitasse atualizar nossas práticas docentes acerca das novas demandas socioculturais que emergiam no currículo escolar na década passada, dentre essas, a pertinência de tratar em sala de aula assuntos referentes à diversidade cultural.

Nesse propósito, ingressamos no Curso de Especialização no Ensino da História das Artes e das Religiões na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Campus Recife em 2006. Naquela ocasião, cursamos algumas disciplinas que nos provocaram a conhecer mais de perto essas especificidades, a exemplo das disciplinas "História das Religiões no Brasil"; "História das Religiões no Mundo" e "Pluralidade cultural". Por meio dos(as) professores(as) que ministraram essas disciplinas, foi possível uma aproximação, em parte, dos patrimônios materiais e imateriais das religiões afro-brasileiras, cristã e indígenas, a partir de leituras e excursões pedagógicas a lugares específicos de cultos 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 pelos livros didáticos e a literatura brasileira, por meio dos quais foram construídas imagens sobre a população indígena que não correspondia 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 mudarmos nossas práticas em sala de aula no que diz respeito ao ensino sobre a História e as culturas indígenas. Com o conhecimento da referida lei, ressurgiram algumas inquietações que naquele primeiro momento de contato com a população indígena haviam tomado conta de nossos pensamentos. Eram questões inicialmente sobre o modo de melhorar nossas práticas, a exemplo de quais conteúdos sobre os povos indígenas devíamos evidenciar, ou onde buscar subsídios em que pudéssemo-nos apoiar? Entretanto, parecia uma problemática de difícil resolução.

[2] Os municípios de Pesqueira e Poção estão localizados na região do Agreste Pernambucano. O primeiro, aproximadamente a 220 km do Recife, tem 62.931 habitantes, desses 9.335 se declararam indígenas, segundo o Censo 2010 do IBGE. O segundo faz fronteira com Pesqueira, localizado a 241 km do Recife contando com uma população de 11.242 habitantes. Desses, aproximadamente 2.600 são indígenas.

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 pelo respectivo povo. Com essa aproximação, associada às leituras das produções acadêmicas acerca daquele povo, a exemplo de estudos produzidos por Silva (2008a), Bezerra (2012), Souza (1998), Santos (2009) e Oliveira (2014), entendemos que, em um passado recente, a história daquele povo estava marcada por tensões e conflitos com a sociedade em torno. Esses conflitos envolviam as disputas pelas terras onde habitaram seus ancestrais e onde atualmente habita grande parte dos Xukuru. Outra parte da população migrou para o contexto urbano, mais precisamente, na periferia da cidade.

Segundo o povo Xukuru e os estudos citados, a dispersão do referido povo para o contexto urbano de Pesqueira e em outras cidades e regiões do Brasil resultou de diversos fatores: desde a expulsão das suas terras provocadas pelos fazendeiros com apoio do poder público à busca de condições dignas de vida incluindo trabalho, saúde e educação escolar. Em consequência disso, atualmente encontram-se muitas crianças e jovens pertencentes às famílias Xukuru que residem no contexto urbano, frequentando as escolas municipais.

Esse nos pareceu 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 um 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. De forma que decidimos investir em um estudo acadêmico em nível de Mestrado, no qual pudemos ampliar o campo empírico incluindo escolas de outras localidades, e aprofundar nosso olhar, guiado por lentes teóricas voltadas para o currículo na dimensão da prática, com foco na temática indígena.

Buscamos como aporte teórico os Estudos Culturais, assumindo o viés pós-estruturalista, 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 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, 2011)

Nessa perspectiva, o produto deste estudo organiza-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo, buscamos fazer uma breve incursão teórica acerca das abordagens históricas e antropológicas sobre os povos indígenas no Brasil, no Nordeste e em Pesqueira. Nesse propósito, tomando como aporte teórico basicamente os estudos de autores que nos auxiliaram a compreender as atuais configurações dos povos indígenas no cenário sociopolítico brasileiro, possibilitando relacionar suas reflexões com as formas de abordagens curriculares sobre a história desses povos na dimensão do currículo pensado e vivido no contexto escolar estudado – Maria Regina Celestino de Almeida (2013), João Pacheco de Oliveira (1995; 2003; 2004; 2011), Manuela Carneiro da Cunha (1995), Edson Silva (2004; 2008a; 2008b; 2012; 2013), Kelly Oliveira (2013; 2014), e Vânia F. Souza (1998).

No segundo capítulo, preocupamo-nos em revisitar as teorias curriculares para nos situar nos debates acerca do conceito de currículo na dimensão da prática. Bem como buscamos nas teorias críticas e pós-críticas aportes teóricos para nos aproximar da discussão acerca das tensões e embates que permeiam as disputas por políticas públicas de reconhecimento das diferenças culturais no currículo escolar, em especial, as de cunho étnico-raciais. Nesse propósito, os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1995; 1999; 2000; 2008), Elizabeth Macedo (2006; 2013), Alice C. Lopes (2005; 2011; 2013a; 2013b), Lopes e Macedo (2011), Antônio Flávio Moreira (2002; 2010), Moreira e Câmara (2008), Moreira e Macedo (2002), Stuart Hall (1999), e Homi Bhabha (1998), dentre outros, contribuíram para compreendermos que as identidades culturais são construções históricas, sociais e processuais; e o currículo como artefato cultural, tende a privilegiar a cultura considerada dominante.

No terceiro capítulo, descrevemos o percurso seguido na produção do presente estudo, situando o campo, os sujeitos e os procedimentos teóricos-metodológicos adotados. Aos quais, agregamos técnicas etnográficas, orientadas pelos estudos de Marli André (2012), e Cliford Geertz (1989). Segundo os referidos pesquisadores, para a realização de uma pesquisa etnográfica, é imprescindível a imersão no campo empírico por um período suficiente para compreendermos como ocorreram a rotina e as relações interpessoais no contexto estudado. Bem como a necessidade de aproximação direta com os sujeitos, por meio de conversas informais e entrevistas formalizadas, a observação e consulta às fontes documentais que possibilitaram compreender as práticas culturais dos respectivos sujeitos. Nesse caso, as práticas em análises se referiram à cultura da escolarização.

No quarto capítulo, procuramos analisar as prescrições curriculares que orientaram as práticas curriculares docentes estudadas, dentre essas, o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os livros didáticos e o Diário de classe. Tomamos como aporte teórico os estudos de Stephen Ball (2001; 2010) para compreendermos como ocorrem as relações entre as políticas curriculares globais e locais. No que se refere às discussões sobre os livros didáticos, recorremos basicamente aos estudos de Circe Bittencourt (2013)

O último capítulo foi composto pelas análises das vivências curriculares em sala de aula, em que tentamos estabelecer um diálogo constante entre o currículo pensado e o vivido, valorizando os pontos de confluência, mas, sobretudo, a capacidade criadora das professoras no sentido de flexionar o currículo nas ocasiões quando não havia prescrição acerca de determinadas demandas curriculares locais. Essa manobra foi aplicada em relação à temática indígena, resultando em tentativas de superação das lacunas existentes no currículo oficial.

Nesse movimento, desvelaram-se práticas curriculares híbridas marcadas por abordagens historicamente arraigadas em uma cultura escolar em certa medida engessada em paradigmas que tendem à homogeneização das diferenças culturais. Ao mesmo tempo, essas práticas se mesclam com outras que buscaram superar tais abordagens; sendo explícita essa tensão, às vezes, nas falas das professoras, outras vezes nas vivências curriculares na sala de aula.

Finalizamos o referido capítulo trazendo as vozes do povo Xukuru do Ororubá, sobre o que pensam acerca do ensino da História e das culturas dos povos indígenas nas escolas pesquisadas. Essas vozes ocupam um lugar especial neste trabalho uma vez que confluem com algumas demandas apontadas pelas professoras não indígenas participantes do presente estudo, de forma que reafirmam as possibilidades de criarem parcerias para a implementação da Lei n.º 11.645/2008.

Como ponto de partida do presente estudo, fora necessário uma aproximação com a produção acadêmica local, regional e nacional acerca da temática indígena no âmbito escolar, sobretudo o que diz respeito ao currículo praticado nas escolas não indígenas. Nesse sentido, como discussão introdutória, tecemos um breve panorama sobre os debates que permeia a circularidade da referida temática no âmbito acadêmico tanto na área de Educação especificamente, quanto em outras áreas que dialogam com questões relacionadas ao ensino escolar. A exemplo, da área da Sociologia e das Ciências Sociais, as quais tem se mostrado sensíveis às questões relacionadas as representações discursivas e imagéticas sobre os povos indígenas no ambiente escolar.

Vivências acadêmicas: uma aproximação com a produção científica acerca do currículo na dimensão da prática com ênfase na temática indígena

Nosso ingresso no Mestrado nos possibilitou uma aproximação mais intensa com os debates acadêmicos sobre o objeto pesquisado, tanto favorecendo um direcionamento sistemático do estudo acerca desse objeto como a participação nos eventos científicos com apresentação de comunicações orais, como oportunidade de submeter o processo de produção deste trabalho às discussões que muitas vezes serviram para redirecionarmos nosso pensar.

Inicialmente, procuramos mapear estudos contemporâneos que empreenderam esforços para compreender como tem ocorrido a inserção da temática indígena no ambiente escolar. Sobretudo os estudos que apresentaram problemáticas referentes à presença física ou simbólica dos povos indígenas nas escolas pensadas para a população não indígena. Nesse sentido, organizamos uma base de dados bibliográficos que inclui artigos científicos, Teses e Dissertações, o que nos auxiliou à aproximação com as discussões atuais sobre o assunto.

Uma primeira fonte foram os anais eletrônicos das Reuniões Nacionais e Regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nesse espaço de difusão da produção acadêmica, buscamos os textos referentes às comunicações orais em formato de artigos científicos. A partir desses, foi possível mapear algumas Dissertações e Teses no Campo da Educação e no Campo das Ciências Sociais, no âmbito nacional, regional e local, às quais também demos destaque nessa etapa da pesquisa.

Optamos pela produção publicada pela ANPEd, por entendermos a importância da referida instituição como espaço de produção, difusão e socialização das pesquisas acadêmicas na área de Educação no âmbito nacional e regional. No âmbito local, recorremos aos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Sociologia/UFPE. Sabemos que há várias décadas vêm destacando-se no contexto local pela sua intensa e significativa produção científica visando contribuir com a melhoria e o desenvolvimento da Educação e da sociedade como um todo. Assim, tornando-se uma referência para novos estudos nessas áreas, e mais recentemente fomentando pesquisas referentes à temática indígena.

A produção na ANPEd: apontamentos sobre os dilemas e avanços na inclusão da História e culturas dos povos indígenas na educação escolar

O dilema inicial constitui-se pela escassez de estudos que visibilizem avanços sobre o ensino da História e das culturas indígenas no âmbito das escolas **não** indígenas. Considerando os estudos publicados na ANPEd nos últimos dez anos sobre a temática indígena, encontramos 29 comunicações orais em formato de artigos nas reuniões nacionais e

50 nas regionais, somando um total de 79 publicações. No entanto, dessas, apenas 5 apresentaram problemáticas referentes à temática indígena na escola **não** indígena, o que representou menos de 10% do total. Dessas 5, foram publicadas 3 nas reuniões nacionais e 2 nas regionais. Todas evidenciaram sérias dificuldades referentes ao tratamento adequado à temática indígena no contexto escolar. Em poucos casos, identificaram avanços nesse sentido.

Esta seção está organizada de forma a apresentar primeiro as publicações nacionais, segundo as regionais. Assim, podemos ter uma noção globalizada da discussão acerca da temática indígena no âmbito da educação escolar não indígena, em seguida ter uma visão localizada. Outro critério de exposição dos respectivos trabalhos foi a ordem cronológica da sua produção, como indicada no *Quadro 1*:

Quadro 1 − Comunicações orais publicadas nos anais das Reuniões Nacionais da ANPEd sobre a temática indígena nas escolas não indígenas

Reuniões Nacionais			
Autores(as)	**Título do trabalho**	**GTs**	**Ano**
BONIN, Iara Tatiana	E por falar em povos indígenas... uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças	GT 13 – Educação Fundamental	30.ª Reunião 2007
COELHO, Cezar	As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente	GT 13 – Educação Fundamental	30.ª Reunião 2007
WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; LIRA, Márcia Josanne de Oliveira	Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes Sateré-Mawé no espaço urbano	GT 03 – Movimentos Sociais	35.ª Reunião 2012

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa bibliográfica nos anais eletrônicos da ANPEd.

No primeiro trabalho, Bonin (2007b), citado no *Quadro 1*, a autora tratou sobre sua pesquisa de doutoramento, utilizando como aporte teórico os Estudos Culturais Pós-Estruturalistas para analisar os discursos de estudantes não indígenas de diversos cursos de licenciatura, sobre as vivências pedagógicas durante sua vida acadêmica que remetiam ao ensino sobre os povos indígenas. Tem como problemática central o imaginário social dos futuros professores e professoras acerca dos respectivos grupos étnicos. Tomando como resposta relatos de memórias fragmentadas, em que os índios apareceram na História do Brasil como personagens periféricos enquanto os europeus assumiram o papel de protagonistas.

> A presença fragmentada e pontual dos povos indígenas, descrita apenas em momentos específicos, produz e legitima certa versão da história nacional, centrada em personagens como os colonizadores, os missionários, os bandeirantes, os imigrantes. São esses os sujeitos que constituem fontes de identificação simbólica para a nacionalidade. Um dos efeitos desse exercício de poder é a atribuição de um sentido de insignificância histórica aos povos indígenas, que aparecem como parte do conflito que deverá ser resolvido pelos protagonistas para restabelecer a ordem e a continuidade de determinado projeto nacional. Trata-se de uma produção histórica que tem no centro um olhar europeu e de narrativas que colocam a cultura ocidental como modelar. Há um "nós" que ocupa a centralidade, enquanto os "outros" habitam as periferias da história, as periferias das narrativas escolares, as periferias da memória. (BONIN, 2007b, p. 4).

A referida pesquisadora ressaltou, ainda, as implicações da ausência de conteúdos sobre os conhecimentos a respeito da situação atual dos povos indígenas durante a formação dos sujeitos pesquisados. Trazendo sérios prejuízos para o exercício da docência sobre a história e culturas indígenas. Implicações essas desde o silenciamento desses povos como sujeitos na História do Brasil até as abordagens folclorizadas durante as comemorações do Dia do Índio. Essa comemoração, segundo a autora, teve suas implicações,

> Comemorar é acenar com perspectivas festivas, é dar relevo a aspectos prazerosos que a relação com o outro produz, destacando o que ele proporciona para uma comunidade imaginada. A escola tende, então, a enfatizar marcas que a cultura indígena teria imprimido em uma história comum, retirando sua historicidade e naturalizando relações utilitárias e lugares subordinados conferidos às diferentes etnias. (Ibid, p. 11)

Outro aspecto destacado pela pesquisadora foi a atenção para além da benevolência de termos uma data "especial" para homenagear os índios. Isso refletindo a assimetria entre as relações de poder na forma como e quando foi abordada a temática indígena nas escolas.

> Também o modo de abordagem da temática indígena é indicativo de assimetria nas relações de poder. Aquilo que é tido como periférico tende a ser esquecido e, para ser lembrado, é abordado de maneira pontual, para que não tumultue a ordem curricular. Os povos indígenas raramente são apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado. Desse modo, produz-se certa sensação de "dever cumprido"; já que se há de falar de índios, que seja, então, de modo ordenado e pontual. (Ibid., p. 12).

Apesar das práticas mencionadas serem recorrentes, a autora destacou também alguns avanços: a exemplo de experiências educacionais pontuais de aproximações com os povos indígenas na atualidade, por meio de visitas às aldeias ou o inverso, quando os indígenas foram convidados a visitar as escolas. No entanto, mesmo essas experiências que são tidas como avanços, apresentaram situações ainda emblemáticas: pois, em razão desses indígenas morarem próximos das áreas urbanas, professores(as) e alunos(as) não encontraram os estereótipos esperados naquelas imagens de índios habitando as florestas, e assim

afirmaram que aqueles não eram mais índios; ou então, acabou por reforçar outros estereótipos ao encontrarem os indígenas em situação de miséria, atribuindo-lhes a culpa por serem preguiçosos.

Bonin, portanto, constatou que eram problemáticas as abordagens sobre os povos indígenas nas escolas, constituindo-se como um desafio para a Educação. Pelo visto, demanda superação das dificuldades inerentes à organização curricular, à formação de professores(as), à desconstrução dos discursos midiáticos, à produção de subsídios didáticos e tantos outros dilemas.

O segundo texto, de autoria de Cezar Coelho, intitulado *As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente*, diz respeito a uma pesquisa com livros didáticos dos 6.º e 7.º ano (antigas 5.ª e 6.ª série) do Ensino Fundamental publicados entre 1992 e 2005, que foram adotados em escolas públicas e particulares em Belém, PA. Esse estudo evidenciou que historicamente existiu uma relação entre a produção literária do século XIX, a produção bibliográfica acadêmica e as narrativas sobre as populações indígenas nos livros didáticos. Nesse sentido, o autor enfatizou que, na forma das abordagens encontradas nos livros didáticos analisados, os povos indígenas foram vistos como vítimas e também como grupos a-históricos.

> Nos processos históricos tratados pelos livros didáticos analisados, as populações indígenas são classificadas como sacrificadas, perdidas, massacradas e submissas. As narrativas concentram toda a ação nas mãos europeias: são os europeus que obrigam os índios a trabalhar, que invadem suas terras e ocasionam a mudança na vida das populações (como se essas populações não tivessem vivido nenhum outro processo histórico anterior à chegada dos europeus). Em várias delas, não há nenhuma referência ao fato de que o trabalho compulsório já era praticado por sociedades indígenas antes da chegada dos europeus; em outras, o princípio mesmo da disciplina é desconsiderado, por meio de afirmações de que a história das populações indígenas tem sido a mesma há quinhentos anos – de violência e expropriação. (COELHO, 2007, p. 7)

Segundo Coelho, apesar da emergência de uma nova perspectiva histórica a partir da década de 1970, em que as populações indígenas passaram a ser narradas como agentes ativos e sujeitos da História, no entanto, a nova abordagem histórica pouco tem sido contemplada nos livros didáticos contemporâneos nos quais os povos indígenas permanecem obscurecidos.

Tal situação também emergiu no contexto por nós estudado, não se constituindo como regra geral, porém sendo visível nas falas de algumas professoras participantes do presente estudo, quando perguntamos sobre as fontes utilizadas para o ensino sobre a História e as culturas indígenas:

> Somos carentes de livros que tenham tal assunto, assim, especificamente... tem nos livros de História, tem falando sobre os índios, mas é uma coisa mais abrangente, mais distante da realidade, fala sobre índios da Amazônia, mas não temos um livro de História específico de Pernambuco. Também os outros livros didáticos não condizem com a realidade. (Professora 5, turma do 3º ano, Escola "H").
>
> Pouquíssimo, muito pouco. Por que não tem quase conteúdo sobre indígena, não tem... Sobre o povo indígena, quase não tem. (Professora 9, turma do 2º ano, Escola "J").
>
> Ainda é muito vago, é muito por alto, é muito por longe. (Professora 10, turma do 3º ano, Escola "J").

As reclamações sobre a ausência de conteúdos mais específicos a respeito da realidade local apareceram nas afirmações dessas professoras. Lembrando que quando se falou sobre os índios da Amazônia, ou que os conteúdos ainda eram muito vagos, estava intrínseco que percebiam a ausência da história da população indígena local, uma vez que essa se encontra presente nas suas salas de aulas, apesar de estarem ensinando em escolas urbanas, **não** indígenas. Tendo em vista que crianças e jovens indígenas estudando em escolas urbanas, nas diversas regiões do Brasil não é incomum. Considerando principalmente a região Nordeste, no que se refere ao último Censo 2010 do IBGE, quando foi constatado que aproximadamente 30% da população indígena habitam em áreas urbanizadas. Mesmo em outras regiões do País, pela falta de escolas indígenas para atenderem às modalidades dos anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, crianças e jovens precisam mudar-se para os grandes centros urbanos se desejarem continuar os estudos.

A exemplo dos jovens Sataré-Mawé na região Norte, citados no texto de autoria de Weigel e Lira, intitulado *Educação e questões étnicas: embates culturais e políticos de estudantes Sateré-mawé no espaço urbano*. Esse texto evidenciou como dilema central as dificuldades de adaptação de jovens indígenas no meio urbano, sobretudo, na escola **não** indígena. Os indígenas eram pertencentes à etnia Sataré-Mawé e se deslocaram para as cidades amazônicas de Manaus e Maués a fim de estudar. Contudo, a condição de migrantes e portadores de expressões socioculturais específicas os colocou em sérias dificuldades no que se refere à comunicação. Alguns não falavam o português com fluência, tinham dificuldades de adaptação à rotina doméstica, aos estudos e ao ambiente urbano; também dificuldade de relacionamentos sociais tanto nas instituições que os abrigavam como nas escolas com colegas e professores(as).

> Constatou-se, assim, que as atividades de Língua Portuguesa são propostas sem levar em conta que essa língua é L2 (segunda língua) para os índios, porque a professora não conhece a língua materna dos Sateré-mawé. Na sala de aula, não há tradutor/intérprete para a atividade dessa professora, que diz acreditar na melhoria de suas práticas pedagógicas e aprendizado dos alunos indígenas com uma medida

> desse tipo, como ocorre em relação aos procedimentos de ensino-aprendizagem para os alunos surdos. (WEILGEL e LIRA, 2012, p. 12).

As respectivas pesquisadoras afirmaram, ainda, que existia um despreparo por parte das escolas para atender às necessidades específicas desse público estudantil; uma vez que segundo as autoras, a própria gestão desconhecia o número de indígenas que conseguiram concluir as etapas de ensino oferecidas pelas escolas. Como também não identificaram nenhuma iniciativa no sentido de buscarem estratégias para melhorar o atendimento e o aproveitamento pedagógico desse público.

Os currículos dessas escolas não levaram em consideração as diferenças socioculturais que se faziam presentes fisicamente. Mesmo quando essa presença encontrava dificuldades de aprendizagem por falta de melhores condições de comunicação, nesse caso, segundo uma das professoras entrevistadas por essas pesquisadoras, a dificuldade poderia ter sido superada com o auxílio de interprete da língua materna indígena e com formação continuada para os(as) professores(as).

Nesses três primeiros textos, correspondentes à produção nacional no período indicado no início desta seção, foi possível identificar 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(as) autores(as). No entanto, consideramos que as experiências mencionadas nos referidos textos constituem-se parte do currículo, e estão diretamente associadas às práticas curriculares docentes; a exemplo das atividades pedagógicas comemorativas do "Dia do Índio", das narrativas sobre os povos indígenas nos livros didáticos como conteúdos curriculares, da presença indígena nas escolas não indígenas inquietando professores(as) e provocando novas demandas para o currículo.

Nesse sentido, os textos mencionados aludem a alguns dilemas:

a) recorrência de narrativas a respeito de práticas pedagógicas escolares sobre os povos indígenas. Tais práticas denotam abordagens fragmentadas, eurocentradas, e pontuais, de forma que os povos indígenas parecem ocupar um lugar periférico nas práticas curriculares docentes;
b) no que se refere aos livros didáticos, como texto curricular, parecem difundir 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) quando se trata da presença de indígenas nas escolas em contextos urbanos, parece que temos maiores implicações, principalmente quando esses sujeitos têm a

> Língua Portuguesa como segunda língua; em contrapartida, os professores(as) desconhecem a língua nativa desses estudantes, assim, ocasionando graves dificuldades no processo de interação de professores(as) com estudantes indígenas, como também com os estudantes não indígenas; consequentemente, resultando em sérios problemas de socialização e dificuldades de aprendizagem, tornando-se um grande desafio para a materialização do currículo na dimensão da prática.

Quantos aos avanços sobre as formas de abordagens acerca da temática indígena no contexto escolar, são quase imperceptíveis, no entanto, os textos apontaram que os professores(as) participantes dos respectivos estudos reconhecem as limitações 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 jovens indígenas que estudam no contexto urbano. Consideramos que esse reconhecimento se constitui como um primeiro passo para buscar mudanças.

Em relação aos livros didáticos, o texto de Cezar Coelho destacou que havia uma inflexão no trato à temática indígena nos subsídios didáticos produzidos após a década de 1990. Essa inflexão se reflete no acréscimo de conteúdos referentes à respectiva temática, bem como a adesão de alguns poucos autores às novas perspectivas históricas que reconhecem os povos indígenas como sujeitos históricos.

Como visto, nas reuniões Nacionais, foram incipientes as publicações sobre a temática indígena no contexto escolar não indígena, sobretudo, não identificamos nenhuma pesquisa nesse sentido no GT de Currículo. Quando recorremos às Reuniões Regionais, *Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste (EPENN)*, a situação apresenta-se muito mais escassa, como pode ser visto a seguir.

A produção no EPENN: apontamentos sobre as políticas públicas para a implementação da Lei n.º 11.645/2008

O Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste (EPENN) é 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). É um dos primeiros encontros de pesquisa em Educação que ocorre sistematicamente desde a década de 1970, constituindo-se como um espaço difusor das produções acadêmicas regionais e das discussões sobre as demandas educacionais em voga. Desse modo, consideramos importante recorrermos aos anais do referido evento para situarmos nosso objeto de pesquisa, *as práticas curriculares docentes acerca da temática indígena*, no âmbito regional.

Nesse sentido, procuramos nos anais digitais do EPENN as comunicações orais dos Encontros realizados entre 2005-2013. Optamos pelos eventos ocorridos nesse período pela indisponibilidade dos anais dos eventos anteriores, e com o que tínhamos em mãos, procuramos identificar os textos 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 professores(as) nesse sentido, com a história e culturas dos referidos povos, dentre outras.

Nesse sentido, como anunciado anteriormente, identificamos duas comunicações orais em formato de artigos que tratassem sobre a inclusão da temática indígena no contexto escolar não indígena. Os respectivos trabalhos estão focados na discussão acerca das políticas públicas voltadas para esse aspecto. Semelhantemente à seção anterior, organizamos a exposição desses trabalhos, seguindo a ordem cronológica, como pode ser visto no *Quadro 2*:

Quadro 2 – Comunicações orais publicadas nos anais dos EPENNs sobre a temática indígena nas escolas não indígenas

Reuniões Regionais			
Autores(as)	**Título do trabalho**	**GTs**	**Ano**
SILVA, Ana Cláudia Oliveira	A implementação da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular em Pernambuco	GT 03 – Movimentos Sociais	2011
SILVA, Maria da Penha da	Educação e interculturalidade: a presença indígena nas "escolas da cidade", Pesqueira, PE	GT 21 – Educação para as Relações Étnico-raciais	2013

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa bibliográfica nos anais digitais do EPENN..

No primeiro texto publicado nas reuniões regionais, intitulado *A implementação da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular em Pernambuco*, (SILVA, 2011), a autora tratou sobre a implementação da Lei n.º 11.645/08 na rede de ensino estadual em Pernambuco.

O texto, resultou 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. Obtendo-se como considerações parciais, tendo em vista que o estudo ainda não tinha sido concluído, a seguinte resposta:

> Já podemos entender que a nova legislação educacional **pode contribuir para o que se propõe: a superação das desigualdades étnico-sociais que prevalecem em nossa sociedade. Do mesmo modo, pode colaborar para o projeto global de homogeneização cultural**, se o tratamento fornecido nessa perspectiva representar os mesmos valores tradicionais que permeiam a sociedade brasileira desde os tempos coloniais.(SILVA, 2011, p. 11).

Com essa afirmação, a autora mostrou duas faces da Lei n.º 11.645/08: por um lado, caso atingisse seu propósito devido, 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 consequentemente nas escolas, sendo incentivadas na contemporaneidade pelo projeto de globalização que tende a homogeneizar as culturas.

Outro dilema que se apresentava era a ausência de políticas de formação continuada para as professoras a respeito da referida temática. Todavia, essa carência não se constituía um dilema local tão somente, uma vez que foi mencionado também em duas das três publicações no âmbito das reuniões nacionais da ANPEd.

O segundo texto, intitulado *Educação e interculturalidade: a presença indígena nas "escolas da cidade", Pesqueira, PE*, de (SILVA, 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 se dava 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 o reconhecimento da presença indígena na escola era vista de forma positiva. No entanto, o dilema no âmbito curricular se apresentava naquele momento pela ausência de práticas curriculares contínuas que visibilizassem a temática indígena. 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 difundiam 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), já mencionado, percebemos que havia indícios de que a situação dos livros didáticos das escolas municipais de Pesqueira naquele período inicial do presente estudo fazia 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 (2007b).

Desse modo, sendo possível inferir que as questões relacionadas com as práticas curriculares docentes acerca da temática indígena não se constituem um problema local. Têm

sido questões generalizadas no âmbito regional e nacional, onde os avanços têm ocorrido lentamente, sendo suprimidos muitas vezes pelos históricos e sedimentados dilemas pedagógicos.

A continuidade dessa discussão pode ser vista no próximo tópico quando trataremos sobre o produto final de algumas das pesquisas anunciadas, somando-se às pesquisas desenvolvidas em várias universidades no País, como anunciamos anteriormente. Significa que nossa visão pode ser ampliada por meio de outros cenários, sobretudo, considerando que os estudos expostos a seguir transcenderam o Campo da Educação estendendo-se ao Campo das Ciências Sociais, mas de uma forma ou de outra, mantiveram um aspecto comum, a preocupação com o imaginário produzido sobre os povos indígenas no contexto escolar.

As abordagens pedagógicas sobre os índios em contextos escolares: pesquisas e intervenções

Este tópico versa sobre a apreciação da discussão contemporânea acerca da inserção da temática indígena nas produções científicas traduzidas em formato de dissertações de mestrados e teses de doutorados preocupadas com a educação escolar. A referida discussão cruzou as fronteiras do Campo da Educação para adentrar nos campos das Ciências Sociais e da Sociologia, incluindo produções no âmbito local, regional e nacional.

Nesse universo encontramos dez textos: duas teses de doutorado, cinco dissertações de mestrado, desenvolvidas no campo da Educação; uma tese de doutorado no Campo da Sociologia, e duas dissertações de mestrado no Campo das Ciências Sociais. Desse total, três realizaram atividades de intervenção durante o desenvolvimento da pesquisa, as quais nos passaram uma noção de quão grandes são os desafios para se construir uma concepção positiva sobre os povos indígenas no contexto escolar; mas também apontaram possibilidades dessa construção.

De forma geral, as respectivas produções tomaram como objeto de preocupação desde as políticas educacionais que orientam o ensino da História e das culturas dos povos indígenas no Brasil − a exemplo da implementação da Lei n.º 11.645/2008 − às práticas pedagógicas acerca da referida temática até os subsídios pedagógicos com ênfase no livro didático. Algumas dessas pesquisas datadas mesmo antes da citada lei.

Com base nos referidos objetos de estudo, organizamos três Eixos Temáticos, em que procuramos agrupar as pesquisas por interesses comuns (Diagrama 1). Procuramos, ainda, seguir a ordem cronológica de conclusão das pesquisas para que possamos identificar qual o

movimento em relação à apropriação da temática indígena nas escolas não indígenas ao longo do tempo.

Diagrama 1
Eixos temáticos correspondentes aos interesses de pesquisa
em formato de teses e dissertações sobre a temática indígena

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa bibliográfica exposta nessa seção.

Eixo temático 1 – A implementação da Lei n.º 11.645/2008

Nesse primeiro eixo temático, encontra-se uma pesquisa, a primeira até então única concluída no PPGE/UFPE na linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, Planejamento e Gestão da Educação, concluída em 2012, intitulada *Diversidades etnicorraciais e a política educacional de Pernambuco: a inclusão da história e culturas afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular no que se refere à discussão sobre a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas estaduais em Pernambuco*. Trata-se do já citado estudo de Mestrado, de autoria de Ana Cláudia Oliveira da Silva.

O objetivo do respectivo estudo foi conferir as políticas educacionais do governo do estado de Pernambuco voltadas à implementação da referida lei. Nesse propósito, usou como caminhos metodológicos no campo empírico: a análise de documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado e entrevistas com professores(as). Constatou que, no programa curricular do Estado de Pernambuco, a temática indígena estava inserida no componente curricular optativo nomeado *Cultura Pernambucana*, de forma diluída em meio aos diversos aspectos culturais daquele contexto geográfico.

Assinalou, ainda, que um dos dilemas centrais era a ausência de políticas públicas destinadas à formação docente sobre a referida temática, uma vez que os registros de

iniciativas de formação continuada nos documentos oficiais não convergem com os relatos das professoras:

> Sobre formação, os docentes afirmaram que não tiveram oportunidades de se instruírem sobre as temáticas no período da graduação, embora uma parte deles tenha sido formada após a Lei de 2003. Quanto às capacitações para lecionar os componentes curriculares específicos, salientaram a inexistência de ações, ainda que tenham sido encontradas algumas ocorrências em documentos enviados ao Ministério Público/PE. Isso nos levou à conclusão de que, por terem sido essas ações de curta duração, descontínuas e efetivadas na maioria das vezes por meio de agentes multiplicadores, não chegaram ao elo final da cadeia. (SILVA, 2012, p. 113).

No entanto, a pesquisadora identificou, ainda, que, por um lado, os sujeitos da sua pesquisa consideraram positiva a inclusão da temática indígena no currículo, desde que os conteúdos referentes fossem devidamente discutidos nas escolas. Por outro lado, apontam dificuldades para além do acesso à formação nesse sentido, mas também a ausência de subsídios didáticos:

> Diante disso, **os professores acabam por improvisar e utilizam até mesmo recursos próprios,** frente à carência de subsídios para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e as exigências a que estão submetidos, o que aponta para a precarização da condição do trabalho docente na rede estadual de ensino de Pernambuco. (Idem, ibidem)[.]

O fragmento grifado expressa o descaso do governo do estado de Pernambuco em relação à implementação da Lei n.º 11.645/2008, uma vez que não há uma organização sistemática do ensino nesse sentido, ficando sujeita a improvisações e na dependência única do esforço dos(as) professores(as).

Eixo temático 2 – As práticas pedagógicas sobre os povos indígenas

Esse eixo temático é composto pela breve apresentação de alguns estudos que tomaram como objeto de preocupação as práticas pedagógicas no contexto escolar sobre os povos indígenas. O primeiro estudo aqui mencionado trata-se de uma pesquisa de doutorado concluída em 2007, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada *E por falar em povos indígenas: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas*, de autoria de Iara Tatiana Bonin. O referido estudo teve como objetivo central analisar as narrativas sobre os povos indígenas que circulam em diversos meios e se articulam com as narrativas de estudantes do Ensino Superior em cursos de Licenciatura de duas instituições em Porto Alegre, RS.

A metodologia empreendida foi a análise de discurso, como possibilidade de compreender os sentidos sobre os povos indígenas, que emergiram dos respectivos sujeitos. Para esse fim, formaram-se grupos de discussão sobre a referida temática, nos quais produziram-se textos e imagens, que posteriormente foram submetidos à análise da referida autora da pesquisa. Tal análise deteve-se em três eixos discursivos: "discursos que participam na produção da nacionalidade; discursos que produzem sujeitos em práticas escolarizadas; e discursos que operam estratégias de narrar por estereótipos". (BONIN, 2007a, p. 190). Dedicando especial atenção ao segundo eixo. Nesse sentido, constatou que:

> Na produção de sujeitos indígenas, operam, articuladamente, discursos sobre nacionalidade, discursos indianistas, discursos coloniais, discursos que simplificam, generalizam, fixam, essencializam esses povos, narrando-os de maneira genérica e marcando-os com estereótipos. **As narrativas escolares, recriadas pelos estudantes que participaram dessa pesquisa, produziram-se de maneiras múltiplas, mas, com forte acento em práticas institucionalizadas, tais como as comemorações fixadas no calendário escolar**, ou na localização subordinada de história e de sujeitos indígenas relativamente a uma narrativa oficial.(Idem, ibidem). Grifo nosso.

O fragmento grifado, denotou o peso que tem as práticas escolares na construção do imaginário social sobre os povos indígenas. São práticas que fixam, produzem e reproduzem sentidos. Considerando ainda que esses discursos são de estudantes de pedagogia, alguns e algumas já atuantes como professores(as).

É possível que se reproduza o mesmo ciclo como visto no estudo de Carlos Magno Vieira (2008) como exposto na sequência deste eixo temático. Seu estudo é uma dissertação de mestrado, intitulada *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*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 2008, tendo como campo empírico duas escolas do Ensino Fundamental II localizada na cidade de Campo Grande, MS. O objetivo central foi compreender as manifestações dos estudantes em relação aos povos indígenas por meio da observação das suas narrativas durantes atividades pedagógicas nas respectivas unidades de ensino.

Esse estudo revelou que muitas das manifestações dos estudantes mostravam a face do preconceito sobre os povos indígenas, fundamentados em visões estereotipadas, expressas em narrativas comumente articuladas com discursos produzidos cotidianamente, por meio da mídia, da literatura, do ambiente familiar, dentre outros. Sendo reforçados no ambiente

escolar por práticas pedagógicas que reproduzem os mesmos preconceitos e estereótipos manifestados pelos estudantes:

> A pesquisa revelou que as manifestações estereotipadas, são fruto de uma prática pedagógica que não ver o outro, ou seja, o professor não consegue desconstruir as expressões produzidas pelos alunos. Com isso, o professor reproduz uma visibilidade materializada, ou seja**, tanto o aluno, quanto o professor apresentam uma mesma imagem do sujeito indígena**. (VIEIRA, 2008, p. 111-112) Grifo nosso.

Conforme Vieira, as manifestações dos professores(as) são resultantes de processos de escolarização sedimentados na hierarquização entre culturas, nos quais as imagens dos povos indígenas apresentavam-se sempre desarticuladas, fragmentadas e fixas. De forma que nessa cadeia hierárquica, a esses grupos étnicos, era reservado um lugar de inferiorização. Assim, o fragmento grifado indicou que tais professores e professoras repetem as mesmas práticas, constituindo um ciclo, reforçando a concepção sobre os povos indígenas trazidas pelos(as) estudantes.

A temática indígena naqueles espaços escolares ganhava visibilidade no período das comemorações do Dia do Índio, relegado às abordagens descontextualizadas, focadas no imaginário sobre os povos indígenas no período da colonização veiculado pelas imagens apresentadas no livro didático. Essas imagens não permitem uma articulação histórica com as condições de vida atuais desses povos, reforçando a naturalização da visão sobre as culturas indígenas como inferiores, a permanência de preconceitos e discriminação presentes na escola.

Conforme temos visto nos estudos mencionados, essas problemáticas têm sido uma constante, sobretudo nos contextos escolares localizados nos grandes centros urbanos, onde o imaginário sobre os povos indígenas passa pela ideia de que, se ainda existem índios, esses vivem nas florestas, o lugar ideal para eles. Quando admitem que eles fazem parte do cotidiano dos grandes centros, são vistos como sujeitos de hábitos estranhos e deslocados do seu *habitat*; sendo motivo de piadas e discriminação.

Outro estudo que ilustra essa situação é uma pesquisa de mestrado de autoria de Edson Yukio Nakashima (2009), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), com o título *Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública em São Paulo*. O estudo teve como campo empírico uma escola municipal de São Paulo localizada na Comunidade do Real Parque, lugar de maior concentração da população indígena Pankararu naquele Estado.

Esse indicador denotou semelhanças com o contexto escolar no qual nosso estudo se encontra: primeiro, por preocupar-se com um contexto escolar em que estudam sujeitos indígenas em uma escola urbana **não** indígena; segundo, por essa escola localizar-se em um espaço geográfico onde há uma grande concentração de famílias indígenas pertencente à mesma etnia. No entanto, como todo contexto tem suas especificidades, foi possível perceber algumas nuances.

Uma primeira nuance trata-se do recorte da pesquisa, uma vez que o objetivo central do referido estudo foi compreender a inserção dos estudantes indígenas no universo escolar mencionado. Enquanto, para nós, essa questão se apresentava como algo de menor interesse, o que mais nos interessou foi compreender as práticas docentes acerca dos povos indígenas, diante dessa demanda étnica-cultural naquele contexto escolar.

No caso da pesquisa realizada por Nakashima, a metodologia utilizada também diferiu da nossa, uma vez que aquele pesquisador lançou mão de atividades de intervenção direta com os estudantes, de forma a realizar algumas oficinas e eventos pontuais, somando-se à aplicação de questionários impressos direcionados aos estudantes indígenas e não indígenas. Com esses mecanismos metodológicos, coletaram-se dados que levaram o autor a concluir:

> Situações marcadas pela estereotipia, preconceito e discriminação na escola, fazem com que a figura do indígena assuma uma conotação negativa perante alunos e professores – como pudemos observa *in loco*, na análise de questionários direcionados aos alunos e nas intervenções na sala de aula – atingindo de forma profunda, a subjetividade dos alunos Pankararu. Nesse sentido, é a própria cultura escolar na qual se encontram mergulhados professores e alunos que marginaliza a história e as culturas das minorias étnicas. (NAKASHIMA, 2009, p. 220).

Conforme o autor, as situações de preconceito e discriminação por parte dos(as) estudantes não indígenas foram recorrentes em todas as turmas participantes, de forma explícita, levando os estudantes Pankararu a se intimidarem e silenciarem sua identidade étnica. Como também a ausência de interesse por parte dos(as) professores(as) no sentido de apoiar ou contribuir para o fortalecimento de tal pertença. Ao contrário, foram presenciadas manifestações preconceituosas por parte desses(as) profissionais.

No entanto, a contribuição do referido estudo para o debate acerca da inserção da temática indígena no currículo escolar transcendeu o teor de denúncia que as demais pesquisas vêm apontando. Sobretudo, ao se lançar ao desafio de tentar mudar aquela realidade, criando espaços de diálogos entre estudantes, professores(as) e comunidade local, de forma coerente ao olhar crítico do pesquisador; sem que isso pudesse interferir nas suas

análises, considerando que a problematização das atividades de intervenção das quais o autor participou, mostrou uma visão crítica daquela realidade.

Com isso, não só apontou caminhos para superar as dificuldades identificadas *in loco*, mas também chamou a atenção para a complexidade que envolve determinadas atividades pedagógicas acerca de questões relacionadas com as diferenças culturais. Uma vez observado que em relação a determinados contextos e sujeitos, ao invés de minimizar as tensões e preconceitos, pode acirrá-los, caso não haja uma abordagem adequada.

No contexto escolar por nós estudado, não percebemos nenhuma manifestação explícita de discriminação a algum ou alguma estudante indígena por parte de colegas ou professores(as), de forma que tenha intimidado a afirmação identitária dos estudantes indígenas. No entanto, os estereótipos e preconceitos comuns aos livros didáticos e tarefas escolares mencionados nos demais estudos aqui expostos também fazem parte daquele contexto.

Como também faz parte do contexto estudado por Luana Barth Gomes (2011), a sua pesquisa de mestrado intitulada *Legitimando saberes indígenas*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio do Sul (UFRGS), concluída em 2011. A pesquisa teve como campo empírico uma escola pública localizada na cidade de Porto Alegre, RS, pensada para atender estudantes não indígenas. O interesse em foco era compreender como os saberes indígenas circulavam no contexto escolar investigado, tendo em vista a presença sistemática semanalmente de mulheres Kaingang que moram na comunidade do Morro do Osso, participando de oficinas de cerâmica há cinco anos.

A referida pesquisa exigiu um estudo empírico, pelo qual a pesquisadora lançou mão de questionários direcionados a estudantes e professores(as), atividades de intervenções por meio de oficinas e roda de conversas com discentes e docentes. Posteriormente, observou as oficinas de cerâmicas anteriormente mencionadas, com o propósito de identificar o que possivelmente mudaria na visão dos estudantes acerca dos povos indígenas.

A autora concluiu que as dificuldades comuns ao contexto nacional também são recorrentes no contexto investigado: a ausência de subsídios didáticos adequados, a escassez de formação continuada para os(as) professores(as); os livros didáticos com abordagens que não condizem com a realidade local contemporânea. No entanto, essas dificuldades estão sendo enfrentadas por meio da troca de saberes instalada via projeto educacional, que inclui as oficinas de cerâmica com os Kaingang, uma vez que essas atividades possibilitaram uma aproximação direta com o povo indígena local, como forma de promoção de um espaço de diálogo entre culturas na escola.

> Esse espaço diferencial que está sendo constituído pela escola Porto Alegre, faz com que o sentimento de exclusão desapareça enquanto os alunos e os Kaingang permanecem dentro dos seus portões, tornando-se um local de interculturalidade. Um espaço onde são livres as identificações e afinidades, onde há admiração pelo outro. (GOMES, 2011, p. 108).

A pesquisadora chamou a atenção, ainda, para a importância das oficinas de cerâmicas como espaços de interação de indígenas, estudantes e docentes, uma vez que, para além da aprendizagem da confecção da cerâmica servindo como utensílios ou peças decorativas, ainda foi explorada a consciência ecológica, a produção como fonte de renda e o contato com uma segunda língua, no caso dos indígenas, a Língua Portuguesa e para os não indígenas, o contato com a língua nativa; como também contribuiu para reduzir os preconceitos e discriminações. Além das oficinas no interior da escola, foram mencionadas atividades extra escola, como excursões pedagógicas às aldeias e entrevistas com líderes indígenas.

Iniciativas educacionais semelhantes às constadas nas duas últimas pesquisas apresentadas denotam múltiplas possibilidades de mudança no cenário das relações de poder que emergem no contexto escolar. Considerando, ainda, as valorosas iniciativas pedagógicas que buscam romper com a lógica da fixação da temática indígena apenas na proximidade do Dia do Índio. Estudos como esses contribuem para disseminar ideias e ações para outros espaços escolares, uma vez que os próprios instrumentos metodológicos utilizados nas respectivas pesquisas sugerem atividades possíveis de se realizar por qualquer professor(a) no sentido de aproximar crianças e jovens dos conhecimentos acerca dos povos indígenas de forma prática.

Encerrando este eixo temático, encontra-se a pesquisa de doutorado realizada por Eliana de Barros Monteiro, intitulada *A Temática Indígena em culturas escolares e entre interculturalidades: análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil*, concluída em 2014, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Como objetivo geral, a pesquisa buscou "compreender narrativas discursivas sobre a temática indígena em diferentes culturas e contextos escolares da região do Sub-médio São Francisco". (MONTEIRO, 2014, p. 5).

Trata-se de um estudo etnográfico, em que foram observadas atuações pedagógicas de professores(as) em duas escolas em contextos diferentes, seguidas de entrevistas. A primeira escola, localizada no contexto urbano da cidade de Petrolina, PE; a segunda, no contexto escolar indígena do povo Truká, PE. Constatou-se que nos dois contextos escolares

circulam narrativas sobre os povos indígenas que não correspondem à realidade inerente à diversidade étnica contemporânea, seja nos discursos dos(as) professores(as), seja nos livros didáticos. De forma que:

> Vê-se, portanto, que o ensino sobre as realidades dos povos indígenas é abordado enquanto temas transversais, em disciplinas que tratam de 'contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil', **numa perspectiva histórica, não estimulando o olhar para atualidade e a real diversidade da temática indígena**.(Ibid., p. 196).

Conforme a autora, isso não significa que não houve avanços significativos, sobretudo, no âmbito da educação escolar indígena. Quanto às escolas não indígenas, mesmo com as mudanças nas legislações, não conseguem dar conta das mudanças necessárias no contexto escolar, o que requer, dentre outras políticas públicas, formação continuada específica sobre a temática indígena para os(as) professores(as). (Ibid., p. 193).

Comum às demais pesquisas expostas neste eixo temático, Monteiro também identificou que os livros didáticos continuam sendo o suporte pedagógico mais comum no cotidiano das salas de aula da Educação Básica. Reafirmou a crítica recorrente às narrativas e imagens veiculadas sobre os povos indígenas nesse subsídio didático.

Em síntese, dentre os cinco textos expostos neste eixo temático, pudemos perceber que sobressaíram alguns aspectos que pensamos ser interessante pontuar:

a) a maioria das pesquisas expostas indicou que as narrativas sobre os povos indígenas, originárias do contexto escolar, permanecem carregadas de preconceitos e estereótipos, tanto por parte de estudantes quanto dos(as) professores(as);
b) também foram recorrentes as referências às desinformações e ao desconhecimento por parte dos(as) professores(as) quando trataram sobre os conteúdos relacionados com os povos indígenas;
c) as pesquisas desenvolvidas em contextos escolares não indígenas, que contavam com a presença de estudantes indígenas, apresentaram dois movimentos distintos (um de manifestações de preconceitos e discriminações contra os estudantes indígenas, seguido de enfrentamento dessas questões), o outro de acolhimento e troca de saberes entre estudantes e indígenas pertencentes à comunidade escolar;
d) a crítica às narrativas veiculadas nos livros didáticos ganhou destaque.

Diante dessa última recorrência, reservamos o próximo eixo temático aos estudos que trataram sobre esse aspecto, "imagens e narrativas sobre os índios nos subsídios pedagógicos".

Eixo temático 3 – Imagens e narrativas sobre os povos indígenas nos subsídios pedagógicos

Neste eixo temático constam breves sínteses de quatro pesquisas científicas, que tomaram como objeto de interesse as representações dos povos indígenas nos subsídios didáticos utilizados na Educação Básica. Dentre os quais, sobressaiu o livro didático como subsídio mais usual em sala de aula por professores(as) e estudantes. Tendo em vista o contexto escolar por nós estudado não diferir nesse aspecto, não pudemos ignorá-lo. Tivemos de tecer nossas considerações também referentes a esse subsídio usado pelos sujeitos do presente estudo, então, pensamos ser relevante visitar a produção científica a esse respeito.

Nesse sentido, iniciaremos essa incursão a partir da pesquisa de Mestrado realizada por Izabel Gobbi (2006), intitulada *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático* No Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Teve como objetivo geral "analisar a maneira como é tratada a temática indígena nos livros didáticos avaliados e recomendados pelo Ministério da Educação (MEC), na disciplina de História, do 6º ao 9º ano (anteriormente conhecidos como 5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental, nos anos de 1999 a 2005". (GOBBI, 2006, p. 11).

A autora constatou que alguns problemas identificados nos livros didáticos em estudos anteriores, das décadas de 1980 e 1990, são recorrentes nos livros analisados na sua pesquisa. A exemplo da:

> Reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. **Contudo, também foram encontrados alguns avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de cultura**.(Ibid., p. 103).

No que diz respeito ao fragmento grifado, Gobbi compreende que, em alguns livros ou coleções, esses avanços se dão de forma um tanto quanto contraditória, uma vez que as mudanças ocorridas se referem à inserção de conteúdos mínimos atualizados exigidos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). No entanto, essa inserção não tem substituído os conteúdos que se encontravam superados, de forma que se apresentam ambos nos mesmos livros ou nas mesmas coleções, o que leva a autora a concluir que os(as) autores(as) acrescentaram novos conteúdos, mas não tiveram a preocupação de revisar os conteúdos já consagrados.

Outra ressalva feita por Gobbi vai no sentido de, dentre as coleções por ela analisadas, destacaram-se duas que apresentaram mudanças significativas:

> Destas, ressaltamos os seguintes pontos positivos: a abordagem dos autores não é evolucionista; demonstram uma preocupação com os conceitos; não trabalham com noções como raça, evolução, aculturação; a abordagem não é etnocêntrica, há a valorização de outras culturas, não-ocidentais; têm o mérito de não tratar a questão indígena de maneira depreciativa e preconceituosa e de valorizar a diversidade cultural, destacando-se das demais. **Os autores destas coleções didáticas fizeram certas escolhas que podem ser apontadas como um caminho a ser seguido para o tratamento da temática indígena nesse tipo de material**. (Ibid., p. 105). Grifo nosso).

Diante do exposto, vimos que a contribuição da respectiva pesquisa, como outras mencionadas anteriormente, vai no sentido de não só identificar os problemas, mas acrescentar um outro olhar ao objeto estudado. De forma que essa pesquisa pede mais atenção aos livros didáticos, por parte do MEC, dos(as) professores(as) avaliadores e dos(as) professores(as) que participam da escolha desses livros para seu uso nas escolas, devendo vir ao conhecimento desses sujeitos estudos como esse e os subsequentes.

Outra pesquisa nessa direção, porém de forma mais restrita, foi concluída em 2007, a título de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o título *As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar*, de autoria de Léia Adriana da Silva Santiago (2007). Trazendo como contribuição para o debate acerca da temática indígena na sala de aula, reflexões a respeito das imagens e conteúdos sobre os povos indígenas veiculados nos livros didáticos de História pensados para atender ao 4.º e. 5º ano do Ensino Fundamento (anteriormente, 3.ª e 4.ª séries).

A referida pesquisa ocupou-se da preocupação sobre como esses materiais didáticos têm subsidiado as práticas docentes na rede municipal de Florianópolis, SC. A metodologia utilizada fora a análise dos referidos subsídios didáticos e entrevistas com os(as) professores(as). Como resultado, a pesquisadora evidenciou que o veiculado na cultura escolar acerca dos povos indígenas ainda carece de melhores reflexões para superar o desconhecimento a respeito da diversidade cultural no Brasil.

Conforme Léia Santiago, os estudos sobre os livros didáticos de História produzidos na década de 1990 evidenciavam dificuldades na identificação das diferenças étnico-raciais, chegando a concluir que "[...] o estudo da temática indígena, concebido nos livros didáticos produzidos até 1999, legitimava a construção de uma identidade nacional brasileira, constituída por valores culturais que se pretendiam homogêneos e universais". (SANTIAGO,

2007, p. 132). Constatando posteriormente na sua análise dos livros didáticos de 2001 que a situação era a mesma:

> De um modo geral, a imagem dos índios, apresentada nos livros didáticos analisados, permanece com uma narrativa que os representa como supersticiosos, inferiores, com caráter impessoal, destribalizados, genéricos, enfocados no passado e como atores coadjuvantes da história do Brasil. Em outras palavras, a imagem dos índios, inserida nos livros didáticos, permite a presença de uma história que privilegia os feitos ocidentais e é etnocêntrica. (Ibid., p. 133).

Ao se referir aos usos e sentidos atribuídos pelos(as) professores(as) à temática indígena veiculadas nos respectivos subsídios, o referido estudo mostrou que aqueles(as) profissionais entendem que os conteúdos apresentados não são suficientes para dar conta da complexidade do ensino acerca da referida temática. De forma que buscam outros subsídios, como revistas, imagens iconográficas, dicionários e outras formas de linguagem como suportes didáticos. Conforme a autora, isso significa que determinados conteúdos apresentados nos livros didáticos oferecem poucas possibilidades de reflexões. Quando utilizado por professores(as) bem preparados, ainda é possível alargar os conteúdos que nesses subsídios são veiculados. Quando não, corre o risco de reforçar estereótipos e preconceitos.

Uma segunda pesquisa de mestrado na área das Ciências Sociais, acerca dos povos indígenas nos livros didáticos, é de autoria de Celênia de Souto Macedo, intitulada *O índio como o outro: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos.* Tal pesquisa foi concluída em 2009, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O referido estudo teve como objeto central a preocupação com a abordagem da temática indígena no contexto escolar não indígena, sobretudo sobre as implicações que os conteúdos dos livros didáticos podem ter na construção de uma identidade indígena positiva. (MACEDO, 2009, p. 132).

A respectiva pesquisa apresenta um recorte temporal, geográfico e curricular, por tratar-se da análise dos livros aprovados pelo PNLD, 2007, adotados por professores que no período da realização da pesquisa atuavam em uma escola pertencente à rede municipal de Camutanga/PB, localizada na fronteira da área indígena Potiguara/PB, componentes curriculares de História e Geografia destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma primeira constatação foi no sentido de perceber que o livro didático era eleito pelos(as) professores(as) como um subsídio pedagógico *imprescindível* na sala de aula. Uma segunda constatação, foi perceber que as imagens e textos sobre os povos indígenas não correspondiam à realidade local. Tendo em vista os aspectos socioculturais do povo indígena

que habita do outro lado do rio que serve como linha de fronteira entre a área indígena e a escola, concluiu que os conteúdos veiculados nesses subsídios didáticos têm contribuído para o distanciamento acerca daquela realidade.

Afirma que, mesmo quando os livros didáticos procuravam articular as demandas dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à diversidade cultural, não possibilitam o desenvolvimento pleno do ensino aprendizagem dos estudantes em relação à identidade indígena local:

> O conhecimento proposto nos parâmetros curriculares nacionais, apesar de serem constitutivos em todas as coleções pesquisadas, e nas coleções adotadas na Escola Municipal Antônio Madeiro da Costa, revelou-se como não sendo capaz de permitir aos educandos desenvolverem no espaço escolar, através do processo educativo, a percepção do que vem a ser índio. Ao contrário, gera construções equivocadas e distantes da realidade sobre a temática indígena no processo de ensino e aprendizagem. (MACEDO, 2009, p. 133).

Conforme Macedo, somando-se a essas questões, constatou-se ainda a lacuna em relação à temática indígena na formação dos(as) professores(as), assim dificultando para esses(as) uma reflexão crítica acerca da imagem construída pelos livros didáticos, uma vez que esses subsídios mostram-se distantes da realidade indígena local e as vivências de ensino acerca dos povos indígenas permanecem reduzidas à comemoração do Dia do Índio, pautadas por uma visão sobre os índios como sociedades "atrasadas", tendo como referência a ideia de "progresso" em função do acesso e domínio das novas tecnologias. Assim, ainda permanece na escola a veiculação dos estereótipos sobre os povos indígenas.

Outro estudo concluído em 2009, trata-se de uma pesquisa de doutorado, intitulada *Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não indígenas*, de autoria de Leila Gasperazzo Ignatius Grassi (2009), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). A pesquisa trata-se de um estudo de caso que teve como objetivo principal compreender como os professores das escolas do Ensino Fundamental na rede municipal na cidade de São José dos Campos, SP, constroem e divulgam na escola as imagens e identidade dos povos indígenas. Toma como base de dados para análise os subsídios didáticos utilizados nas escolas da referida rede de ensino, sobretudo os livros didáticos de História destinados às turmas do 1.º ao 5.º ano, associados à técnica da observação e entrevista com professores(as) e coordenadores(a) pedagógicos(as).

A autora constatou que as escolas municipais da referida cidade são bem-cuidadas, apresentando espaços físicos favoráveis ao desenvolvimento educacional do público estudantil; um quadro de profissionais docentes abertos a novos projetos, quando proposto por

instituições externas, não havendo registro de projetos próprios. No que se referia à temática indígena, nem mesmo o Dia do Índio constava no calendário escolar. (GRASSI, 2009, p. 292).

Concluindo então, a autora, afirmou que no contexto por essa estudado, há desconhecimento da legislação específica sobre o ensino da História e das culturas indígenas; as imagens sobre índios difundidas nas escolas se reduzem basicamente ao livro didático. Com exceção de uma única experiência vivenciada por parte de uma professora, sendo vista com ressalvas pela autora da pesquisa, uma vez que a professora mencionada, mesmo mostrando-se disposta a abordar tal temática, não apresentou conhecimento para tratar do assunto. Incorrendo em equívocos conceituais e atividades que provavelmente contribuem para reforçar os estereótipos. (Ibid., p. 194).

Conforme a autora, de forma geral:

> O índio para as escolas não indígenas **faz parte da história passada (extração do pau-brasil, canibalismo, nudismo e etc.) e na história atual, contemporânea aparece nos conflitos** (de terras normalmente) e localizados na maioria das vezes na região Norte, aparecendo também, porém menos, na região Nordeste e Centro-Oeste do país.(Idem., ibidem). Grifo nosso.

Segundo a autora, manter os povos indígenas no passado e sempre em uma mesma região geográfica, a qual é provida de grandes florestas, contribui para manter o imaginário acerca desses povos, como grupos que estão longe de nossa sociedade e habitam a selva. Com isso tornando um cenário fértil para a reprodução de estereótipos e acirramento dos preconceitos e das discriminações. Ou mesmo quando vistos envolvidos em conflitos na contemporaneidade, são considerados como um problema, uma ameaça aos direitos dos não índios. (Ibid., Ibidem).

Para encerrar esse eixo temático, gostaríamos de rememorar alguns elementos observados nas pesquisas citadas:

a) o livro didático ainda é o subsídio mais usado no cotidiano das escolas;
b) o recorte temporal observado corresponde aos livros didáticos aprovados pelo PNLD nos anos de 1999 a 2007;
c) a modalidade de ensino a qual os livros se destinavam foram os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ressalva à pesquisa de Izabel Gobbi, que analisou os livros destinados à segunda fase (5.ª à 8.ª série, 6.º ao 9.º ano) do Ensino Fundamental;

d) o componente curricular de maior interesse foi o de História, com exceção da pesquisa de Macêdo, que priorizou também os livros de Geografia.

No que se referiu aos conteúdos sobre os povos indígenas nos livros didáticos analisados, foram recorrentes as críticas:

a) às imagens e textos que difundem a ideia que os índios ficaram cristalizados num passado colonial;

b) às visões eurocêntricas sobre o lugar dos índios na História do Brasil;

c) às concepções sobre uma identidade indígena genérica que remete a uma cultura inferior;

d) independentemente da região na qual o livro foi adotado, os conteúdos referentes aos povos indígenas não contribuem para se pensar as etnias locais. Poucas foram as coleções que fogem a essas regras. Portanto, devem ser levadas em consideração, tendo em vista a valorosa contribuição que podem trazer para uma abordagem sobre os povos indígenas de forma coerente com os contextos diversos na contemporaneidade.

De forma geral, as pesquisas que compuseram essa seção, possibilitaram visualizar alguns indicadores relacionados com a produção do conhecimento escolar sobre os povos indígenas no cenário nacional, os quais indicaram a necessidade de intensificar a implementação de políticas públicas destinadas à formação de professores(as) e a produção de subsídios didáticos que favoreçam abordagens pedagógicas coerentes com as perspectivas históricas mais recentes sobre os povos indígenas no Brasil.

O acesso ao conjunto das pesquisas mencionadas aqui nos permitiu perceber que existe uma tradição curricular, que até recentemente era pautada por um discurso que privilegiava a homogeneização cultural. Os estudos de Iara Bonin (2007a) e Luana Gomes (2011), dentre outros, afirmaram que essa tradição negava os conhecimentos que não tinham origem na cultura ocidental.

Todavia, entendemos que as práticas curriculares docentes se constituem para além da tradição curricular, reconfigurando-se cotidianamente na relação pessoal e profissional do(a) professor(a) com os conhecimentos tradicionais do currículo. Também na relação do(a) professor(a), da sua percepção de mundo, sobre a sociedade local, o ambiente escolar, a sala de aula e o público estudantil. Com essa compreensão, debruçamo-nos sobre o estudo das práticas curriculares docentes no intuito de compreendê-las nos diferentes contextos, tendo em vista que cada escola é um espaço distinto a depender das condições físicas, sociais em que atuam os diferentes sujeitos.

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!

S. Abdias Xukuru

CAPÍTULO 1
OS ÍNDIOS NA HISTÓRIA DO BRASIL: APONTAMENTOS ÀS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES

Este estudo não é de cunho historiográfico, todavia, se nos propusemos a compreender as práticas curriculares docentes referentes à temática indígena, tornou-se necessário um olhar ainda que brevemente sobre como essa população foi apresentada ou invisibilizada na História do País. Nesse sentido, as afirmações de S. Abdias Xukuru[3] vem contribuir com a ideia de que os povos indígenas são grupos históricos, sobretudo quando ele afirmou: "*E se nós somos um povo, a gente* ***tem que ter*** *uma história!"*; mais que uma afirmação, constitui-se uma interjeição. Afirmações semelhantes tem provocado um novo movimento historiográfico e educacional, que nos últimos trinta anos vem dedicando-se a evidenciar o protagonismo dos respectivos grupos étnicos na História do Brasil.

Tal movimento acadêmico, consequentemente 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 foi enfatizado o protagonismo europeu na colonização do País e os feitos heroicos sob os colonizados. Ou então, pautava-se por uma perspectiva moral, em que europeus e índios tinham seu lugar bem definido, e opostos, 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 transformando os índios em canibais devoradores de religiosos europeus. Em ambas versões, os índios ocupavam o lugar de inferioridade.

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 XX favoreceu a emergência de movimentos sociais diversos, provocando novas abordagens teóricas antropológicas e históricas sobre alguns grupos sociais considerados "minoritários", dentre esses, os indígenas, que, como alguns pesquisadores na área da História e da Antropologia, vêm reescrevendo a História do Brasil. (ALMEIDA, 2010).

Nessa perspectiva, trataremos de forma breve neste capítulo sobre as visões convencionais e outras abordagens antropológicas e historiográficas acerca dos índios no Brasil, no Nordeste e em Pesqueira, PE, pensando nas implicações dessas diferentes

[3] Afirmações do Sr. Abdias Xukuru, ancião e líder da Aldeia Pedra d'Água em entrevista, janeiro de 2015.

abordagens para as práticas curriculares docentes no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 Índios no Brasil e o mito do desaparecimento: outra versão da História é possível!

Pensar sobre essa questão implica considerar que as produções acadêmicas contemporâneas tanto na área da Antropologia, quanto no campo da História do Brasil, quando se referem aos povos indígenas, vêm expressando basicamente duas formas de abordagem: a primeira, a perspectiva assimilacionista; e a segunda, a perspectiva que reconhece os indígenas como sujeitos sociopolíticos. Ou seja, são escritas diferentes versões da história, nas quais, dependendo dos arcabouços teórico-metodológicos e ideológicos, os índios ocuparam diferentes lugares na História do Brasil.

Como bem nos mostrou a pesquisadora Maria Regina Celestino de Almeida: na perspectiva assimilacionista, os índios são postos nos bastidores da História, em que permaneciam presos a um passado de violência e submissão caminhando em direção de uma provável integração; na segunda perspectiva, os índios passam ao centro do palco como protagonistas na História, como sujeitos sociopolíticos diante das situações de conflito ou alianças com os **não** índios. (ALMEIDA, 2010)

Sobre a perspectiva assimilacionista, é possível afirmar que relaciona-se diretamente com as políticas de integração dos índios no período colonial, acentuando-se no fim do século XIX em função do projeto político da formação do Estado Nacional. Por essa razão, 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 XX, contando com a colaboração de alguns indigenistas. (RIOS, 2013, p. 50).

Lembrando que na segunda metade do século XX, 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, encontra-se os livros: *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno* (1996) e *O povo brasileiro* de Darcy Ribeiro (2006) e *Casa grande e senzala* de Gilberto Freyre (2004), os quais 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.

No que diz respeito à segunda perspectiva, sabemos que emergiu no fim do século XX e início do XXI, trazendo outras abordagens teóricas e metodológicas que questionaram o discurso do provável desaparecimento e extinção dos índios. Segundo Maria Regina C. Almeida (2010, p. 160), um dos fatores preponderantes que influenciou essas outras produções acadêmicas, foi a mobilização dos povos indígenas pelo reconhecimento das suas identidades específicas no cenário nacional, no âmbito da abertura política para um novo projeto, a redemocratização do País.

Dentre essas produções, vale destacar os estudos da própria Maria Regina de Almeida; os de Manuela Carneiro da Cunha; de John Monteiro, de João Pacheco de Oliveira, e Gersem Baniwa (pesquisador indígena), os quais têm sido referências teóricas para estudos sobre os povos indígenas no Brasil na área das Ciências Sociais, e mais recentemente, na área de Educação quando se trata de questões relacionadas com o ensino sobre aspectos históricos e culturais referentes a essa população.

Retomando as contribuições de Darcy Ribeiro, e posteriormente 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 XX, em formato de livro e vídeo documentário. Ambos os textos apresentam-se 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 mostram 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 deixarem 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 estava diretamente relacionada 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, está relacionado 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 o 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 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. Portanto, sendo aconselhável substituí-lo pelos termos *apropriação cultural* e *ressignificação cultural*.

No entanto, segundo Darcy Ribeiro, como estudioso do seu tempo, tempo no qual a ideia de progresso e assimilacionismo era latente, reconhecer que mesmo "mestiçados" e "aculturados" os índios permaneciam se afirmando 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 a 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 texto do 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. Porém o referido autor os considerava 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 reservado aos povos indígenas se havia concretizado por completo. No entanto, quando nos detivemos a debates mais recentes a esse respeito, observamos que conforme Maria Regina Almeida:

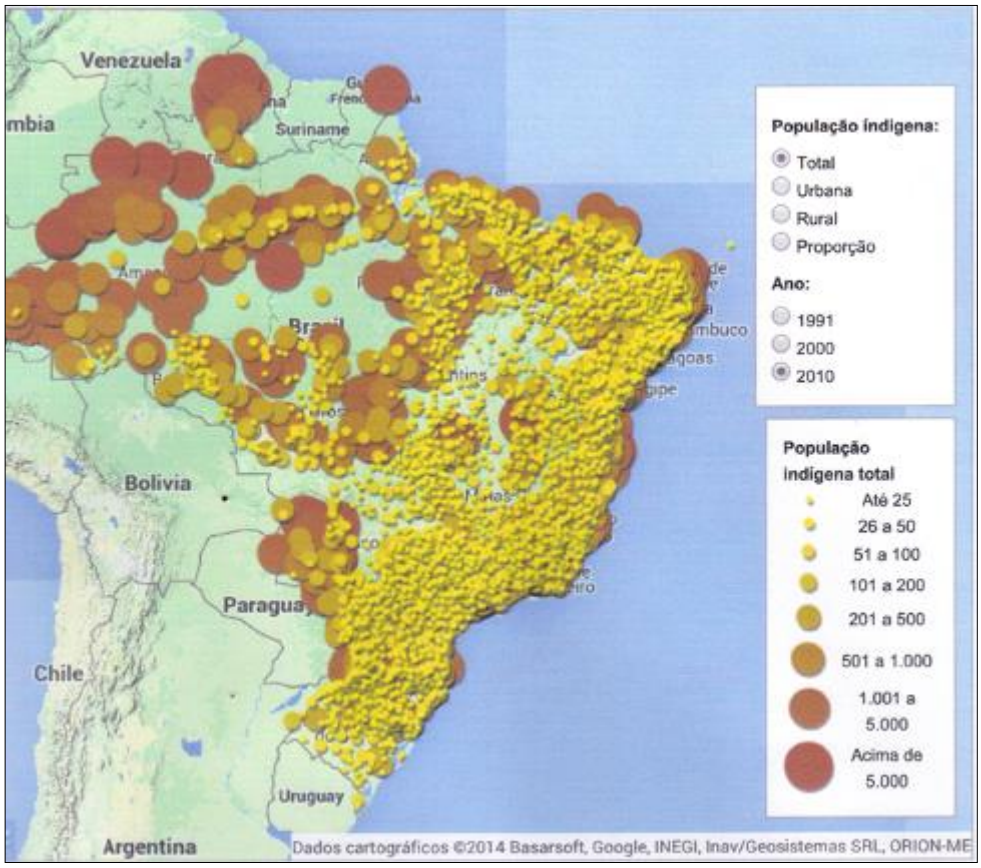
> Surpreendentemente, as previsões não se cumpriram. Os povos indígenas não desapareceram. Ao invés disso, crescem e multiplicam-se, como demonstram os últimos censos. Tornam-se cada vez mais presentes na arena política brasileira, ao mesmo tempo em que despertam o interesse dos historiadores e lentamente 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 perceber a presença de povos indígenas na contemporaneidade em todas as regiões do Brasil. Conforme o *Mapa 1* que veremos a seguir, é possível notar que a faixa ocupada pela cor amarela, preenchendo todo o litoral brasileiro com mais intensidade, 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. Enquanto adentrando o 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.

Mapa 1
Representação gráfica da população indígena total no Brasil



Fonte: Censo demográfico do IBGE (2010)

Todavia, como visto anteriormente, o crescimento da população indígena nos últimos censos do IBGE tem sido expressivo. Isso é fato, principalmente na Região Nordeste, onde gradativamente nos últimos 30 anos mais grupos indígenas têm afirmado suas identidade étnicas e reivindicado o reconhecimento oficial.

Entretanto, apesar dos 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 grandes dificuldades em 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 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 as imagens que durante muitos anos informou (e ainda informam) sobre a história desses povos." (RIOS, 2013, p. 53). São imagens e discursos que remontam os povos indígenas aos povos do passado e sem futuro.

Nessa perspectiva, situa-se a obra de Gilberto Freyre, *Casa grande e senzala*, onde observamos que aos povos indígenas foi reservado um capítulo em que 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 ainda nessa citação, que a expressão "sociedade cristã" pode servir 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 livros didáticos, sendo reproduzida nas práticas escolares; mesmo que posteriormente essa concepção sendo questionada, principalmente por intelectuais do chamado Movimento Negro, a exemplo de Kabengele Munanga (2004), no livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, ainda é 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 na 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 as relações de dominação colonial europeia sob os indígenas. E assim evidenciada uma abordagem conformista da História, 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 elã, 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. (Ibid., 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, nas influências da culinária e na economia doméstica. Entretanto, por mais esforço que o autor tenha feito para evidenciar a maior contribuição por parte do gênero feminino, a primeira contribuição

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 saco de espelho. (Ibid., p. 161).

Observamos que o relato acima minimizou as situações 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), de que as índias espontaneamente estavam dispostas a relacionamentos íntimos com os "brancos" acabou sobrepondo todas as violências praticadas contra as indígenas. Igualmente, a ideia que se tem da 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 conteúdos para o componente de História, ao sugerir como objetivo, "Reconhecer a contribuição do índio na formação da sociedade brasileira",[4] como 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 posta como um fato natural, sem problematizações das relações de poder e hierarquia existente naquele contexto histórico e cultural.

A indicação do objetivo e a cena descrita nos mostraram quão grandes é 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

[4] 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 de escolar do Programa Alfabetizar com Sucesso 2012 e nos Diários de Classes das Escolas Municipais de Pesqueira, PE.

maioria das vezes são os únicos recursos didáticos de uso universal da turma. (GRUPIONI, 1995). No contexto do presente estudo, poucos eram os livros didáticos que traziam referências bibliográficas no âmbito de outras 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 nos deteremos nas possíveis contribuições que essas outras abordagens antropológicas e historiográficas recentes podem oferecer para pensarmos o ensino da História e das culturas indígenas no âmbito da Educação Básica. Nesse sentido, observamos o esforço por parte de alguns estudiosos das referidas áreas, mencionados anteriormente, em desconstruir o discurso sobre a provável extinção dos povos indígenas, e a partir daí, tem provocado outro olhar 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 assimilacionista, 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 *Metamorfoses indígenas*, de Maria Regina Almeida, resultante de estudos acadêmicos, mostrou que, para além desse binarismo, é possível pensar 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, 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, 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 em 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, acaba 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 metrópoles, pelo capital, só teria nexo 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 outra 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 conhecimentos sobre as situações e contextos políticos em que estavam inseridos, e fazendo escolhas baseadas em motivos diversos, conscientes das consequências. (Ibid., p. 25).

Ainda no que confere a crítica aos fundamentos teóricos que alicerçaram a eliminação dos indígenas como sujeitos históricos, encontram-se os estudos do historiador John Monteiro, destacando-se, dentre a sua vasta produção científica, o texto *Armas e armadilhas históricas e resistência dos índios*, observando que as invisibilidades das mobilizações indígenas e suas formas de resistências 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, 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. (Ibid., 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 líderes 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 a exotismo e 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 vem 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 se 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 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.

1.2 Os índios no Nordeste: da "remanescência" a índios resistentes

Retomando a perspectiva teórica evolucionista 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 desse 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*, 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; como também 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 XX. 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 eram as motivações 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, as disputas 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 no sentido de, considerando que esses 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-terra, 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 XX como sujeitos desajustados à lógica social e econômica da região, na condição de nem índio, nem branco, nem negro, mas de "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 abrigos 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. (Ibid., p. 72).

Nos referidos estudos, também é visível a ideia de rivalidades entre os índios considerados "hostis" e os índios "civilizados", "mestiçados", tanto no decorrer dos primeiros séculos da colonização quanto até o início do século XX. 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 "originais".

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 da região; imprimiu sua crítica no texto *Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. 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, 2004a. p. 15). Segundo o respectivo pesquisador, os povos indígenas desta região, mesmo sobre uma identidade passada, 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, 2004a, p. 16).

De forma incisiva e específica sobre a citada obra, encontramos a crítica na área da História, pelo pesquisador Edson Silva, no texto intitulado *Expressões indígenas da cultura imaterial em Pernambuco*. Na mesma perspectiva citada por 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 uma 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, 2008b).

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 se afirmando 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, 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, esses não eram considerados brancos ou negros pela sociedade envolvente, logo se diziam "caboclos". No caso do Nordeste, ora foi atribuída essa categoria aos índios que tiveram suas terras ocupadas pelos não índios no século XVIII após a Lei de Terras[5], e foram obrigados a se misturar à população local. Nesse contexto "caboclo" significava índios sem terras. No entanto, no início do século XX, 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, 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 acerca da História e 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". (Ibid., 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,

[5] A esse respeito, consultar: BRASIL. Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850 [Lei de Terras]. Dispõe 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... **Coleção de Leis do Brasil**, 1850.

sobretudo no Nordeste, e o espaço escolar, que, 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 partilhado por Edson Silva afirmando que se trata,

> [...] 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 o horizonte indígena. (Ibid., 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(as) 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(as) professores(as), e atualização dos acervos 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 esse referencial teórico, são de grande relevância duas coletâneas organizadas por João Pacheco de Oliveira: a primeira, é o livro *A viagem da volta*; a segunda, *A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*; o texto "*Morte e vida do Nordeste indígena*" de José M. Andion Arruti; como também o estudo de Doutoramento de Kelly Oliveira, intitulado *Diga ao povo que avance!: Movimento indígena no Nordeste* posteriormente publicado em livro, e os textos de Edson Silva já mencionados.

Dada à relevância das produções acadêmicas citadas, traremos 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 os "índios misturados" que remontam às 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 XVII; segundo, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) responsável também pelo

reconhecimento dos antigos aldeamentos no início do século XX; e terceiro, nos anos 1970, com o fortalecimento dos movimentos indígenas no Brasil e no Nordeste, as mobilizações por nova demarcação das terras.

Segundo 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 integracionista 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, eram não índios, sendo esses responsáveis 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 diferenciassem 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. (Ibid., p. 28). 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 escarces e esquecimento por parte de alguns grupos étnicos, sendo necessário estabelecer uma rede de solidariedade e sociabilidades 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 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." (Ibid. p. 32). De acordo com este 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 assim 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 grupos indígenas inimigos ou colonizadores, assim favorecendo a mistura entre as diversas etnias;

b) o segundo momento ocorreu com a implantação do Diretório Pombalino no século XVIII, 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, 2004a, p. 25-26).

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 como esses grupos se apresentam atualmente. Inclusive para compreendermos 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 infactível 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 permanece 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, é possível problematizar na escola 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 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, durante o fim do século XIX até as primeiras décadas do século XX, 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 serem reconhecidos e consequentemente obterem os benefícios governamentais para o respeito às posses dos seus territórios originários e as condições necessárias para permanecerem neles.

Nesse sentido, segundo o referido pesquisador, iniciaram as 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, 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 necessário essa mediação, uma vez que desconfiava da própria existência de índios nessa região. Portanto, ocorreu um processo inverso, as populações indígenas foram quem 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 serem reconhecidos, significava a garantia de posse dos seus territórios e consequentemente 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 entre as 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 na medida em 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, 2013).

Conforme Kelly Oliveira, A UNI-NE, assumiu um caráter mais formal e burocrático; enquanto a Comissão Leste-Nordeste surgiu em oposição 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." (Ibid., 120).

Conforme ocorria a adesão cada vez maior dos povos indígenas e suas lideranças, a referida Comissão ganhava visibilidade regional e nacionalmente. 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. (Ibid. Ibidem).

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 como índios “remanescentes” como a literatura indicava, e sim como índios que se diziam “resistentes”, uma vez que, mesmo diante das muitas políticas de integralização vivenciadas ao longo da história, se encontravam no fim do século XX 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 novos 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, p. 20).

Assim, 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, os povos 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. Sendo relevante revermos alguns estudos históricos e antropológicos acerca desse povo, como pode ser visto na seção subsequente.

1.3 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, encontra-se o povo Xukuru de Cimbres, o povo Xukuru do Ororubá e, 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 a presença 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 na área de História e Antropologia, que tratam de tal questão: nessa primeira categoria, encontram-se os estudos de Edson Silva (2008); 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 históricos marcantes 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.

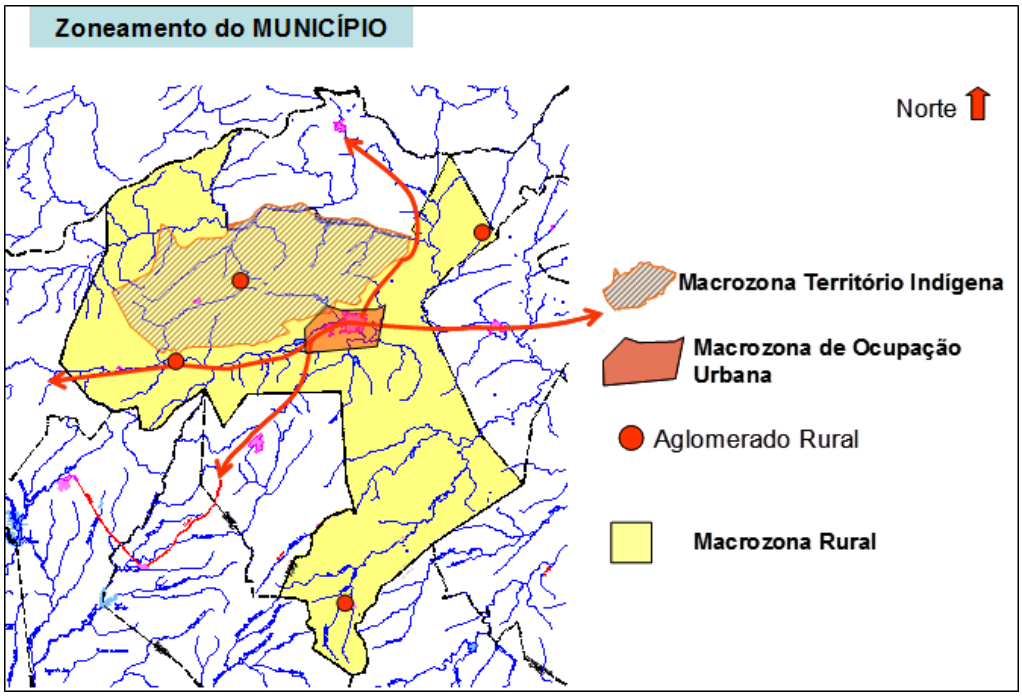
A relevância de atentarmos para os respectivos acontecimentos históricos como processos de construção identitária reside na contribuição que estudos nesse sentido podem trazer para o desdobramento de abordagens pedagógicas coerentes com as condições nas quais se encontram atualmente aquele grupo étnico;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

Nessa perspectiva, iniciaremos essa seção com uma descrição panorâmica da situação atual daquele povo, a seguir 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 citaram como objetivo explorar aspectos da cultura e da história Xukuru.

1.3.1 Os Xukuru do Ororubá: resistindo e superando uma História do "desaparecimento"

O povo Xukuru do Ororubá, é falante da língua portuguesa, guardando ainda antigos vocábulo nativos, habita os municípios de Pesqueira/PE e Poção/PE, localizados à 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 frente a população não indígena local. O *Mapa 2* nos possibilitará perceber a dimensão do território Xukuru em relação à área geográfica do município.

Mapa 2
Zoneamento do município de Pesqueira



Fonte: Projeto de Capacitação e Assessoria Técnica/Xukuru do Ororubá, 2007.

No respectivo mapa, 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 no respectivo 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, soma-se o total de aproximadamente 12.139 indivíduos. (FUNASA, 2010).

Vale ressaltar que o povo Xukuru do Ororubá dentre os 13 povos indígenas em Pernambuco, encontra-se no topo da lista como o mais populosos, podendo ser visto conforme o *Quadro 3* a seguir:

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
Pankaiucá	150	Jatobá

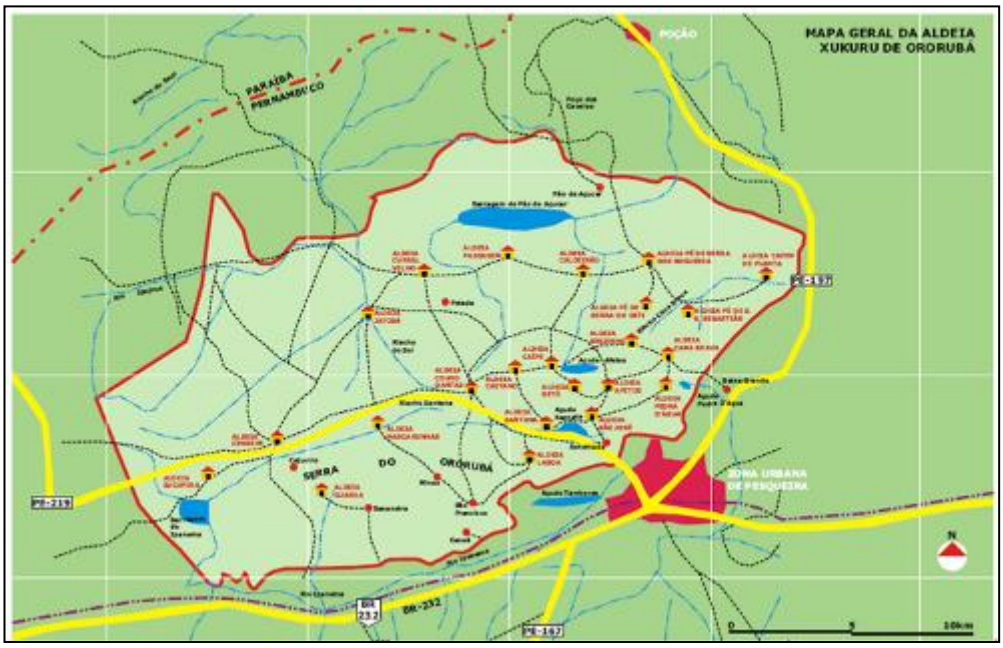
Fontes: LEAL e ANDRADE (2012); Instituto Socioambiental (2015).

Em relação à população geral em Pesqueira, somam-se aproximadamente 62.931 habitantes. A população Xukuru do Ororubá situada naquele município se aproxima de 9.335 indivíduos, o restante localiza-se em Poção, PE como visto. Mesmo assim, a população Xukuru em Pesqueira, corresponde a 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(as) e agentes de saúde vinculados(as) 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 a 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 é até então 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.

Essa organização pode ser visualizada no *Mapa 3*, mostrando que no ano de 2007 identificava-se a localização de 23 aldeias Xukuru, representadas pelas figuras das habitações, sempre dispostas nas proximidades das fontes de água em cor azul. Ressaltamos que nos últimos anos surgiram outras aldeias que não estão sinalizadas no respectivo mapa.

Mapa 3
Localização da Terra Indígena Xukuru do Ororubá
e o limite com a sede do município de Pesqueira, PE



Fonte: Projeto de Capacitação e Assessoria Técnica/Xukuru do Ororubá, 2007.

A disposição geopolítica vista no Mapa 3 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 líderes 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 diferente da população em torno.

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 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 do respectivo povo. Enquanto as crianças indígenas frequentadoras das outras duas escolas, mesmo quando as professoras se referiam a alguma dessas afirmando que eram indígenas, a maioria não mostrava ter muito interesse em corresponder à afirmação 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 seguros para afirmarem seu pertencimento àquele povo.

De forma geral, as relações socioeconômicas e as articulações políticas Xukuru do Ororubá com a sociedade pesqueirense apresentam-se razoavelmente equilibradas, grande parte das feiras livres da cidade são abastecidas com a produção agrícola que vem da Serra do Ororubá, como também as fontes de águas que abastecem a cidade. Denotando que os Xukuru têm conquistado uma boa visibilidade política na cidade. Considerando que contam com dois indígenas ocupando o Poder Legislativo municipal no cargo de vereador, sendo um deles o presidente da Câmara, a qual este ano instituiu o dia 20 de maio como data cívica municipal, em memória do assassinato do Cacique Xicão, que resultou dos conflitos entre índios e fazendeiros, que historicamente marcaram as relações sociais e econômicas daquela região, sobre as quais pontuaremos a partir de agora.

Quadro 4 − Lista dos acontecimentos históricos marcantes na história do 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 “retomadas” do território Xukuru e da identidade indígena.

Fonte: Elaborado pela autora baseada em dados bibliográfica.

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 são citadas, em documentos, 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 uma primeira configuração da identidade Xukuru do Ororubá, que inicialmente resultou da mistura interétnica com os Paratió.

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 com os próprios familiares dos estudantes Xukuru.

A esse respeito, é possível inferir que a escrita da História oficial local segue a tendência eurocentrista semelhante à História nacional, a qual considera os grupos sociais nativos que antecederam a colonização europeia, como grupos a-históricos. Logo as narrativas acerca desses grupos são pormenorizados 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 XVII, 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, como 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 XVIII 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 esses 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. (Ibid., 2004, p. 71-74).

Refletindo sobre o respectivo contexto histórico, não é difícil inferir sobre porque 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).

Todavia, com isso 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 iremos discorrer acerca dessa questão. Por ora, chamam a atenção os significados dessas expressões socioculturais no contexto 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, p. 30).

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 a negação da sua identidade étnica. Um exemplo ilustrativo, se refere à participação desse povo na Guerra do Paraguai em 1865. Uma vez que na condição de indígenas não eram obrigados a se alistarem, no entanto, foram contabilizados cerca de 82 índios da Vila de Cimbres que se alistaram. (SOUZA, 1998, p. 43).

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. (Ibid., 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. (Ibid.).

A partir de então, os conflitos pela posse da terra se agravaram, tendo em vista que no início do século XX 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 águas com a construção de barragens para servir de reservatórios destinados à irrigação das plantações.

Restando ao povo Xukuru 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 à sociedade nacional.

Com esse propósito, nas regiões onde a colonização havia-se instalado há séculos, 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, funcionaria como um "microcosmo da sociedade nacional" (Idem, ibidem)

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". Buscando posteriormente integrar os índios aos centros agrícolas, onde os quais galgariam a categoria de trabalhadores nacionais. (Ibid., p. 48). Embora tal política tenha fracassado em parte, se considerarmos as invasões dos territórios indígenas, muitas vezes agenciadas pelos próprios agentes que estavam a serviço do SPI, ou mesmo as perseguições e mortes de indígenas, ou por epidemias, calcula-se que os impactos foram devastadores.

Tratando-se dos índios no Nordeste, o povo Xukuru do Ororubá estavam dentre aqueles que se encontravam em região de conflito. Todavia, não lhes interessava o projeto integracionista do SPI. A esses 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 encontravam-se 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 se dirigiram em uma caminhada a pé 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 o PI na Serra do Ororubá, onde atualmente situa-se a Aldeia São José.

Todavia, a instalação do PI nas terras 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. (Ibid., p. 34-35).

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 aquele povo provocava dependência, considerando que até a escolha dos líderes 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 referida pesquisadora, ocorreu uma mudança significativa na organização política do povo Xukuru, no fim da década de 1980: ao término do 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 essas se referiram aos aspectos importantes na história do povo. Como exemplo, as afirmações de José Barbosa dos Santos, conhecido como Zé de Santa[6], atual vice-cacique Xucuru do Ororubá, 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 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).

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 líderes mais jovens que não conviveram efetivamente com Xicão, mas têm muito presente essa memória. A exemplo da indígena coordenadora pedagógica Edilma Gonçalves de Oliveira[7]:

> O que me chama mais atenção é exatamente a figura do Cacique Xicão, **por que até então nós não sabíamos mais o que éramos!** E o Cacique Xicão vem mostrar isso pra todos os índios Xucuru o que é. **E aí com a Constituição de 88, que ainda ele**

[6] José Barbosa dos Santos, conhecido como "Zé de Santa", 68 anos, vice-cacique Xukuru do Ororubá, morador da Aldeia Mascarenhas, Serra do Ororubá, Pesqueira, entrevista realizada pela autora em janeiro de 2015.

[7] Edilma Xukuru, 25 anos, Coordenadora Pedagógica das Escolas Xukuru do Ororubá, entrevista realizada pela autora em Pesqueira, janeiro 2015.

> **não era Cacique, era Vice-Cacique, ele leva alguns índios junto 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 chamavam ele de louco, porque ele estava numa realidade que ninguém via saída! **Xicão tinha uma visão muito privilegiada do futuro**. Nessa época, digamos que não funcionou, mas que 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 livre, podemos dizer**. (Edilma Xukuru, janeiro de 2015).

A fala de Edilma, enfatizou que para além do líder carismático, Xicão foi importante no processo de afirmação identitária do povo: "[...] por que até então nós não sabíamos mais o que éramos!" (Ibid.) Atribuindo ao respectivo líder, a responsabilidade pelo reestabelecimento da identidade daquele povo e da organização social como atualmente se encontra organizado. 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 líder 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 os demais líderes Xukuru. Quando também afirmou que atualmente vivem livres como era antes. A expressão "era antes" remonta aos discursos do próprio Xicão, que continua sendo reproduzido até os dias atuais, quando se referia à liberdade na qual vivia 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 para os 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, que fica vizinho à Pesqueira.

Segundo Souza (1998), o projeto dito agropecuário foi um dos fatores que acirraram uma crise existente entre os Xukuru e a Fundação Nacional do Índio (Funai), tendo em vista a inoperância desse órgão do Estado em defesa do território concebido como de direito dos Xukuru 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 à negação dessa, em consequência da negação também ao direito em permanecer nas terras onde habitavam. Situação que perdurava há séculos como visto, mas que se agravara com a iminência da implantação do respectivo projeto, somando-se a omissão e morosidade do poder público diante de posseiros que estavam derrubando a Mata da Pedra d'Água,[8] 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.[9]

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

[8] 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, E., 2008a.

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

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",[10] não só do território, também da história e da identidade Xukuru. (SOUZA, 1998; OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2008a).

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 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, 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, 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.

[10] 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, ocorreu em 2001 após ter ocorrido os assassinatos do Cacique Xicão e outras líderes a mando dos fazendeiros. A esse respeito consultar: SANTOS, Hosana. C. Oliveira e. **Dinâmicas sociais e estratégias territoriais:** a organização social Xukuru no processo de retomada. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

No que se refere às mudanças na Educação Escolar Xukuru, ao entrevistarmos um líder nesse âmbito, percebemos que anteriormente, as escolas localizadas onde hoje é área indígena Xukuru, estavam sob a administração municipal, implicando na 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, teve início o processo de retomada da Educação, onde enfrentaram grandes dificuldades.

Uma das maiores dificuldades mencionadas por uma das entrevistadas[11] foi conseguir professores(as) para assumir as aulas das turmas na segunda etapa do Ensino Fundamental e para o Ensino médio, pois ainda existiam profissionais indígenas qualificados para compor esses quadros. Tendo em vista que, das 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(as) docentes que se encontravam cursando licenciatura assumissem as turmas, de acordo com as áreas de conhecimento que cursava. Assim teve início 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) e Heloisa E. 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, os respectivos 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. Vale ressaltar que a maior parte dos(as) entrevistados(as) são pessoas que 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 evidenciadas.

Como foram evidenciados sentimentos comuns em todos(as) entrevistados(as) em relação à atuação política de Xicão e seu assassinato. Ainda que dentre o histórico de violência física e psíquica contra o povo Xukuru, encontrem-se 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, o então líder da Aldeia Pé de Serra, em agosto de 2001; a

[11]Jucineide Maria Simplício Freire Oliveira, conhecida como Neide, coordenadora pedagógicas da Escola Indígena em Cimbres, 41 anos de idade, residente na Aldeia São José, entrevistada em janeiro de 2015.

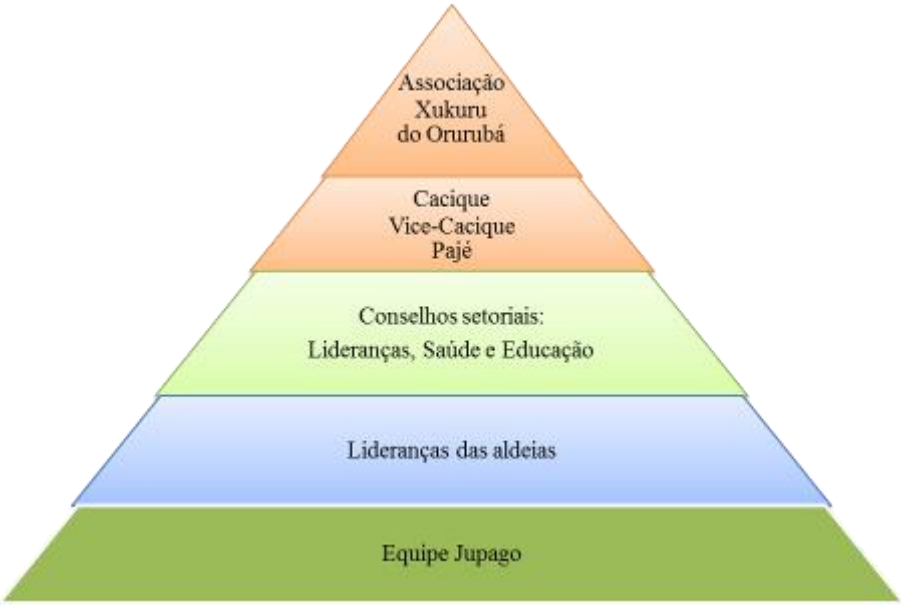
terceira e a quarta vítimas foram dois jovens indígenas que faziam a segurança do atual cacique, em fevereiro de 2003, quando este sofreu um atentado contra sua vida.

Entretanto, o assassinato de Xicão foi o 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 de proteção da Justiça. Sobretudo considerando a atuação política do líder indígena por ser a principal liderança e principal responsável pela organização sociocultural do seu povo. Uma vez assassinado, poderia ocorrer uma desestruturação generalizada na organização.

Após o assassinato do cacique Xicão, passaram-se dois anos sem nomeação de outro Cacique. Aquela situação ocorreu em razão das tensões instaladas entre os Xukuru do Ororubá e os fazendeiros. Essa foi uma estratégia política para os indígenas protegerem-se 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, se constituiu uma representação jurídica, política e administrativa. Isso, não significa que tenha minimizado as relações hierárquicas inerentes ao sistema administrativo em forma de Cacicado. O *Diagrama 2* em formato de pirâmide, parece ser a forma mais adequada para representar as narrativas Xukuru a esse respeito:

Diagrama 2
Ilustração sobre a organização política do povo Xukuru do Ororubá



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas nas entrevistas com as lideranças indígenas.

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.

O Conselho de Lideranças constitui-se por um líder de cada aldeia, sendo responsável pela resolução de problemas que diz respeito à organização sociopolítica das aldeia; o líder político de cada aldeia responde pela localidade onde atua.

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.

O Conselho de Educação é composto por professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) 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 XX, 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.

No entanto, notamos que os estudos acadêmicos sobre os povos indígenas, mencionados nesse capítulo, parecem desconhecidos pelas professoras das escolas participantes da presente pesquisa. Sobretudo, os estudos que trazem as chamadas novas abordagens históricas. Considerando que a maioria daquelas professoras, permanece divulgando uma visão sobre esses povos que não correspondem com a atualidade. Enquanto uma minoria vem tentando construir um conhecimento escolar sobre a história Xukuru relacionada às últimas décadas, como tem ocorrido pontualmente a cada ano juntamente com a comunidade escolar no dia 20 de maio.

São práticas escolares nesse sentido que podem contribuir para a compreensão sobre o fenômeno do crescimento populacional Xukuru em tão pouco tempo. Uma vez que sugiram aproximadamente 12.139 indivíduos Xukuru nos últimos Censos demográficos, quando se previa o desaparecimento daquele povo. Como 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; semelhante situação 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 que 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 2
O CAMPO DO CURRÍCULO: SILENCIAMENTO E EMERGÊNCIAS DAS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS

Indícios históricos apontaram o surgimento do termo currículo propriamente dito ainda no século XVII, sendo usado para nomear a organização do curso universitário da Universidade de Glasgow, Inglaterra. (LOPES; MACEDO, 2011). Porém, ao longo do tempo, o termo currículo 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 dos(as) professores(as) que viam o currículo como algo rígido reduzido aos programas educativos formais destinados às escolas. (SACRISTÁN, 200).

O currículo, como campo de estudo institucionalizado, consolidou-se nos Estados Unidos no início do século XX. Esse movimento de especialização no campo, segundo alguns estudiosos brasileiros (SILVA, 1999; LOPES; MACEDO, 2011; MOREIRA, 2002, 2010a, 2010b) está associado a diversos fatores, um dos mais marcantes fora 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, p. 59-78).

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 colocar 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 XX, alinhando-se às chamadas teorias pós-críticas que davam visibilidade a questões relacionadas com as identidades culturais. Uma vez que as discussões

centrais dirigiam-se 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." (Ibid., p. 217).

Conforme as autoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo, a produção teórica no Brasil acerca das afirmações dessas identidades tem aumentado consideravelmente, mas ainda é pouco expressiva. No presente estudo, percebemos que, quando se trata das afirmações das identidades indígenas nos currículos destinados às escolas públicas não indígena, 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 o presente estudo.

Este capítulo divide-se em três seções: na primeira, procuramos dialogar com as teorias do currículo – Tradicional, Crítica e Pós-Crítica − e suas relações com a prática docente sobre a História e as culturas dos povos indígenas. Inicialmente, lançaremos um olhar panorâmico sobre as referidas teorias, com maior ênfase na teoria pós-crítica, por ter sido essa que difundiu as questões étnico-raciais no currículo.

Tomamos como aporte teórico, basicamente, os textos sobre as teorias do currículo de: Tomaz Tadeu da Silva (1999), *Documento de identidade: uma introdução às teorias curriculares*; Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), *Teorias do Currículo*. Consideramos importantes obras da teorização no campo do currículo no Brasil, e com possibilidades de discussões com as diferentes concepções sobre currículo que se aproximam da prática curricular na escola, tendo em vista o lugar de pertencimento teórico das referidas produções (os estudos Pós-estruturalistas).

Na segunda seção, trataremos sobre questões mais específicas relacionadas com a prática curricular docente e a concepção de identidade e diferença em diálogo com a discussão sobre currículo. Procuramos dialogar com os estudos de Tomaz Silva (2000), Stuart Hall (1999, 2000), Homi Bhabha (1998), Moreira e Macedo (2002), como possibilidade de nos aproximar da concepção de identidade e diferença traduzida nas práticas curriculares docentes acerca dos povos indígenas.

Na terceira e última seção, discutiremos sobre a inserção da temática indígena nos documentos oficiais (Constituição Federal de 1988, A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDBEN de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs de 1997, a Lei

11.645/2008). Buscamos uma aproximação com os estudos de Stephen Ball (2001), Rita G. Nascimento (2010), Circe Bittencourt (2013), Luiz D. Grupioni (1995), dentre outros, que nos apoiamos para compreender a trajetória da inserção da temática indígena no currículo das escolas não indígenas.

2.1 Uma aproximação com o campo das teorias curriculares

Conforme já referido, as conhecidas teorias clássicas do currículo são basicamente três: a Tradicional, a Crítica e a Pós-Crítica. Essas teorias, é pertinente lembrar, 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 das teorias curriculares denominadas como críticas, por mais subversivas que se proponham a ser, práticas de mecanismo de poder e controle, encontradas nas perspectivas teóricas ditas tradicionais, como afirmou Silva (1999).

No que diz respeito ao movimento das teorias pós-críticas, não significou que esse superou as teorias críticas, ou conseguiu romper com estas, na compreensão de 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 essa 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 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. Essas reconfigurações pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento. (Ibid., 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.

Por meio dos referidos estudos, 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, sendo possível afirmar que a preocupação com o currículo na dimensão da prática, de forma direta ou indiretamente, 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 XIX e início do século XX. 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, p. 22).

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 Bobbit (1918; 1924) *O currículo*, e *Como fazer currículo*. Enquanto o segundo, mesmo advogando em favor do currículo como mecanismo de controle social, contrapunha-se à metodologia aplicada pelo primeiro. Tendo em vista que, ao invés de focar unicamente nos fins da educação formal, preocupava-se 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 essa, os livros: *Psychology; School and society; Democracy and education; Reconstruction in philosophy*. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

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." (Ibid., p. 25). Segundo as referidas pesquisadoras, tal pensamento prevaleceu fortemente até o final da década de 1960, difundindo-se principalmente por meio do livro *Princípios básicos de currículo e ensino*. Influenciando a produção no campo do currículo em diversos países, inclusive no Brasil.

No Brasil, o pensamento curricular tradicional, nas primeiras décadas do século XX, passou por influências do modelo de racionalidade progressivista, por intermédio do Movimento dos Pioneiros, em especial no pensamento de Anísio Teixeira impresso no livro *Pequena introdução a 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 forma 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. (Ibid., p. 92-93).

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. Nesse sentido, a preocupação com o currículo era mais em função dos resultados aos quais se propunha, e menos com seu desenvolvimento. O lugar de decisão dos(as) professores(as) e alunos(as) era reservado apenas às etapas de implementação do currículo. Quando não se obtinha bons resultados, quase sempre era atribuída a culpa aos docentes. Conforme Lopes e Macedo (2011), é possível afirmar que 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 Serviço de Proteção aos Índios (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.

Enquanto 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(as) do campo do currículo, como Tomaz Tadeu da Silva, Alice C. Lopes, Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo e Antonio F. B. 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 XX, 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, 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 as relações de poder no ambiente escolar, sobretudo no que se referia à crítica a metodologia de ensino nomeada como "Educação bancária", uma vez que essa metodologia trazia fortes características da educação tradicional que se pautava pelo ensino cientificista.

A influência de Freire no pensamento crítico em outros países, como também de autores internacionais no pensamento curricular brasileiro, dava-se 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 no livro *Aparelhos ideológicos do Estado,* e Bourdieu e Passeron 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 chamando movimento da Nova Sociologia da Educação, liderado pelo sociólogo Michael Young, 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 no currículo; 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". (Ibid., p. 29).

Ainda segundo as supracitadas autoras, o principal interlocutor dessa teoria no Brasil foi Antonio Flavio Barbosa Moreira, reconhecido como o precursor dos estudos curriculares nessa perspectiva. Em diálogo com os estudos do sociólogo britânico Michael Young, Moreira (MOREIRA, 2010b), reafirmava a ideia de que o currículo constituía-se como mecanismo de controle social. Nesse sentido, o referido autor defendia um currículo que

contribuísse para a transformação social por meio do acesso das classes populares aos chamados *conhecimentos poderosos,* assim denominados por Young (2009).

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. Tampouco se questionavam os discursos preconceituosos ou estereotipados sobre as culturas 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 marxistas avançaram para além da teoria da reprodução uma vez que se dedicaram 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, 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 nos comportamentos de oposição dos sujeitos que resistiam ao poder considerado dominante. Sobretudo, denunciavam a ausência 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, p. 175).

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, ao que se referiu à introdução dos estudos sobre o multiculturalismo, ou a interculturalidade no currículo. Nesse sentido, encontram-se os estudos de Antônio Flávio 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 Santos e Catherine Walsh.

Os estudos de Moreira e Candau, nas suas nuances e aproximações teóricas, têm tentado responder as demandas políticas na educação pelo reconhecimento e pela valorização da multiplicidade das culturas no currículo, de forma que mais recentemente tem-se 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. (Ibid., p. 194).

Essa aproximação entre as correntes teóricas, levando às vezes ao entrelaçamento, reforça a ideia da hibridização do pensamento curricular mencionado por alguns autores, já citados, como Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Lopes e Macedo; mais visível em Alice C. Lopes. Como vimos anteriormente, 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(as) 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(as) 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 fracassarem 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, 1999, p. 101-102).

A partir dessa perspectiva, entendemos que o currículo constitui-se como um texto racial na medida em 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.

Por isso, para as teorias pós-críticas, dificilmente será possível conceber o currículo desvinculado das questões do conhecimento, do poder e da identidade. (Ibid.). 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.

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

Pensar o currículo no contexto da prática exige termos presente no mínimo dois aspectos: a dimensão do prescrito e do vivido. Devendo-se considerar a interrelação existente entre ambas dimensões, sobretudo que a prática não acontece no vazio, na improvisação, 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 a executa.

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 do(a) professor(a) com o currículo e na relação com os saberes sobre o mundo, sobre a sociedade local, sobre o ambiente escolar, sobre a sala de aula e sobre o público estudantil. (OLIVEIRA, 2008).

Segundo Charlot (2000), "[...] a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros." (Ibid., p. 78). 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(a) professor(a) como sujeito ativo e criativo é capaz de ir além da leitura de mundo prescrito 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." (Ibid., 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 na medida em 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 na medida em que se constitui como espaço de interseção, quando, ao mesmo tempo, gravitam em torno do currículo. (Ibid., 2000).

No entanto, convém lembrar que, se por um lado essas práticas obedecem “a múltiplos determinantes”, como afirmou Sacristán (2000), seguindo “[...] parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas [...]” (Ibid., p. 201-202), se constituindo 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 respectivas práticas curriculares situam-se 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 para as novas gerações.

Nesse sentido, a escola tende a seguir uma racionalidade inerente ao currículo, sendo esse, a princípio, quem organiza as modalidades de ensino em períodos ou ciclos de aprendizagem, as disciplinas, 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*, na medida em 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(as) professores(as) 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), é possível afirmar que a *práxis* curricular está imbricada com aspectos que perpassam por:

a) objetivação e por 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 dos(as) docentes.

Nessa perspectiva, faz sentido ter atenção nas relações sociais travadas no âmbito do cotidiano escolar, na medida em 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) “[...] não há

práticas que não integrem teorias e que todas as teorias se expressam por meio de práticas e que por elas são influenciadas". (Ibid. p. 61).

Nesse sentido, é possível compreender 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.

A partir de 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(as) 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) quando, aludindo a situações semelhantes, usou a expressão chamada de "daltonismo cultural", quando professores(as) 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 como um desafio para a prática educativa. (Ibid. p. 28).

Segundo Candau, em muitos casos, esse daltonismo pode estar associado à dificuldade que nós professore(as) temos em reconhecer nossa própria 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". (Ibid., 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, vale 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 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 as 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 do(a) professor(a). 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. (Ibid., p. 88).

O silenciamento ou a visibilidade das identidades étnico-raciais, sobretudo indígenas, no contexto das práticas curriculares docentes, podem associar-se à racionalidade curricular nas quais se fundamentam as respectivas práticas. Ou ao mesmo tempo, podem associar-se às suas experiências sociais, profissionais, construídas nas subjetividades dos contextos de formação acadêmica, social, e profissional que lhe conferem habilidades ou ausência dessas, para lidar com a abordagem de determinados assuntos, temas, e conteúdos curriculares a esse respeito. Portanto, as condições de diálogo entre o prescrito e o vivido, no que se refere 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" (Ibid., p.

40), assim provocando uma crise generalizada em torno das identidades culturais que tem repercutido no currículo e consequentemente na escola. Tornando-se cada vez mais urgente conduzir esse debate considerando alguns princípios pedagógicos que possam contribuir com o exercício de atitudes respeitosas em relação à diferença cultural, assim favorecendo uma visão positiva dos grupos sociais considerados diferentes.

Um dos primeiros princípios mencionados por Moreira e Câmara é: "Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais." (Ibid., p. 47). De forma a evidenciar na sala de aula as relações de poder existentes entre determinados grupos sociais em razão das diferenças de gêneros, raça, etnia, etc., de tal modo que têm favorecido situações de privilégio para alguns e opressão para outros.

Nessa perspectiva, segue 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. Nesse intuito, pensamos ser importante a discussão na seção 2.2.1 sobre a relação entre currículo e construção de identidades culturais por meio da diferença étnico-racial.

2.2.1 Currículo: um diálogo necessário sobre identidade e diferença como uma ferramenta favorável às práticas curriculares docentes sobre a 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, é possível afirmar que 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). O sujeito do Iluminismo era pensando como o senhor dos seus atos, mas segundo Antonio 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 Moreira e 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. (Ibid., p. 14). Grifos do autor.

Essa concepção de identidade influenciou o pensamento filosófico durante os séculos XVIII e XIX, 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 se dava nas relações sociais em meio à sua coletividade: grupo operariado, sindicatos, partidos políticos, etc. e na relação com o Estado. (Ibid., p. 14-15).

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, está 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, 1999).

Nessa perspectiva, os Estudos Culturais pós-estruturalistas têm contribuído efetivamente para se pensar a 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 apresentaram problemáticas bem peculiares relacionadas com demandas provenientes de determinados grupos sociais. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 216).

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 se dava em torno do reconhecimento das identidades dos imigrantes, sobretudo, em torno das 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. (Ibid., p. 216-217).

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 as 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, é possível perceber 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 incluído e consequentemente 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 apresente 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, na medida em que evocam sentimentos conflitantes nos sujeitos do discurso (colonizador e colonizado). (Ibid.)

Olhando por essa perspectiva, é possível perceber 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 do "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.

A partir dos estudos de Stuart Hall e Homi Bhabha, é possível perceber 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, ao invés de lidar com situações reais.

Nesse sentido, os supracitados autores têm influenciado os debates no campo do currículo no Brasil, provocando um deslocamento (mesmo que 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 posteriormente na proposta curricular nacional.

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, 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. (Ibid., p. 98-99).

Segundo Tomaz Tadeu 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. (Ibid., 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*. Para o referido pesquisador e pesquisadora, essa concepção favorece a compreensão acerca dos padrões de inclusão e exclusão responsáveis pelo fechamento das identidades. (Ibid., p. 19). Assim, os entendendo como resultado de processos históricos e das relações de poder que determinam quem está dentro e quem fica de fora. (Ibid., 20). 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". (Ibid., p. 21). Segundo este pesquisador esta autora, 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, para Moreira e Lopes, 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". (Idem, ibidem).

Ao mesmo tempo, alertaram-nos 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(as) professores(as) 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. (Ibid., p. 22).

No entendimento de Lopes e Macedo (2011), pensar as questões de identidade e diferença no currículo é estarmos atentos para a dimensão política do discurso que constrói essas identidades como provisórias e contingentes. Nesse sentido, ao pensarmos as práticas curriculares sobre os povos indígenas não foi possível desconsiderar as reivindicações do reconhecimento de uma história comum de resistência e pertencimentos ancestrais a determinadas etnias, mas, ao mesmo tempo, compreendendo essas identidades como construções discursivas resultante dos processos históricos e das relações com a sociedade em geral, sobretudo quando se trata dos povos indígenas em Pernambuco, que trazem na sua história mais de quatrocentos anos de contato com os não índios.

2.3 A identidade e a diferença étnica como política no currículo escolar no Brasil

A presença dos povos indígenas dentre os conteúdos escolares data aproximadamente do século XIX 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-Descobrimento". Entretanto, se tal temática encontra-se presente no currículo escolar há tanto tempo, porque é preciso uma lei que obrigue a institucionalização do ensino da História e das culturas indígenas? (BITTENCOURT, 2013, p. 101).

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. (Ibid. p. 102).

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, 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, nos deteremos na seção 2.3.1 o percurso histórico e os contextos políticos nos quais se insere a oficialização do ensino da História e das culturas indígenas no currículo da Educação Básica por meio da Lei n.º 11.645/2008.

2.3.1 A Lei n.º 11.645/2008: do contexto das políticas globais às políticas locais

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) e nacionais (locais), conforme Ball (2001).

Vale considerar que estudiosos no Campo do currículo – Silva (1999); Lopes e Macedo (2011); Carvalho (2004) – têm afirmado que a preocupação com uma Educação antirracista surgiu por influência de políticas internacionais nas décadas subsequentes ao fim

da Segunda 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. O documento foi 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. Artigo 5.º).

A 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. Como 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 deveria orientar o ensino sobre a História e as culturas dos povos 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 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/PCNs (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 embasado 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). 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.” (Ibid.). Isso significou na forma da lei, abolir toda e qualquer proibição dessas manifestações, como também combater todo preconceito e discriminação associados às formas de se expressarem dos respectivos grupos.

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.” (Ibid.).

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). 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. 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 término dessa etapa de escolarização, as crianças e jovens indígenas que desejassem continuar os estudos teriam de frequentar as escolas de nossa sociedade.

Partindo dessa preocupação, o chamado Movimento de professores(as) 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). A nosso ver, 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 homogeneíza 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 (PCNs) 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).

No propósito de superar esse imaginário social, os PCNs 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 homogeneíza 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. (Ibid., p. 31).

No sentido de propor uma mudança de paradigma, é possível perceber 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 obrigatório 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.

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 PCNs, dessa vez de forma mais específica, quanto 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, p. 132). Nesse sentido, percebe-se que tem ocorrido a implantação de disciplinas correlatas nos cursos de Licenciatura em instituições públicas e privadas; a oferta de cursos de formação continuada para professores(as) pela Secadi/MEC; leves alterações nos conteúdos dos livros didáticos.

Por outro lado, produções científicas como as de autores(as): Macêdo (2009); Collet, Paladino e Russo (2014); Gomes (2011); Grassi (2009); SILVA (2013a; 2013b); Nakashima (2009), dentre outras, todas posteriores a homologação da respectiva Lei, denotaram 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 Silva (2012), a Lei n.º 11.645/08 em si não tem garantido as mudanças necessárias nas práticas escolares.

Diante do exposto, é possível inferir que, quanto às políticas curriculares para o ensino da História e das culturas indígenas, no âmbito da legislação, ocorreram 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 os(as) professores(as) interessados não têm redução de carga horária em sala de aula, sendo obrigados a abdicar do descanso nos fins de semana para se dedicarem aos referidos cursos, (mesmo quando são à distância); e os subsídios didáticos apropriados com as situações 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 ainda na introdução do presente texto.

[...] levar o melhor que se pode produzir em termos de trabalho intelectual até pessoas para quem esse trabalho não é um modo de vida, ou um emprego, mas é uma questão de alto interesse para que entendam as pressões de todos os tipos, das mais pessoais às mais amplamente políticas.

Raymond Williams

CAPÍTULO 3
OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este estudo situa-se no âmbito das pesquisas qualitativas uma vez que tomamos como objeto de investigação aspectos pedagógicos das práticas curriculares docentes, as quais consideramos um objeto de ampla complexidade, dificilmente possível 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.

Em razão disso, foi-nos exigido, além de um estudo bibliográfico, um estudo empírico, durante o qual, foi necessária nossa inserção e estada em campo por um tempo significativo. Essa necessidade nos levou a recorrer à etnografia como uma possibilidade de aproximação com o conhecimento acerca dos contextos escolares e os atores das referidas práticas, para melhor compreendê-las.

Nesse sentido, no decorrer da nossa estadia em campo, estivemos acompanhando e observando o contexto escolar e o funcionamento das práticas curriculares docentes; analisamos fontes documentais como as prescrições curriculares que orientam as práticas docentes − 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; bem como fora necessário também uma breve análise dos livros didáticos; estabelecemos um diálogo direto com as professoras das escolas municipais de Pesqueira, por meio de conversas informais e entrevistas.

Segundo Szymanski (2004), 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". (Ibid., p. 57). Em outras palavras, possibilitam compreender algumas situações que não fora possível alcança-las apenas com a observação. Neste sentido, no nosso estudo, as entrevistas nos possibilitaram, dentre outras coisas, esclarecer algumas questões que no período de observação não foi perceptível.

Para a realização das entrevistas, usamos como suporte 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.

A princípio, as conversas e entrevistas com esses atores nos indicaram ainda a necessidade de dialogar com outros sujeitos. Dentre esses, algumas lideranças e representantes indígenas do povo Xukuru do Ororubá. Para essas entrevistas também usamos um questionário com perguntas semiabertas, trazendo questões referentes à trajetória pessoal dos(as) entrevistados(as) 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 ensinados nas escolas não indígenas.

As informações obtidas por meio da entrevista com os indígenas nos favoreceu estabelecer uma relação com as práticas docentes já existentes nesse sentido, além de suscitar possibilidades de diálogos entre as escolas municipais e os líderes indígenas, como ferramenta pedagógica para o ensino sobre a História e culturas dos povos indígenas locais.

Para o presente estudo, 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, compreendemos que a interpretação pela ótica dos estudos etnográficos se constituiu pela capacidade de apreendermos a concepção dos nossos informantes acerca do objeto investigado, porém dificilmente apreenderemos da mesma forma que para esses informantes é perceptível. No máximo, conseguimos perceber as condições e os meios que justificaram a percepção daqueles sujeitos. (GEERTZ, 1997, p. 89). Nessa perspectiva, formulamos nossas reflexões sobre as práticas curriculares docentes observadas.

Desse modo, entendemos que nossas interpretações não representam a "realidade" investigada considerando a ideia de que não somos atores das situações avaliadas. Isso significa que, ao expressarmos nossas impressões sobre as situações pedagógicas analisadas, não se trata do discurso social como tal se apresenta, mas são apenas interpretações em segunda mão. Assim, nossas supostas conclusões são mediadas pelas teorias acessadas, pela nossa leitura do ambiente escolar, pelas fontes documentais e orais. Como afirmou Geertz (1989), 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". (Ibid., p. 29)

Baseando-nos nessa ideia, a seguir, discorreremos brevemente sobre a importância da etnografia como ferramenta das pesquisas de campo, sobretudo nos estudos realizados no âmbito escolar. Posteriormente apresentaremos as etapas pelas quais se constituiu o presente

estudo: a aproximação com o campo; a identificação dos sujeitos e delimitação dos contextos escolares observados; as observações; as coletas e sistematização dos dados.

3.1 A etnografia como ferramenta interpretativa

A Etnografia como trabalho científico foi consolidada pelas pesquisas de ordem antropológica no início do século XX 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 a escassez de dados empíricos nos estudos antropológicos, o que resultava em generalizações conceituais inadequadas às determinadas realidades específicas vivenciadas por alguns grupos sociais. (Ibid., p. 308).

Uma das características básicas da etnografia nessa perspectiva foi a aproximação do(a) pesquisador(a) 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. (Ibid., p. 309).

Uma perspectiva antropológica norte-americana, a exemplo dos estudos de Geertz (1989), compreendeu que a estada no campo e o acúmulo de dados implicariam uma análise cultural capaz de captar "[...] os significados, empreender uma avaliação das conjeturas, e traçar conclusões exploratórias a partir das melhores conjeturas". (Ibid., p. 30). Isso exigiria do(a) pesquisador(a) uma capacidade interpretativa da concepção dos informantes acerca do objeto de estudo, em confronto com a própria concepção do(a) pesquisador(a). Assim, o uso dos procedimentos e 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, 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. (SALLES, 2010, p. 46). Nesse sentido, afirmou o referido pesquisador: "A interpretação, por sua vez, dispensaria a interlocução. Os

dados, assim reformulados não precisam mais ser entendidos como a comunicação entre pessoas específicas". (Idem, ibidem).

Para isso se faz 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 as afirmações do citado pesquisador para o presente estudo, compreendemos que a etnografia tornou-se uma ferramenta interpretativa necessária, uma vez que temos como campo ambientes escolares imersos em contextos geográficos e populacionais distintos, mas que estão diretamente ligados a um sistema educacional único. Isso significa que nossa observação esteve atenta às práticas que estão imbricadas com aspectos específicos referentes ao ambiente no qual se desenvolveram, com as crenças e atitudes dos sujeitos envolvidos, mas 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 Macedo (2011), essa prática iniciou-se com a contribuição acadêmica de Menga Lüdke e Marli André, 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 entre os sujeitos da pesquisa. Assim, exigindo um período de estada mais prolongado 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).

Todavia, tratando-se da pesquisa do tipo etnográfica em Educação, segundo André (2012), inicialmente as preocupações foram em estudar a sala de aula como forma de avaliar o currículo. Como também a interação de professores(as) e alunos(as). (Ibid., p. 36). Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, houve uma proliferação desse tipo de pesquisa, trazendo uma diversidade de "objetivos, fundamentos e procedimentos". (Ibid., p. 40). Isso revelou o potencial da perspectiva antropológica social, pondo a etnografia a serviço das pesquisas em

Educação, abrindo um leque de possibilidades de aproximação com as múltiplas problemáticas que envolvem o ambiente escolar.

Segundo Marli André:

> 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).

A citada pesquisadora também chamou a atenção para o cuidado sobre os estudos das práticas escolares não se resumirem 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. (Ibid., p. 42).

Isso demandou nossa permanência mais frequente em campo durante o desenvolvimento do presente estudo. De forma que somando os períodos intercalados quando estivemos em contato com o campo e os sujeitos, foram aproximadamente três meses. Consideramos, também, que nossa inserção em campo se deu anterior ao início do presente estudo. De forma que, há alguns anos, participávamos de alguns eventos na área indígena, onde conhecemos algumas professoras que atuavam tanto nas escolas indígenas quanto nas escolas estaduais e municipais na área urbana daquela cidade. Por intermédio dessas professoras, buscamos uma aproximação com as escolas municipais onde atuavam.

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 o fácil acesso às fontes documentais necessárias para tecermos interpretações acerca das práticas docentes específicas sobre o ensino da História e culturas dos povos indígenas. As etapas desse processo estão mais bem detalhadas na seção 3.2.

3.2 Primeira etapa: uma aproximação com o campo e os sujeitos

O município de Pesqueira situa-se no interior do estado de Pernambuco, mais especificamente na Região do Agreste, fronteira com o Sertão, aproximadamente a 215 km de distância do Recife, capital do estado. No *Mapa 4* é possível visualizar melhor sua localização:

Mapa 4
Localização do município de Pesqueira em Pernambuco

Fonte: www.cidade-brasil.com.br/município-pesqueira

Com 995,53 km² de extensão, incluindo os 27.555ha pertencente à União, onde habita a maioria da população indígena Xukuru do Ororubá, o município de Pesqueira contava em 2010 com 62.931 habitantes. Dentre esses habitantes, encontravam-se 9.335 indígenas. Por isso, destacou-se no Censo 2010 do IBGE como o município no Nordeste que tem o maior número de indígenas. Sendo essa uma das razões 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 ocorrendo o ensino da História e das culturas indígenas nas escolas, onde a maioria das crianças indígenas que moravam na área urbana da cidade frequentava, 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 estudo realizado em 2008 por Oswaldo L. Cruz, intitulado *O índio na cidade: os Xukuru do Ororubá, Pesqueira, PE,* as moradias dessas famílias indígenas concentram-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, a exemplo de Edson Silva (2008a) e Edmundo Bezerra (2012) quando 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, à 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(as) das escolas municipais situadas nos bairros anteriormente mencionados. Só no dia 20 de maio é que aquela pequena parte da população indígena ganha visibilidade.[12] Uma vez que aglomeram-se nas ruas locais, portando artefatos característicos do povo Xukuru do Ororubá, como as barretinas, as maracas, as pinturas corporais, juntando-se aos milhares de parentes que veem da área indígena para um ato público que há 15 anos ocorre anualmente naquela cidade.

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.

À 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 aos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas em bairros distintos na cidade de Pesqueira.

[12]O dia 20 de maio para o povo Xukuru do Ororubá tornou-se uma tradição política e religiosa. Nessa data ocorre uma celebração em memória do cacique Xicão. Tendo início 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, uma caminhada é realizada 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, 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.

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

Desse universo 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 pelos(as) professores(as) da referida modalidade de ensino. O referido questionário, continha algumas questões objetivas e outras semiabertas acerca da localização das escolas, o perfil profissional, étnico-racial e residencial dos(as) professores(as), mas em especial o pertencimento étnico-racial dos(as) estudantes com os quais atuavam. Essas questões foram importantes para identificarmos a presença ou a ausência de crianças e professoras indígenas nas referidas escolas. Como bem as aproximações ou distanciamentos geográficos desses sujeitos com a população indígena local.

É pertinente 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 todos(as) os(as) professores(as). Enquanto em outras, houve professores(as) não devolveram o questionário e algumas responderam parcialmente. Por exemplo, houve escolas onde algumas professoras não responderam à pergunta sobre o perfil étnico-racial dos(as) estudantes.

Enfim, nessa etapa da pesquisa, das 106 cópias do questionário que foram entregues nas escolas, recolhemos 48. Dessas, algumas estava parcialmente respondidas, mas que foi o suficiente para nos fornecer informações correspondentes ao perfil étnico-racial de 37 "professoras"[13] e 887 estudantes. Percebemos que sete escolas indicaram a presença de crianças indígenas. Um maior número apresentava as escolas mais próximas à área indígena. Podendo ser visto no *Quadro 6*:

[13] Usamos a expressão no feminino (professora) considerando que todos os sujeitos participantes dessa primeira etapa se identificaram como pertencente a esse gênero.

Quadro 06 - Perfil étnico-racial dos/as estudantes por escola

escolas visitadas	nº de turmas mencionadas pelas professoras	classificação étnico-racial dos/as estudantes				
		branca	negra	indígena	outras	total por escola
A	05	14	02	79	13	108
B	02	19	15	-	11	45
C	10	104	42	06	58	210
D	04	32	05	26	06	69
E	02	20	14	08	08	50
F	06	16	01	90	-	107
G	03	49	-	-	12	61
H	06	69	24	09	34	136
I *	-	-	-	-	-	-
J	05	40	15	06	40	101
dados gerais	43	363	118	224	182	887

*As professoras da referida escola não responderam esse item do questionário.
Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário aplicado com as professoras

Conforme é possível observar no referido quadro, dentre as 10 escolas que participaram, a escola *"A"* e escola *"F"* que se encontram em destaque na cor azul, foram as que apresentaram o maior número de estudantes indígenas nas turmas do Ensino Fundamental I. As referidas escolas estão localizadas nos bairro *Xucurus* e *Caixa D'água*, numa região periférica e fronteiriça à área indígena. Vale ressaltar que todos os/as estudantes indígenas identificados/as nos questionários, moram na zona urbana da cidade. E como pudemos perceber no total dos/as 887 estudantes citados/as nessa etapa do estudo, 224 foram declarados/as indígenas, o que correspondeu aproximadamente a 25%.

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. Logo foi necessário listarmos os outros critérios, os quais são apresentados na próxima seção.

3.3 Segunda etapa: delimitação do campo e dos sujeitos, desenhando os perfis, definindo os critérios de escolhas

O campo se apresentou como possibilidades múltiplas e inesgotáveis de análises. Entretanto, dada à natureza qualitativa do presente estudo, fomos impelidos a dar prioridade a determinados aspectos. Conscientes dos riscos de negligenciar outros tantos ou mais

importantes quanto os priorizados. Então, com base nas informações coletadas naquela primeira etapa da pesquisa, foi possível estabelecermos alguns critérios para delimitarmos o número de escolas e dos sujeitos. Nesse sentido, a princípio, vimos como possibilidade de campo manter três das sete escolas que indicaram a presença de crianças indígenas. Essa opção nos pareceu um campo razoável para desenvolver o presente estudo, considerando em segundo lugar a localização geográfica das escolas, tomando como referência a aproximação e o distanciamento da área indígena.

Nossa preocupação com a localização geográfica justifica-se por entender que as práticas curriculares docentes perpassam também por um conjunto de fatores contextuais que as influenciam direta ou indiretamente. Dessa forma, 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 do presente estudo, compreendemos que não deveríamos revelar os nomes das escolas e nem das professoras. Essa decisão ocorrera em razão de resguardar as identidades das instituições e dos sujeitos. Portanto, mantivemos 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"*.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a opção pela *Escola "A"*, ocorreu em vista que se localiza mais próximo ao acesso principal à área indígena; Uma segunda opção fora a *Escola "H"* por localizar-se no Centro da cidade, numa distância intermediária com a área indígena, A terceira opção fora pela *Escola "J"* por estar localizada numa região da cidade mais afastada da área indígena. Essas três escolas atendiam crianças indígenas e não indígenas, como visto no gráfico anterior.

Tendo o campo delimitado, buscamos uma aproximação direta com as prováveis professoras participantes deste estudo. A esse respeito, tínhamos pensado previamente alguns critérios que consideramos importantes. Obviamente, o primeiro critério foi ter participando 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 abordagens 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, não estabelecemos o critério central, e sim foi estabelecido pelos sujeitos, por meio da participação voluntária, a disponibilidade, o desejo de contribuir com este estudo, consequentemente com a Educação.

Consideramos, ainda, que nem todas as professoras que havíamos mapeado permaneciam naquela escola, ou outras que permaneciam não se dispunham a participar efetivamente. Essa situação exigiu o redirecionamento de nossos critérios de seleção. Em alguns casos, tivemos de abrir mão de alguns critérios preestabelecidos e considerar a disposição e o acolhimento das professoras.

Dessa forma, iniciamos um contato mais direto com 12 professoras atuantes nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas três escolas citadas, onde dialogamos com quatro professoras em cada uma das escolas. Nesse universo, encontram-se duas professoras indígenas, duas negras, duas pardas e seis brancas; com idades entre 30 e 61 anos, com experiências em sala de aula que variam de três a vinte e cinco anos. Sobre os perfis desses sujeitos e das escolas onde atuam veremos a seguir, onde iniciaremos pelos perfis de cada escola.

3.3.1 Perfis das Escolas “A”, “H” e “J”

As Escolas “A”, “H” e “J” atendiam em 2014, um total de 1.895 estudantes, dentre os quais 741 frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental. 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 os riscos 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). Do total de estudantes, em 2014, frequentavam 136 os anos iniciais do Ensino Fundamental, 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 professora se declarou indígena.

A escola "H" situa-se na região central da cidade. Funciona há mais de dez anos, atualmente com 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; semelhante à escola anterior, uma professora participante deste estudo se declarou indígena.

A escola "J" funciona há mais de trinta anos em uma região mais afastada da área indígena. Atualmente com três turnos: manhã, tarde e noite. Semelhantemente à anterior, é uma escola de grande porte, pelas mesma 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 identificação de crianças indígenas, pelo menos nas turmas das professoras participantes do presente estudo. Diferentemente das outras duas escolas, não foram identificadas professoras indígenas.

Diante da definição do perfil das escolas observadas, 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 ruim 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 parece influenciar tais práticas foi a localização geográfica de cada escola e a presença ou ausência física de crianças e professoras indígenas. Considerando que as escolas onde encontramos maior atuação em relação à temática indígena foram aquelas onde existiam professoras indígenas e um número mais elevado de crianças indígenas.

3.3.2. Perfil geral das professoras

As professoras foram os sujeitos centrais do estudo, considerando que nosso objetivo geral foi compreender suas práticas curriculares. Não estamos com isso ignorando o protagonismo dos estudantes, da comunidade escolar ou das lideranças indígenas, considerando que todos esses sujeitos emergiram nas práticas docentes. Sendo possível perceber que, nesse caso, a presença dos sujeitos indígenas para nós foi o que deu sentido às tais práticas.

No entanto, como mencionamos, 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, preocupam-nos em obter mais informações sobre aquele grupo de sujeitos, informações que nos ajudassem a contextualizar melhor as referidas práticas curriculares. Nesse intuito, buscamos nos ater a alguns dos seus dados pessoais e profissionais, sobre os quais trataremos a seguir.

Salientamos que, para identificar as professoras e resguardar sua identidade, recorremos 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, organizando da seguinte forma:

Quadro 7 – 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

Naquele universo de 12 professoras, aplicamos um segundo questionário por meio de entrevistas, onde tivemos acesso às informações que contribuíram para construirmos um perfil geral que expressasse a heterogeneidade pessoal e formação profissional desse grupo de participantes. Por meio das respostas obtidas, identificamos que a maioria compunha-se de pessoas de 30 a 40 anos de idade, duas tinham entre 41 e 51 anos e uma entre 51 e 61 anos. Declararam pertencer a etnia racial diversa, porém a maioria era branca conforme mencionamos anteriormente. Em relação à localização residencial, tendo como referência à área indígena, dez professoras moravam em localidade afastada da área indígena; uma dessas

residia em um município vizinho, duas moravam nas proximidades da área indígena, uma delas é indígena.

Dentre os dados profissionais, nossa preocupação foi saber a formação acadêmica das professoras, por crermos 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 dessas ainda não tinham 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, são quatro as professoras que concluíram os cursos de Especialização, o que corresponde a um terço do grupo. Três encontravam-se cursando essa modalidade de formação. No entanto, quando nos referimos a conteúdos sobre a História e as culturas indígenas, tanto na graduação quanto nos cursos de especialização, as professoras afirmaram não ter vivenciado conteúdo algum a esse respeito, com exceção de uma professora.

Quanto ao item sobre as experiências profissionais 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. Já aquelas professoras que atuam na escola mais afastada da área indígena e não tem 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, que exerce uma atuação mais sistemática em relação à referida temática.

De forma geral, o perfil das professoras denotou alguns aspectos que parecem favorecer o ensino da História e das culturas indígenas, e outros aspetos 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 e outros aspectos serão mais bem explorados nos capítulos *4* e *5* que dedicamos à sistematização dos dados encontrados durante o estudo empírico. Por ora, na seção 3.3.3, deter-nos-emos na apresentação do perfil geral das líderanças 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.

3.3.3 Perfil geral das lideranças indígenas

Consideramos o que afirmou 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 que 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 implementação 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 presente estudo, tais mobilizações são recorrentes e emergiram nas narrativas de alguns atores das práticas docentes. Tal fato nos apontou a necessidade de ouvir alguns líderes 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 alguns líderes e algumas mulheres líderes que poderiam contribuir, acrescentando que teríamos a liberdade para dialogar com quem fosse necessário.

A partir das conversas com as pessoas indicadas, foram sugeridas outras pessoas, somando um total de 14 indígenas que exercem liderança entrevistados, sendo 4 mulheres e 10 homens, com idade de 21 a 85 anos. Para além das entrevistas, registramos algumas conversas informais com outros líderes.

Em relação à identificação das lideranças indígenas, tomamos como referência os próprios nomes ou como são conhecidas pelo seu povo. Sendo essa uma prática comum nas pesquisas sobre esse. Isso se caracteriza como uma forma de afirmação identitária dos indivíduos pertencente aquele grupo étnico.

Como forma de sistematização das informações obtidas nessas entrevistas, optamos por agrupar os(as) entrevistados(as) em quatro categorias de liderança: o primeiro grupo, nomeamos como lideranças tradicionais; o segundo, como lideranças políticas; o terceiro, como lideranças que atuam na Educação Escolar Indígena; por último, as lideranças que residem na área urbana da cidade de Pesqueira.

Ressaltamos que, ao fazermos referência às lideranças indígenas a partir de um lugar social, foi uma tentativa de fixar mesmo que provisório o não fixável, considerando que aqueles atores 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 incluído no grupo de líderes que residem na área urbana da cidade; ou ainda, outros líderes inclusos nesse grupo atuam como líderes em diversas instâncias na organização social e política daquele povo. No entanto, precisávamos, ainda que provisoriamente, estabelecer critérios que justificassem o lugar de falas daqueles que ouvimos.

Nesse caso, ouvir líderes considerados tradicionais significava ainda priorizar, dentro dessa categoria, os(as) anciãos(ãs) em razão de serem atores com uma trajetória de atuação de longa data junto ao seu povo. Com essa compreensão, dirigimo-nos ao pajé, ao mestre do Memby[14] e à mãe do atual cacique. Levamos em consideração, ainda, a atuação desses atores no universo religioso.

O critério da idade e de atuação entre o povo também prevaleceu na escolha dos(as) líderes políticos(as). Foram ouvidos o vice-cacique e mais dois representantes de aldeia, que nos trouxeram alguns esclarecimentos a respeito de acontecimentos históricos recentes que consideram importantes ser abordados nas escolas **não** indígenas.

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

Enquanto em relação à escolha das lideranças que atuavam na Educação Escolar Indígena, preocupamo-nos em ouvir alguns e algumas coordenadores(as) pedagógicos(as), 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(as) sobre aspectos socioculturais do seu povo, mencionados pelas professoras das escolas onde essa pesquisa foi realizada, 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 todas que entrevistamos: uma liderança em defesa da manutenção da agricultura "tradicional Xukuru"; uma coordenadora pedagógica, um representante dos índios que moram na área urbana da cidade, esse também atua como agente de saúde na área indígena; e um representante do movimento jovem Xukuru.

Todos esses atores 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 mantém 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.

3.4 Terceira etapa: ver, ouvir e compreender

Essa etapa, correspondeu ao espaço de vivências durante nossa estada em campo e fora desse. Compreendendo que ambas se complementam, tendo em vista ser necessário a imersão no campo para que possamos ver, ouvir e pensar sobre as práticas curriculares docentes acerca da História e culturas indígenas no contexto estudado. Por outro lado, o afastamento do campo para que possamos acessar aportes teóricos possíveis de explicar tais práticas foi importante tanto, quanto.

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 nas suas turmas. De forma que algumas aceitaram nossa presença de imediato se

dispondo 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, mais precisamente a partir do mês de setembro. 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 as respectivas práticas por meio da observação direta, porque, no período de nossa estada em campo, não houve nenhuma atividade nesse sentido nas turmas das professoras participantes.

Tivemos de centrar 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 se deu em função dessas apresentarem dados importantes que nos davam pistas de como estava sendo materializadas prescrições oficiais e os planejamentos docentes.

Os cadernos de planejamentos das professoras geralmente eram dois: um chamado de Roteiro diário, quase sempre seguia um formulário padrão impresso, ou manuscrito, no qual constavam os conteúdos a serem trabalhados, 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. Enquanto 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 anteriormente citados em um único caderno.

Enfim, o *corpus* documental acessado nos forneceu uma multiplicidade de dados e possibilidades infinitas de análises. Portanto, conforme os objetivos 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 bibliográfica, o qual adotamos como aporte teórico a produção científica citada nos capítulo que anteriores. Nesse sentido, pela especificidade das práticas curriculares em análises – a respeito de questões étnico-raciais – foi necessário estabelecermos um diálogo interdisciplinar, envolvendo as áreas de Educação, História e Antropologia.

Do universo teórico ao contexto das práticas, foi uma árdua jornada, tortuosos caminhos e difíceis escolhas. Mas, enfim, revisitamos autores/as e tivemos oportunidade de nos aproximar de outros/as que não conhecíamos; no contexto da prática, rememoramos experiências passadas, tivemos aproximações com pares que contribuíram para a construção desse trabalho, e juntas desvelamos práticas que mesclam-se entre a reprodução de estereótipos acerca dos povos indígenas, e a tentativa de superação desses. Nos próximos capítulos pudemos aprofundar essa discussão.

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, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.

Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo

CAPÍTULO 4
A TEMÁTICA INDÍGENA NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PESQUEIRA, PE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Conforme Gimeno Sacristán (2000), a prática docente não é possível ser analisada apenas no estreito campo da sala de aula, nem somente pautada pela capacidade de autonomia e decisão dos(as) professores(as). Dentre outros aspectos, a serem considerados estão também os programas curriculares que orientam as práticas dos(as) professores(as). (Ibid., p. 210). Nesse sentido, justificamos nosso olhar para as prescrições curriculares que orientavam as referidas práticas no contexto estudado, mesmo porque entendemos que não seja possível separar o currículo prescrito do vivido pelos seguintes motivos:

Primeiro, porque a defesa da separação dessas duas instâncias do currículo tem provocado certo desprezo pela dimensão do prescrito e consequentemente fortalecendo a concepção de currículo como algo restrito apenas às prescrições. (MACEDO, 2006). Segundo, porque o currículo vivido não acontece no vazio, está de alguma forma alicerçado por concepções pedagógicas, ideológicas preestabelecidas nas diretrizes curriculares que regem todo o sistema educacional e a formação dos(as) professores(as). 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 globais[15] e locais[16] orientadoras das práticas curriculares docentes no contexto que estudamos, dizendo respeito às orientações para o ensino da História e das culturas indígenas. Sobre as prescrições curriculares universais, consideramos as orientações do programa educacional do governo federal – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; o programa do governo estadual – Alfabetizar com Sucesso, e os livros didáticos de História quando mencionados pelas professoras. Quanto às prescrições curriculares locais, tomamos para análise os Diários de

[15] 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 atender demandas internacionais, e se constituem como propostas curriculares genéricas que suscitam a necessidade de adequação aos variados contextos escolares.

[16] 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 e os registros do planejamento das professoras.

Classe, e os cadernos de planejamentos das professoras que trataremos sobre esses no próximo capítulo.

Este capítulo, portanto, está estruturado em torno de dois aspectos constitutivos do currículo vivenciado nas escolas municipais de Pesqueira: as prescrições curriculares universais que incluem os Programas do governo federal, do governo estadual e dos livros didáticos; e as prescrições curriculares locais produzidas pelo governo municipal e pelas professoras. De forma que iniciamos a exposição das orientações curriculares do Pnaic, em seguida as do PAS e dos livros didáticos; posteriormente nos detivemos na análise das orientações explícitas nos Diários de Classes.

4.1 As prescrições curriculares globais: entre possibilidades e desafios das diretrizes curriculares do Pnaic, do PAS e dos livros didáticos

Os Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e Alfabetizar com Sucesso (PAS) se inserem no contexto das políticas públicas educacionais que tentam responder aos baixos índices de desenvolvimento humano tendo como um dos fatores preponderantes, o analfabetismo. Diante das pressões internacionais, seguidas das políticas de financiamentos da Educação, associadas às políticas desenvolvimentistas do governo federal em parcerias com os governos estaduais e municipais, somam-se os esforços de professores(as) para reduzir os indicadores do analfabetismo de crianças e jovens.

Somando-se a esses esforços, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), empreendido pelo governo federal, por meio do Ministério de Educação, imbuído da responsabilidade de aprovar e distribuir gratuitamente tais subsídios didáticos para todas as escolas públicas do País. Ficando sob a responsabilidade dos(as) professores(as), a escolha dos subsídios que melhor se adaptem a cada contexto escolar local.

Tratando-se especificamente do Pnaic, configura-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(as) alfabetizadores(as), para atender às crianças frequentadoras do 1.º Ciclo do Ensino Fundamental nas escolas públicas, visando que todas as crianças estejam alfabetizadas no máximo até os 8 anos de idade. (BRASIL, 2012).

O PAS é um Programa da Secretaria de Educação de Pernambuco, que teve início 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, p. 18).

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 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 né, que norteia tudo isso aí**, mas de antemão vêm outras, outras formas de **adaptação desse currículo**, porque assim, tem o Fluxo, que **a gente tem que seguir** esse Fluxo, que é do Alfabetizar com Sucesso, e tem assim, a proposta também do PNAIC, que tudo vem talvez, vem a ajudar, tá entendendo? **Vem assim a 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 programa 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, em que esse espaço pode ser entendido como parte integrante dos processos de produção de políticas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237).

A afirmação da professora expressou ainda um tom de determinação em ter de se guiar por ambos os programas, nas afirmações "a gente tem que seguir", "vem assim a clarear", "abrir 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 posta nos Diários de Classe, como a proposta curricular local.

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

Como visto, os livros didáticos no contexto estudado, como o Pnaic e o PAS, constituíram-se como orientações curriculares universais, que estiveram presentes e influenciaram as prescrições curriculares locais. Por essa razão, dedicamos as próximas três seções a tratar sobre cada um desses textos curriculares. Iniciaremos por uma breve análise das orientações advindas do Pnaic, em seguida as do PAS e por fim as orientações veiculadas nos livros didáticos.

4.1.1 A proposta curricular do Pnaic: o não lugar dos povos indígenas!

A partir da leitura das orientações curriculares do Pnaic, é possível afirmar que as diretrizes 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. Só que aqui a gente se articula bimestral, aí escolhe uma daquelas questões que se pode trabalhar e, mais uma vez afirmando, se **encaixar nas provinhas externas**, aquilo que está sendo necessário nessas provas externas é trabalhado. O que não cai em provas externas, como as questões indígenas, então não vai trabalhar. Não vai 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 encaixar nas provinhas externas"; o segundo, ao mesmo tempo em que classificou determinado conhecimento, desclassificou o lugar de determinados conteúdos ou temáticas de interesses, 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), é possível afirmar que por um lado, 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 contribuírem com o "desenvolvimento" do País, em sua 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 que: "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 na medida em que amplia as possibilidades de comunicação e inserção social das crianças ou pessoas adultas em uma sociedade marcada pela cultura letrada.

Trata-se da alfabetização matemática na 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, p. 29).

No contexto escolar por nós pesquisado, essa necessidade de diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, aparentemente está subentendida pelas professoras. 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, vai 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 de uma pessoa pensando, pensante. 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 da *tribo*? Quantas pessoas moram lá? Porque, assim, a gente tem pessoas que é índio, mas talvez não more lá. Num total, essa população indígena é de quantos? Mas 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 pela professora. 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 as desinformações acerca da temática indígena, aspecto apresentado no uso deslocado dos conceitos TRIBO[17] e ALDEIA,[18] 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 informações 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 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.

---

[17] "Tribo" 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.

[18] É comum aos não índios usarem o termo "aldeia" equivocadamente quando se refiram 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 tem uma liderança política que é reconhecida como tal perante o povo e o Conselho de Lideranças. (Sr. Chico Jorge, líder da Aldeia Vila de Cimbres, em conversa informal).

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 expressões socioculturais dos povos indígenas locais seriam as produções acadêmicas disponíveis na internet. Como também 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 pelos(as) professores(as), estudantes e líderes 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 os(as) professores(as) 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, não afirmamos que as formações nessa áreas do conhecimento não fossem importantes para o trato pedagógico às estratégias de alfabetização, sem dúvida, eram importantes. O questionamento é se essas formações têm contribuído para professores(as) mediarem a leitura de mundo na qual 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 eram no formato de um exercício que se caracterizava mais como um suporte didático 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 índios, serviam mais como um suporte técnico para a alfabetização do que mesmo como temática a ser problematizada. A exemplo de "tarefas didáticas" que sugeriam completar palavras cruzadas relacionadas com alguns

artefatos indígenas, porém, tão somente como um exercício da leitura e da escrita sem reflexões sobre os significados socioculturais daqueles artefatos, geralmente vivenciadas com a proximidade das comemorações do conhecido Dia do Índio.

A partir desse 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 o programa do Diário de Classe), que propunham outras áreas de conhecimento, ainda assim, na prática, o foco se mantinha na alfabetização em Português e na Matemática. No que se referia ao PAS, o lugar da temática indígena, permaneceu restrito ao componente curricular de História, como discutiremos na seção 4.1.2.

4.1.2 A proposta curricular do PAS: possibilidades de aproximação com a história indígena local

Nossas reflexões acerca da proposta curricular do PAS se pautaram pelas afirmações das professoras e pela leitura do *Caderno do Fluxo Escolar* (PERNAMBUCO, 2012), composto por uma programação que define os eixos temáticos, conteúdos, habilidades/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 conteúdos, habilidades/expectativas e atividades, associadas aos eixos temáticos: "História local e do cotidiano" e "História das organizações populares". Os quais abarcavam uma 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, s.n.p.).

Como sugestões 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. (Ibid., s.n.p.) Grifo nosso.

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 à exemplos reais e explicar qual é a etnia, a língua falada, o local e os costumes. (Ibid., s.n.p.) Grifo nosso.

Sobretudo, consideramos importante 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!" (Ibid., s.n.p.).

Por outro lado, essa sugestão de atividade requer o cuidado em razão do risco em tornar-se uma limitação, pois a ideia das relações dos povos indígenas com a Natureza poderá aludir à concepção romântica dos índios como seres místicos protetores do Ambiente, caracteriza um equívoco. 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, é que as sociedades indígenas convivem com o ambiente sem depreda-la 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.

Enfim, há necessidade de estarmos atentos às limitações que determinados aspectos das prescrições curriculares do programa PAS podem suscitar, a exemplo da definição do quantitativo de conteúdos, e no que se refere às outras habilidades/expectativas que discorremos posteriormente.

No que diz respeito ao item conteúdos, pode-se inferir que, de certa forma, ocorreu 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 ser desdobrados 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, s.n.p.) Grifo nosso.

Por fim, sobre os desafios vistos no item que conferia às habilidades/expectativas, em primeiro lugar, destacamos para a seguinte sugestão: "Reconhecer a contribuição do índio na formação da sociedade brasileira." (Ibid., s.n.p.). A indicação dessa habilidade/expectativa corre o risco de encontrar um(a) professor(a) despreparado(a) 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 a crer que todos somos descendentes de índios, negros e europeus, mas que, 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 poderá ser tomada como uma limitação é: "Reconhecer as diversas formas de resistência, utilizadas pelos africanos e indígenas." (Ibid., s.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 dar 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, 2010).

De forma geral, foi 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 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 tenha 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 e consequentemente com um maior investimento em formação continuada e produção de subsídios de apoio pedagógico para os(as) 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, sobre os quais pontuaremos na seção 4.1.3.

4.1.3 Os livros didáticos de História: demarcando tempo e espaço curricular sobre a temática indígena

Incluímos os livros didáticos dentre as prescrições curriculares globais por entender que mesmo quando são considerados textos curriculares híbridos, por estar sujeito às múltiplas 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, p. 87). De forma que as prescrições curriculares a esses associadas resultam de definições curriculares legitimadas pelo PNLD, em geral alinhado a um currículo de base nacional comum, e não às demandas locais.

Um breve olhar para esses subsídios didáticos no contexto estudado faz-se necessário 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, evidenciaram-se os livros didáticos de História como fonte principal de conhecimento acerca do respectivo assunto. 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.

Portanto, iniciamos esta seção listando no *Quadro 8* 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.

Devemos esclarecer ainda que os livros citados no respectivo quadro, não são distribuídos igualmente para todas as escolas e turmas às quais são determinadas. Por

exemplo: as duas primeiras Coleções (Projeto Buriti; Projeto Descobrir) foram distribuídas nas turmas cursando os anos mencionados no quadro em escolas distintas, sendo considerados como livros básicos; enquanto 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 livros complementares, portanto, estavam reservados às consultas na biblioteca, ou em alguns casos, ficando sob a responsabilidade das professoras, não estando disponíveis para todo o público estudantil.

Quadro 8 – Dados técnicos sobre os livros didáticos utilizados pelas professoras no contexto escolar estudado

Componente curricular	Títulos	Modalidade de ensino	Autores(as)	Editora	Ano de publicação
História	Coleção Projeto Buriti	2.º, 3.º e 5.º ano do Ensino Fundamental	Obra coletiva Editora responsável: Rosane Cristina Tharira	Moderna	2.ª ed. 2011.
	Coleção Projeto Descobrir	2.º, 3.º, 4.º ano do Ensino Fundamental	Heloisa Dias; Glaucimara Baraldi	Saraiva	2.ª ed. 2011.
	Coleção O Brasil Somos Todos Nós: "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.ª 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 a partir da análise dos livros didáticos

Sobre a caracterização geral dos respectivos subsídios no que se referiam à temática indígena: um primeiro aspecto merecedor de atenção foi a fixação dos conteúdos em determinados períodos históricos. Por exemplo, no chamado período pré-colonial com menor recorrência; no período colonial, com maior recorrência; e na atualidade, também com menor recorrência. De forma 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 alinhada 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 XX.

Segundo Grassi (2009), as abordagens da temática indígena no contexto escolar, reduzida 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. (Ibid., p. 293). De fato, encontramos abordagens nesse sentido, mas também outras para além disso que posteriormente comentaremos.

Seguindo a exposição em formato de períodos históricos implícita nos livros didáticos, inicialmente foi possível visibilizar melhor as concepções acerca dos povos indígenas e os conteúdos que nos chamaram a atenção nos respectivos subsídios pedagógicos, por se articularem com as práticas curriculares docentes no contexto estudado. Nesse sentido, para tratarmos sobre como os livros didáticos expuseram a temática indígena em cada período histórico, usamos inicialmente diagramas e posteriormente comentaremos fragmentos textuais e imagens relacionadas com os respectivos conteúdos nesses expostos. Como se vê no *Diagrama 3*:

Diagrama 3
Concepções sobre os povos indígenas que remetem ao período pré-colonial nos livros didáticos de História

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos livros didáticos

No Diagrama 3, a concepção sobre os povos indígenas, no chamado período pré-colonial em alguns livros didáticos usados no contexto escolar estudado, atribuíram 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, obra coletiva, 2º 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, 3º 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, 2010, p. 42).

Pensar as 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 na 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 forma a contribuir para a desconstrução da ideia de que os indígenas, em geral, alimentavam-se da caça, da pesca e de alimentos à base de mandioca. Não só o segundo, mas também o terceiro fragmento reafirmaram a existência de uma grande população indígena anterior à chegada dos europeus; ainda anunciaram sobre a diversidade de povos e culturas.

No entanto, ressalte-se 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 brasileiros” encontra-se uma foto contemporânea de um indígena de Mato Grosso, quando poderia ter usado uma 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 como 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. (Ibid., p. 32).

Sobretudo, a imagem que ilustrou o respectivo texto, 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, parece ser uma atividade que inspira uma concepção acerca desses povos bastante genérica e estereotipada. 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 ainda 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, 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 corroborar para desconstruir 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:

> 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 convergindo com essas novas abordagens antropológicas. Apesar de não citar o pesquisador acima, 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 referiu ao período colonial, conforme o Dia*grama 4*:

Diagrama 4
Concepções sobre os povos indígenas no período colonial nos livros didáticos de História

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos livros didáticos

Como exposto no referido diagrama, 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 sujeitos 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 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, **mas não os usaram contra nós**. 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) Grifos nossos.

Figura 1
Cópia da ilustração de um texto sobre o encontro entre índios e europeus
do livro didático "História – Pernambuco"

Fonte: Teixeira, 2010, p. 21.

No respectivo livro didático, o texto citado e a imagem estão postos como conteúdos introdutórios da abordagem sobre a ocupação europeia no litoral brasileiro no século XVI 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. Para Diego Monteiro, abordagens semelhantes a essa sobre os indígenas nos livros didáticos é compreendida 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, 2014, p. 88).

No caso do citado exemplar didático, a perspectiva etnocêntrica relacionava-se com a exaltação e prevalência da cultura ocidental, onde 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, foram associadas 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 posições opostas (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, PE, e ao carnaval dessa mesma cidade.

Outro aspecto também esquecido foi a força política das organizações indígenas nacionalmente e também local diante da violação dos direitos dos povos indígenas. A forma

como fora abordado o assunto reafirmou a ideia de que a influência dos povos indígenas sob a cultura da sociedade pernambucana vincula-se a um passado ancestral, além de enfatizar que atualmente esses povos encontram-se 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 sendo passível de simples generalizações.

Em especial no estado de Pernambuco, quando esse livro didático foi produzido e editado, tinham ocorrido significativas conquistas 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 encontram-se 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, 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, contrapor tais narrativas com exemplos concretos de superação dos processos de desigualdades que historicamente marcaram a vida dessas populações é muito importante.

As narrativas depreciativas sobre as formas 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, e assim tornando esses grupos sociais invisíveis, notadamente quando se tratava dos povos indígenas no Nordeste, a região mais antiga da colonização portuguesa no Brasil.

A invisibilidade dos povos indígenas no Nordeste no período colonial

Observamos que dois exemplares didáticos utilizados no contexto escolar estudado 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, p. 109). Grifo nosso.

Apoiando-nos na produção científica citada no primeiro capítulo desta Dissertação, é possível perceber 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.[19]

Um situação ilustrativa dessa problemática, encontramos em um dos livros didáticos analisados, onde um o tópico tratou sobre a ocupação colonial no interior do Nordeste, que se iniciou discorrendo sobre os engenhos de açúcar e a criação bovina. Como cenários preexistentes, onde 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 como os animais, o interior dos atuais estados do Piauí, do Maranhão, da Paraíba e do Rio Grande do Norte**. (THAHIRA, 2011, p. 12).

Sobre o fragmento grifado, torna-se cabível 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

[19]Reflexões sobre as omissões de indígenas no passado e no presente da História do Brasil foram muito bem evidenciadas pelo intelectual indígena Gersem dos Santos, 2006, p. 216-225, especialmente no capítulo "Contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo".

rebanhos bovinos que foram capturados e escravizados ou aliados dos fazendeiros. (SANTOS JÚNIOR, 2015). Pois, mesmo os estudos etnológicos que seguiram uma perspectiva assimilacionista, a exemplo da produção do por Darcy Ribeiro (1996), confirmam essa situação, novas abordagens sobre os índios do Nordeste, a exemplo dos estudos de Edson Silva, (2008a; 2004), chamaram a atenção para as várias formas de resistência indígena. Dentre as quais, aceitar a condição de vaqueiro ou 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 referências à ocupação colonial do interior da região atualmente conhecida como o Nordeste, reificou 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.

Os povos indígenas como sujeitos históricos, resistentes, porém vencidos!

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 a 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, como 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, p. 45). Grifos nossos.

O citado trecho, como texto curricular pode contribuir para provocar 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. Sobretudo quando o texto fora ilustrado por imagem de um conflito entre grupos indígenas e portugueses, conforme a seguinte legenda: "Luta dos Tupinambás contra Tupiniquins e portugueses", evidenciando determinadas situações quando os indígenas se aliaram com 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 ocorresse uma prática curricular produtiva sobre o assunto; possivelmente tal conteúdo foi tratado brevemente e de forma superficial. Sendo necessário o(a) professor(a) 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 com os 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.[20]

Todavia, esse tipo de abordagem foi recorrente pelo menos em três exemplares didáticos examinados. 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 processos coloniais, como também tentaram reagir às formas de violência empreendidas pelos colonizadores. Sobretudo dedicando 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, p. 14). Grifo nosso.

No trecho grifado acima, os lugares dos europeus e dos indígenas estão em oposição ao outro, 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.

[20] Sobre as diversas formas da resistência indígena diante da colonização para além dos confrontos, guerras e conflitos, ver: MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999. p. 237- 249.

Outra situação ilustrativa das narrativas didáticas sobre a resistência indígena, como principal alternativa a fuga e a 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.

Em relação aos demais exemplares mencionados, esse livro didático tratou o conteúdo 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 as atitudes de coações empreendidas pelos portugueses.

Evidenciar tais aspectos possivelmente contribuiu para o ensino da temática indígena no sentido de professores(as) e estudantes compreenderem que, afora as relações assimétricas, os povos indígenas em Pernambuco reelaboraram suas expressões socioculturais. Em razão disso, não é comum na atualidade encontrar os índios 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 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 índios.

Provável desaparecimento: guerras, fome, doenças e a mestiçagem

Os estudos sobre as representações da população indígena nos subsídios didáticos de História nas últimas décadas, Circe Bittencourt (2013) e Cezar Coelho (2010) têm indicado ser recorrente a fixação de conteúdos referentes ao período colonial. Posteriormente, os índios desaparecem na História do Brasil, reaparecendo no início do século XX. Tal situação fora constatada também na maioria dos exemplares didáticos utilizados no contexto escolar por nós estudado.

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, consequentemente, 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, p. 131).

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. Nesses casos, o processo colonizador é visto como uma terrível onda avassaladora diante da qual os índios sucumbiram. Essa perspectiva fora abandonada pelos estudos acadêmicos nas últimas décadas que enfatizaram os índios como sujeitos

sociopolíticos em diferentes contextos históricos da dominação colonial, particularmente no Nordeste.[21]

Observamos ainda que, em alguns exemplares das coleções didáticas do Projeto Buriti e da específica sobre a História e "cultura" afro-brasileira e indígena, ocorreu uma situação extrema com a ênfase na 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. Sendo muito comum a sociedade não indígena constantemente questionar a identidade indígena dos povos em determinadas regiões do País. Isso ocorre, em razão desses povos aparentemente apresentarem características físicas semelhantes à população não indígena, às vezes sendo nomeados como **mestiços**. Conforme 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 descredibilizar 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 as consequências disso para a educação formal foi a construção de programas curriculares de base comum monocultural, produção de subsídios didáticos que exaltam a ideia da mistura de raças como pressuposto para afirmar a "perda cultura" dos grupos indígenas. Assim servindo como uma das justificativas para a depopulação indígena no Brasil, consequentemente o

[21] A esse respeito consultar: OLIVEIRA, João Pacheco. (Org.). **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004b. e 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. Trata-se de duas coletâneas, a primeira publicada originalmente no início dos anos 1990 e a outra mais recentemente, estão reunidos diversos estudos que repensaram os índios na História do Nordeste como sujeitos sociopolíticos, superando as abordagens deterministas que advogavam o desaparecimento, o extermínio, o genocídio indígena na região.

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.[22] Porém, é comum aceitar que os descendentes dos primeiros colonizadores mudaram suas expressões socioculturais. Por exemplo, não há estranhamento no fato dos Europeus não usarem mais os mesmos meios de transportes marítimos, ou meios de comunicações 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 1* 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, p. 49). Grifos nossos.

A obra de Gilberto Freyre e demais defensores da mestiçagem tem sido questionada diante das demandas curriculares atuais voltadas para uma Educação das relações étnico-

[22] A esse respeito consultar: 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, SP, 2001.

raciais que contesta o mito da democracia racial e a teoria da mestiçagem.[23] Portanto, tal subsídio didático 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, os subsídios didáticos aqui mencionados precisam ser utilizados com um olhar crítico. Para que a ideia do provável desaparecimento dos povos indígenas no período colonial em consequência das guerras, fome, doenças e a mestiçagem não venha dificultar a compreensão sobre a presença dos povos indígenas na atualidade. Considerando que também têm sido problemáticas as abordagens sobre esse contexto no período atual.

A esse respeito, poderemos ver no *Diagrama 5* os aspectos mais recorrentes sobre os povos indígenas na atualidade nos livros didáticos de História consultados. Embora fosse uma tentativa de aproximação com a "realidade" dos povos indígenas, no intuito de contribuir com o ensino sobre a História e as culturas dessas populações, as abordagens nos citados livros trouxeram consideráveis equívocos, sobretudo em relação à ideia de homogeneidade "cultural" dos povos indígenas.

Diagrama 5
Concepções sobre os povos indígenas na atualidade nos livros didáticos de História

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos livros didáticos.

Ainda como resquícios dessa homogeneidade, foi enfatizadas narrativas e imagens indígenas que apresentam um biótipo e estereótipos característicos dos povos na Amazônia, como também os tipos de moradia, as relações com a Natureza, além de dados demográficos

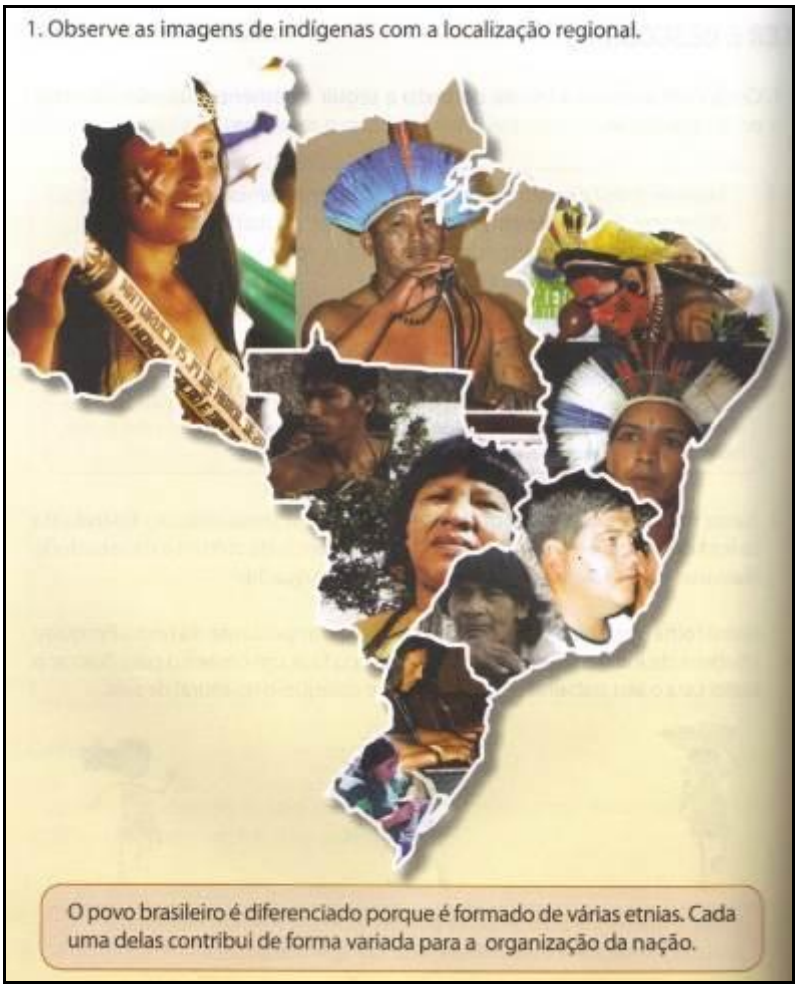
[23] Sobre a crítica à mestiçagem como ideologia homogenizadora que nega as diferenças socioculturais, ver MUNANGA, 2004.

desatualizados. A partir de agora trataremos sobre os tópicos elencados no respectivo diagrama, a começar pela “Diversidade cultural”.

Diversidade cultural

Como visto no referido diagrama, tratando-se da abordagem sobre os povos indígenas na atualidade, a “diversidade cultural” fora o primeiro aspecto geralmente em destaque nos citados livros didáticos de História que analisamos. Nesse sentido, foram apresentados por meio de informações sobre os dados demográficos, mapas e imagens. A exemplo da seguinte figura:

Figura 2
Cópia de uma ilustração que propõe representar a diversidade indígena no Brasil no livro didático “Coleção O Brasil somos todos nós”



Fonte: Coleção didática O Brasil Somos Todos Nós, 2º ano, p. 88. (HISTÓRIA, 2010).

Na referida ilustração, o mapa do Brasil fora dividido nas cinco regiões (Norte, Centro-Oeste, Nordeste, Sul e Sudeste), cada uma, com fotografia de indígenas relacionados

às regiões específicas. A legenda tentou enfatizar a ideia de diversidade implícita na respectiva gravura usando a expressão "O povo brasileiro é diferenciado por que é formado por várias etnias." (Ibid., p 88). Porém, parece haver uma confusão conceitual em relação aos sentidos atribuídos à diversidade cultural e diferença cultual. Nesse caso, estão postos como sinônimos. Conforme Melo (2011), o conceito de diversidade cultural e 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." (Ibid., p. 69).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, as 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 cocais coloridos, confeccionados com penas de animais silvestres, falante de uma língua diferente, dentre outros aspectos socioculturais que os diferenciam da sociedade não indígena, mas que padronizam e homogeneíza as diferentes expressões socioculturais existentes entre esses povos.

Ainda em relação à *Figura 2*, no que se refere ao uso de um mapa como recurso didático para localização dos povos indígenas, parece 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 tratando-se do nível escolar ao qual o livro se destina (2º ano do Ensino Fundamental). Contribuindo também para que as crianças percebam a presença indígena em todas as regiões do Brasil.

Porém, é importante 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 os povos locais, citações sobre as especificidades socioculturais regionais e locais, dentre outros aspectos para maior conhecimento a respeito dos povos indígenas.

Notamos ainda que, ao lidar com dados estatísticos no livro didático, a princípio, corre-se dois riscos: o primeiro, de incorrer no erro sobre afirmações inexatas, pois quando se trata de dados demográficos ou de identificação étnica, dificilmente se consegue ter um dado exato. Considerando que existem várias órgãos pertencentes ao Estado que realizam a contagem da população indígena (a Funai, a Funasa, o IBGE) e geralmente esses dados

divergem. Bem como devemos ter atenção para o fato que nas últimas décadas, ocorrera um crescimento demográfico bastante significativo da população indígena e povos que não eram reconhecidos como indígenas, que gradativamente estão se afirmando e exigindo o reconhecimento. No que se refere ao segundo risco, poderá ocorrer em razão dos livros didáticos ficarem em uso por dez anos; logo, 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. No entanto, os(as) autores(as) não citaram informações complementares possibilitando saber de qual período foram os dados e nem sequer foram tomados como estimativas. Ao contrário, foram afirmativas bastantes 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. No entanto, 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.

Um primeiro problema que observamos referente às informações veiculadas pelo respectivo texto, trata-se do uso da palavra *hoje*, igualmente ao texto citado anteriormente. Como bem os dados referentes ao número (oito), como sendo numero de povos indígenas existentes em Pernambuco na atualidade, quando na data da ultima edição dessa obra (2010) contava-se com mais de 11 povos, e atualmente fala-se em 13.

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 Y'athé e o Português. Enquanto os demais povos indígenas no estado, falam somente o Português, fazendo uso de apenas alguns vocábulos de suas supostas línguas originárias. Portanto a informação veiculada no texto citado, se apresenta de forma genérica, aludindo à ideia sobre a existências de mais de um povo indígena bilíngue em Pernambuco.

Outra informação equivocada, se refere à afirmação sobre o fato da 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 fosse dados atuais? Pois sabemos que conforme os dados do Censo 2010 do IBGE, além de outras fontes estatísticas como a Funasa, o Instituto Socioambiental, etc., a população indígena em Pernambuco no ano de 2010, chegava aproximadamente a 53.284 indivíduos. Interessa a quem a ideia de declínio dos povos indígenas?

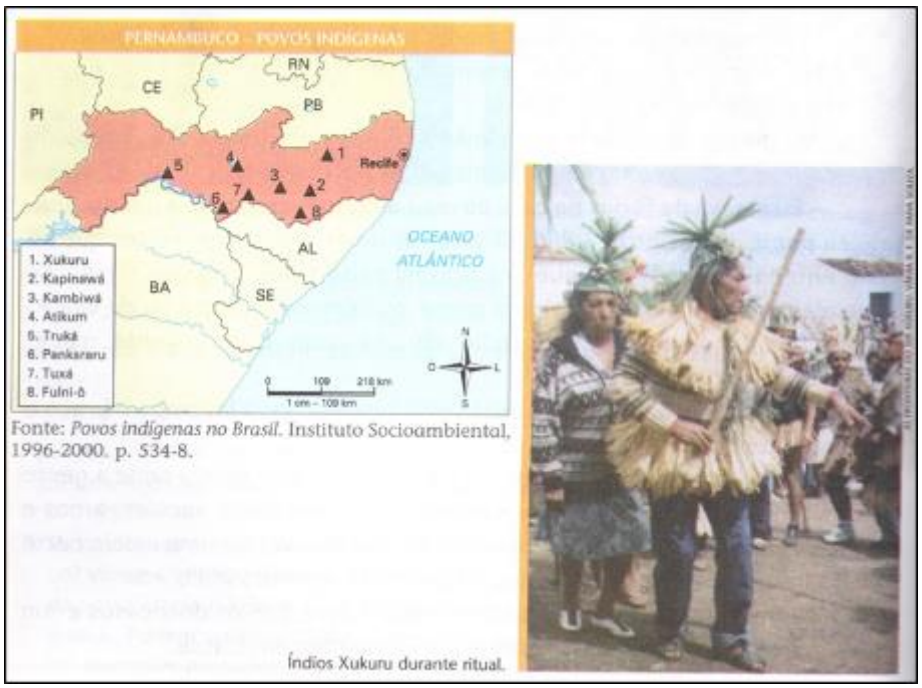
Por ultimo, outro problema que notamos no referido texto, foi a omissão a respeito das perseguições políticas, os conflitos fundiários e a violência que marcam as relações da sociedade pernambucana com os povos indígenas. Uma vez que ao afirmar: "[...] os povos *sobreviventes* no nosso estado permanecem vivos e atuantes, convivendo com os demais grupos da sociedade pernambucana.", essa ideia pode passar a impressão de uma convivência harmoniosa, não fica claro que essa convivência atualmente permanece tensa. Mesmo quando na sequência, afirmou que: "Essas pessoas querem continuar a viver e trabalhar livremente em suas terras.", nada é mencionado sobre o que as impedem de realizarem esse desejo no contexto atual.

No que se refere às imagens (Figura 3) que serviram de ilustração do respectivo texto, trata-se de um mapa e um grupo indígena dançando. Em relação à imagem do mapa, é possível observar que, considerando o fato do livro está na edição de 2010, os dados emergentes no referido documento estão superados. Dessa forma, reforçando a ideia da existência apenas de **oito** povos indígenas em Pernambuco, coerente aos dados trazidos no texto escrito.

Segundo a legenda que acompanha a imagem do grupo indígena, diz que trata-se do povo Xukuru, durante um ritual. Porém o autor não mencionou de qual ritual tratava-se. Pensamos que imagens desse tipo pode reforçar o imaginário do publico estudantil acerca dos povos indígenas como sendo seres produtores de culturas exóticas. Poderia ser mais coerente

ao texto, sobretudo à expressão "permanecem vivos e atuantes", mostrar uma imagem das mobilizações políticas recentes do Povo Xukuru, ao invés da imagem exposta.

Figura 3
Cópia da ilustração de um texto sobre a localização de povos indígenas em Pernambuco do livro didático "História – Pernambuco"



Fonte: Teixeira (2010, p. 26).

Como havíamos falado, a relação temporal referente ao contexto histórico no qual se vincula as informações dos livros didáticos é um problema generalizado. Outro exemplo ilustrativo, trata-se do livro didático destinado ao ensino da História de Pernambuco, de autoria de Cavalcanti (2011), no qual 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** existe **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, trata-se do uso de dados mais aproximado da atualidade, uma vez que mencionou um número de etnias correspondente ao tempo daquela edição. Trazendo ainda como ilustração um mapa que indicava a localização

de cada povo. Porém, 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 parece bastante 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 dessas no espaço e no tempo. Pois, como visto em Stuart Hall (2000), a identidades culturais são dinâmicas e contingentes. Assim, não cabendo a ideia de uma suposta “preservção”.

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 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 a “preservação da Natureza”.

Relações com a Natureza

Quando trata-se 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, Heloisa; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 24).

O referido texto expressa uma concepção bastante genérica acerca das relações índios-natureza. Mesmo porque, cabe perguntarmos: a que povos indígenas se referiu o texto?! Por exemplo, o texto citado não corresponde às situações de povos indígenas

habitantes nas regiões Agreste/Sertão pernambucano, conhecidas pelos longos períodos de estiagens ou secas onde os rios são intermitentes, salvo o São Francisco, o que não possibilita 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 tem sido construído 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).

O respectivo texto, tem sua relevância, em certa medida, 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. Não devemos esquecer que os grupos que estão há muitos séculos em contato com a sociedade não indígena adquiriram hábitos que ignoram essa consciência ecológica.

Direitos

Vinculado à importância das populações indígenas para a preservação e proteção dos recursos naturais, como as florestas e rios, situa-se o direito à demarcação das terras indígenas. Nesse sentido, emergiram conteúdos em torno da Constituição Federal de 1988 sobre os conflitos recentes e sobre as mobilizações políticas dos povos indígenas para garantir tal direito.

Na Coleção Projeto Buriti, por exemplo, o livro destinado ao 5.º ano, trouxe uma breve nota sobre o direito dos povos indígenas e quilombolas às terras, previstos na Constituição Federal: "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).

A forma breve como foi abordado tal conteúdo, sem problematização sobre a mobilização e a participação dos povos indígenas nos processos de elaboração da Constituição Federal de 1988, aparentou serem os direitos indígenas uma dádiva do Estado. De forma que não emergiu o protagonismo dos povos indígenas.

A esse respeito, notamos que, em alguns livros didáticos, até citaram esse aspecto, porém, deixando a impressão de que as mobilizações dos povos indígenas só ocorreram após a Constituição de 1988, para fazer valer os direitos adquiridos como explícito na *Figura 4*.

Figura 4

Cópia de uma ilustração sobre os Fulni-ô, PE
no livro didático "Pernambuco de muitas Histórias"

Direito dos povos indígenas

A demarcação de terras é garantida por lei como um direito dos povos indígenas e uma obrigação do Estado brasileiro. É dessa forma que o Estado tenta amenizar os problemas de acesso à terra para as populações indígenas e também garantir condições e respeito às suas práticas culturais.

Mas nem sempre essa política sai do papel. Às vezes, as negociações esbarram nos interesses políticos e econômicos de grandes proprietários. Estes se consideram donos das terras – as mesmas pelas quais muitos povos indígenas lutam para provar que são suas.

Indígenas da tribo Fulni-ô, de Águas Belas, fazem manifestação em frente à sede do Ministério da Justiça, em 14 de fevereiro de 2002. As terras dos Fulni-ô foram demarcadas oficialmente em 1928, mas até hoje lutam pela definição dos limites das terras, divididas em mais de 400 lotes.

Fonte: CAVALCANTI, 2011, p. 73.

Ainda assim, observamos que a discussão ocorreu no sentido de informar e sensibilizar professores(as) e educandos sobre a permanente violação dos direitos indígenas que nem mesmo após serem oficializados pela Constituição Federal de 1988 estiveram garantidos; apontando também de forma breve as causas e os prováveis violentadores de tais direitos. Porém, quando atribuiu aos ocupantes das terras indígenas o título de proprietários, foi estabelecida uma contradição, tendo em vista a legislação que instituiu as Terras Indígenas como pertencentes ao Estado Nacional; pois subtende-se que qualquer outro ocupante não indígena estaria violando uma propriedade nacional.

Nesses conteúdos pedagógicos falta a problematização efetiva acerca da ocupação ilegal das terras indígenas, quem são esses ocupantes e as arbitrariedades cometidas como o assassinato de líderes 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 respeitosas e solidárias e os textos didáticos podem favorecer isso.

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, em que remontou 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).

A princípio, a contribuição desse tipo de abordagem pode ser no sentido de evidenciar o protagonismo indígena e lembrar aos não indígenas o direito originário que esses povos têm sobre essa terra. Todavia, melhor se fosse acrescentado ao conteúdo exposto os tipos de mobilizações empreendidas pelos povos indígenas tanto no passado quanto no presente; reunindo gravuras que expressaram os conflitos coloniais às fotografias das mobilizações atuais; com referências sobre a participação dos indígenas na Guerra do Paraguai, em revoltas populares como a Cabanada, Insurreição Pernambucana; as organizações por meio da filiação às associações, inserções no cenário político partidário dentre outras formas de mobilizações. O que enriqueceria mais o conhecimento escolar.

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 Lopes (2005) e Bittencourt (2004), 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 dos(as) autores(as), somando-se as 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 desinformações e menos conhecimento.

Direito à Educação diferenciada

A princípio, a abordagem sobre Educação Escolar Indígena nos livros didáticos apreciados esteve inclusa nos conteúdos relacionados com a diversidade de escola na sociedade em geral, ou associada aos conteúdos relacionados com os direitos indígenas. A primeira forma de abordagem geralmente ocorreu nos livros destinados ao 2.º ano do Ensino Fundamental, quando os conteúdos de História estiveram associados às questões da identidade da criança, ao grupo familiar, à escola ou educação formal, etc. Nesse sentido, a abordagem suscitou comparações, o que pode resultar em afirmações desrespeitosas inferiorizando a qualidade das escolas indígenas. Como constatado no texto a seguir:

> 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 costuma 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.

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. 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 Bergamaschi (2012)' 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". (Ibid., p. 51).

Observamos, portanto, certa incoerência no respectivo texto do livro didático citado, quando no primeiro fragmento grifado fora afirmada a necessidade de adequação das escolas às especificidades culturais e históricas dos povos, enquanto posteriormente questionadas as condições de edificações dessas escolas. Seria no mínimo estranho para uma determinada comunidade indígena, com sua casa sem energia elétrica e sem alvenaria, coexistindo com

uma edificação desse tipo em seu meio. 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 distúrbios socioculturais e fisiológicos.

Retomando o assunto sobre as escolas indígenas, a segunda perspectiva de abordagem encontrada estava associada ao direito diferenciado. Nesse sentido, incluindo a Educação para além da escola, como observado na *Figura 5*:

Figura 5
Cópia de ilustração sobre as diferentes formas
de educação indígena no livro didático "Coleção Projeto Descobrir"

Fonte: DIAS; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 32.

Na primeira imagem, é possível perceber as crianças participando de atividades cotidianas que fazem parte das vivências sociais extra escolar; enquanto na segunda imagem, elas participam de atividades escolares em uma sala de aula. O texto que se referiu às imagens

apresentou uma definição de ambos os processos educacionais de forma a resultar na seguinte compreensão:

> 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, p. 32) Grifo nosso.

Nesse sentido, a Educação como um direito, a princípio, está relacionada ao direito das crianças indígenas partilharem da aprendizagem das expressões socioculturais, as vivências familiares e sociais conforme o cotidiano de cada grupo. Quanto ao direito à escolarização diferenciada foi citado o acesso aos conhecimentos produzidos pelos não indígenas, sem violar as especificidades socioculturais, como bem respeitando a língua 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, 2012, p. 48).

Todavia, no fragmento do livro didático que citamos anteriormente, a expressão em negrito "**Os indígenas em geral"**, denota generalizações, bem como também, seria necessário cuidado ao afirmar que as crianças aprendem sobre suas tradições na escola, pois era importante dizer que as tradições são também aprendidas na escola. Tal cuidado pode evitar a interpretação de que a educação está restrita ao espaço escolar.

Expressões socioculturais

As abordagens pedagógicas a respeito das expressões socioculturais indígenas nos livros didáticos por nós analisados, 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 à diferenciá-la de nós, ao mesmo tempo que as homogeneízam. Mesmo quando especificam sobre qual povo estão se referindo, não apresentam outras alternativas que possam auxiliar a compreensão acerca das diferenças entre as muitas etnias que habitam as mais variadas regiões do país. Alguns exemplos dessa abordagem veremos a seguir.

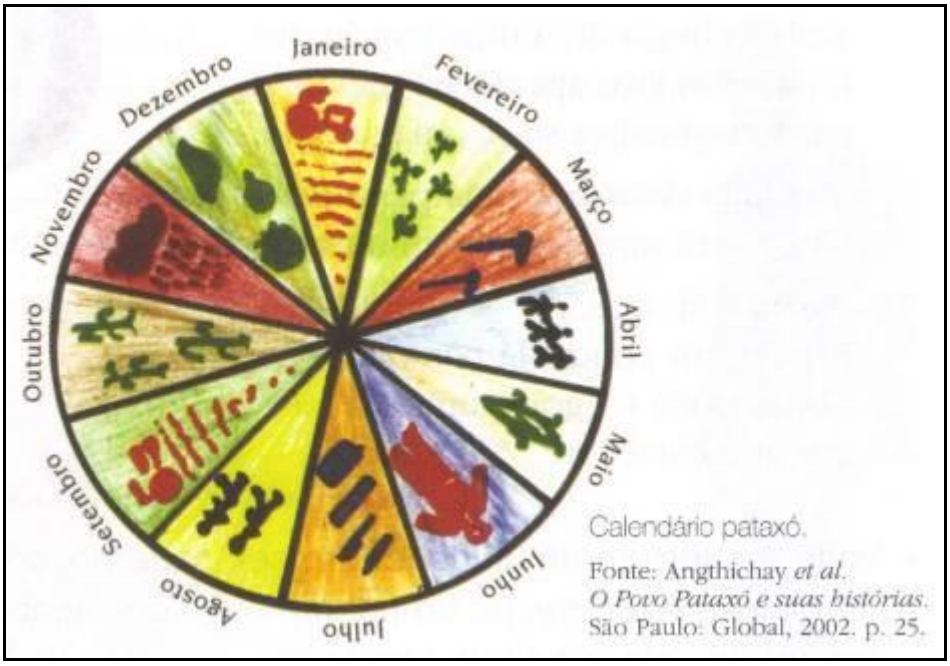
A organização do tempo

Trechos dos livros didáticos analisados tratam da organização do tempo dos povos indígenas relacionado com as práticas agrícolas e festivas; às vezes associam textos e imagens sobre calendários de determinados povos como pode ser visto a seguir:

> 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? (DIAS; BARALDI, 2011, 3.º ano, p. 57).

Segue a imagem do calendário, conforme a *Figura 6*:

Figura 6
Cópia da ilustração de um texto que tratava sobre
um calendário indígena no livro didático "Coleção Projeto Descobrir"



Fonte: DIAS; BARALDI, 2011, 3.º ano, p. 57.

Conforme o texto escrito e a imagem, é possível perceber algumas expressões socioculturais do Povo Pataxó. Todavia, nos parece bastante simplista, não dando conta da complexidade inerente as demais formas de viver dos Pataxó. Sabendo-se que existe outras

práticas que envolve outros ambientes que estão para além do espaço rural como o texto e a imagem procuram enfatizar.

Semelhante calendário consta no exemplar didático do 4.º ano da Coleção *O Brasil Somos Todos Nós* (HISTÓRIA, 2010). Na sequência, sugere-se uma atividade de comparação com o calendário do povo Kiriri Cantagalo, BA, descrito e sem gravura. Pede-se que os(as) estudantes identifiquem as semelhanças e diferenças entre ambas as formas de organizar o tempo:

> Um calendário diferente
>
> O calendário que você vê nesta página foi feito por Thiayu Suyiá, do povo suyá. Esse Calendário tem formato circular e não mostra os dias nem as semanas. O calendário é dividido em doze partes, que representam os meses do ano. Em cada uma dessas partes há um desenho. Em alguns meses, os desenhos mostram fenômenos da natureza, como o período das cheias dos rios (fevereiro). Em outros meses, os desenhos mostram as atividades relacionadas ao trabalho, como a pesca (abril), o plantio (setembro) e a colheita (janeiro, março, outubro e dezembro). O desenho pode representar também um evento importante que acontece na aleia, como uma festa. Observe que, em agosto, há um desenho de fogueira e de um tronco de árvore enfeitado. Isso significa que, nesse mês, ocorre a festa de kuarup para os Suyás. (THAHIRA, 2011, 3.º ano, p. 32).

As informações nos textos e imagens favorecem as possibilidades de conhecer e valorizar as expressões socioculturais dos povos indígenas citados. Com descrições sobre as forma de organizar o tempo, os ciclos e espécies cultivadas, a vida cotidiana e suas relações com a organização sociopolítica. Todavia, não oferece condições de problematizar o porque das semelhanças e diferenças na forma de organizar o tempo dos respectivos. Quando poderia explorar mais informações sobre aqueles povos, por exemplo: os aspectos relacionados ao contexto geográfico, climático, dentre outros. O mesmo ocorre em relação aos tipos de moradias, como poderemos ver a seguir.

Moradias

O texto a seguir encontra-se no livro didático do 2.º ano da Coleção Projeto Descobrir. Trata-se de uma adaptação do texto *Coisas de índio* de Daniel Munduruku, conhecido autor de vasta literatura sobre os povos indígenas. Nesse caso, o referido autor, descreveu aspectos referentes à importância social de determinados tipos de habitações indígenas. Como ilustração, aparece uma casa de barro (taipa) coberta com um tipo de capim, situada no meio da mata. Se a respectiva ilustração fosse vista isoladamente, se enquadraria numa abordagem convencional, entretanto, o diferencial está na abordagem sobre a função social da moradia indígena, como pode ser visto no fragmento textual a seguir:

> 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).

Explorar a função social da moradia indígena é importante para os(as) estudantes compreendam que: primeiro, independentemente da estrutura arquitetônica, seja parecida, seja diferente das 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 as formas de viver dos povos indígenas. Preconceitos do tipo: em razão das imagens das moradias indígenas nos livros didáticos geralmente serem com construções de palhas e localizadas nas florestas, o olhar etnocêntrico da sociedade não indígena leva as crianças à atribuírem a essa população a condição de pobreza material e cultural.

É possível afirmar, portanto, que uma abordagem pedagógica a partir de textos que agregam valores associados à função social da moradia indígena potencializa uma imagem positiva dessa população. Todavia, enriqueceria mais a forma de abordagem desse conteúdo, se fosse problematizado o que leva os respectivos povos adotarem essa forma de moradia e não outra, comparando-a com as moradias de povos habitantes em outras regiões do país, sobretudo no Nordeste.

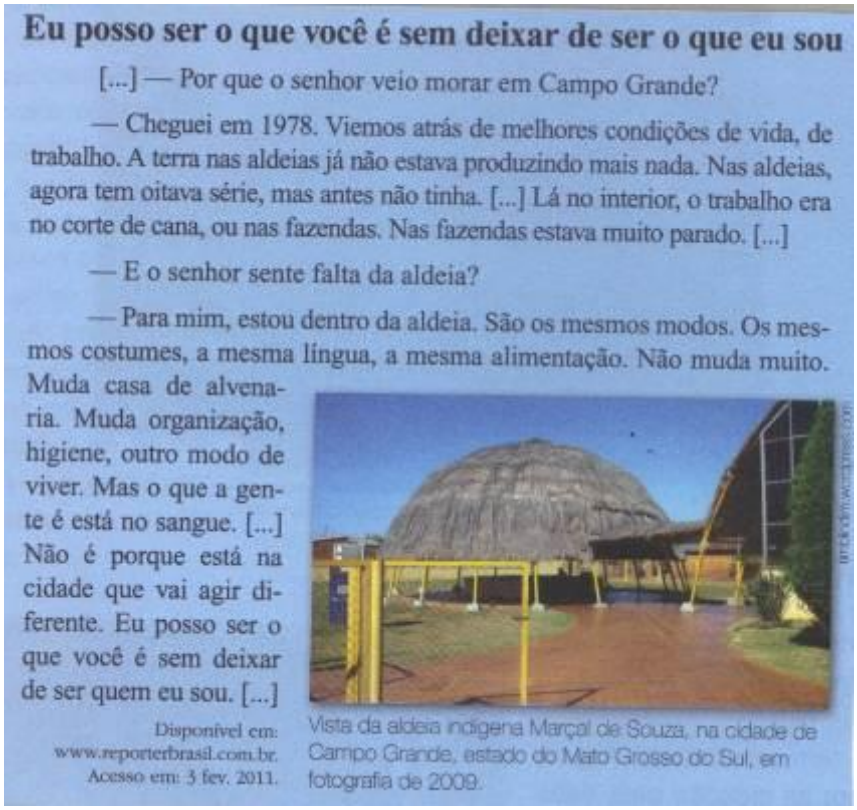
Porém, referente a esse assunto, algumas ressalvas são necessárias à respectiva coleção didática, por exemplo, no exemplar destinado ao 4.º ano, a abordagem sobre as habitações indígenas organizadas em aldeias foi em parte bastante genéricas. Considerando que, mesmo quando tentou tratar sobre a diversidade entre os povos, essa diversidade esteve restrita aos povos habitantes na região amazônica.

Diferentemente do exemplar anteriormente citado, pouco foi explorada a função social das respectivas organizações habitacionais, além da escassez de conteúdos sobre os povos indígenas no Nordeste. Tendo em vista 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 formas de moradias indígenas no respectivo exemplar didático foi evidenciar a presença indígena em contextos urbanos. Como situação

ilustrativa, mencionou o povo Pankaruru, originalmente habitantes no Sertão de Pernambuco, vivendo em São Paulo, e a Aldeia Marçal de Souza em Campo Grande, MS, habitada por indígenas Terena. No que se referiu a esta, apresentou trechos de uma entrevista com o cacique e uma fotografia, que nos pareceu ser um espaço coletivo para eventos na referida aldeia, como indica a *Figura 7*:

Figura 7
Cópia da ilustração de um texto sobre uma aldeia urbana em Campo Grande, MT, do livro didático "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.reporterbrasil.com.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.

O texto em si apresentou aspectos que favoreceram o acesso a dados históricos sobre o respectivo povo indígena. A exemplo das 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. Embora a imagem que ilustrou o texto tenha sido de uma edificação assemelhada com as conhecidas ocas, malocas, contribuindo para reforçar a ideia de que as edificações indígenas são uniformes. Seria interessante para demarcar a diversidade, como o livro se propôs, evidenciar também as imagens das casas de alvenaria mencionadas pelo entrevistado, seguida da problematização sobre as mudanças socioculturais inerentes à adaptação ao contexto urbano.

Pois, quando se trata do assunto moradias indígenas, não identificamos nos demais livros didáticos consultados nenhuma que apresentasse outras características físicas se não as construções de palha, ou barro. Geralmente assemelhando-se às imagens exibidas na coleção didática Projeto Buriti. Inclusive com referência a uma mesma aldeia da coleção anteriormente apresentada. Apesar de anunciar a existência de uma diferença entre os tipos de moradias indígenas no Brasil, as imagens não contribuíram muito para essa compreensão, a exemplo da *Figura 8*.

Figura 8
Cópia de uma página do livro didático de História "Coleção Projeto Buriti", sobre diferentes formas de moradias indígenas

Fonte: THAHIRA, 2011, 2.º ano, p. 98.

Diante do exposto, observamos que as formas de moradias apresentadas nas respectivas coleções didáticas são todas de povos habitantes em florestas, nas regiões Norte e

Centro-Oeste, em nada se assemelhando às formas de moradias de vários povos indígenas no Nordeste.

Com exceção do exemplar didático da Coleção Projeto Descobrir, que trouxe o texto de Daniel Munduruku, as demais coleções se limitaram a descrever o formato das casas ou das aldeias. De forma que, dificilmente, uma criança estudante nas escolas em Pesqueira, PE, associaria tais imagens às habitações dos povos indígenas locais ou regionais, ocasionando ainda questionamentos acerca da identidade indígena em função de um padrão sociocultural estabelecido pelos citados livros didáticos.

Alimentação

Durante nossa longa experiência como docente, sempre deparamos com assuntos referentes a hábitos alimentares indígenas associados às formas de trabalho, como pesca, caça e agricultura nos livros didáticos de História. Sobretudo, em relação à produção agrícola, sobressaía o cultivo da mandioca. Atualmente no contexto escolar 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 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, fora mencionado 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. Nos chamou atenção também, o fato do tempo verbal remeter ao passado, quando 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, na medida em que não associou em que regiões 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 fora estabelecida nenhuma associação desse assunto quanto aos conflitos e disputas dos povos indígenas pelo seu território, suas crenças dentre outros aspectos.

Abordagem semelhante sobre esse assunto foi encontrada no livro 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 alimentos nomeados como de origem indígena (farinha, beiju, cupuaçu, guaraná, urucum, moqueca de peixe), sugerindo que as crianças conversassem com seus familiares sobre o uso dos referidos alimentos, e se preparavam 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. Favorecendo a desconstrução da ideia de que os povos indígenas cultivando mandioca ou vivendo 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 produtos, inclusive industrializados, tendo em vista que muitos dos povos indígenas vivem em contato com nossa sociedade. Como também, seria interessante expandir a ideia de diversidade sobre as demais regiões do País.

Brincadeiras

As brincadeiras indígenas apresentadas nos livros didáticos apreciados geralmente remontaram à ausência de acesso aos brinquedos industrializados ou eletrônicos. Pendurar-se

em árvores, tomar banho nos rios, jogar peteca, jogar pião, dentre outras atividades, pareceu ser natural quando se tratava das brincadeiras indígenas. Como se todas as crianças indígenas fizessem uso de brinquedos, só se fosse de fabricação 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 com nossa sociedade e suas crianças com o 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 ver-se nas *Figuras 9 a 12*:

Figura 9
Cópia de imagem de crianças indígenas Sateré-Mawé/AM brincando com barro – livro didático de História "Coleção Projeto Descobrir"

Fonte: DIAS; BARALDI, 2011, 4.º ano, p. 10.

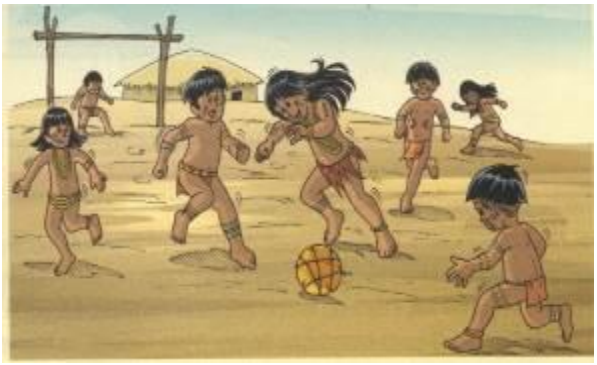
Figura 10
Cópia de imagem de criança indígena Barasana/AM brincando de pendurar-se em árvore – livro didático de História "Coleção Projeto Buriti"

Fonte: THAHIRA, 2011, 2.º ano, p. 18.

Figura 11
Cópia de imagem de crianças indígenas Kaiapó/MS brincando em um igarapé – livro didático de História "Pernambuco de muitas Histórias"

Fonte: CAVALCANTI, 2011, p. 40.

Figura 12
Cópia de imagem de crianças indígenas jogando futebol – livro didático de História "Coleção o Brasil somos todos nós"



Fonte: HISTÓRIA, 2010, 3.º ano, p. 92.

Como visto, das quatro imagens, três correspondem às crianças indígenas das regiões Norte e Centro-Oeste, a quarta – *Figura 12* – não foi identificada qual a etnia. 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, possivelmente dificultarão para os estudantes de outras regiões do País, principalmente no Nordeste, compreenderem que existem crianças indígenas que compartilham de brincadeiras comuns a nossa sociedade.

Artes

Reconhecer a produção artística dos povos indígenas é também reconhecer a importância de suas expressões socioculturais em suas sociodiversidades, como riqueza para humanidade. Nesse sentido, consideramos positivo quando os livros didáticos incluem nos seus conteúdos esse assunto, sobretudo quando especificam qual o povo produtor da expressão artística mencionada, a exemplo da citação a seguir:

> Os Baníwa, 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, na medida em 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 do respectivo 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 os professores(as) e as crianças possam vislumbrar elementos naturais que compõem o ambiente onde o referido 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, quando historicamente costuma-se chamar de artesanato indígena como se fossem expressões artísticas de menor valoração.

No entanto, nem sempre 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. Esse 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, 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 da respectiva população.

Sendo importante fazer uma ressalva em relação a dois aspectos que emergiram na referida citação, que denota em certa medida 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 está referindo-se, 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 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, perdem os seus significados. Assim, correndo o risco de tornar-se banal, comum a qualquer grupo social. Bem como às situações de tentativa de imitar danças e rituais indígenas no contexto escolar que não seja indígena.

Algumas considerações gerais sobre os livros didáticos

Os exemplares didáticos aqui citados denotam esforços em atender às demandas provocadas pela Lei n.º 11.645/2008 de forma a 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 conteúdos. Já no exemplar para atender ao 4.º ano, consta um volume de conteúdos bastante significativo, 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 fora 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 conteúdos, 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 à 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 tomaram como referência para exemplificar tal diversidade 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 sobre 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 índios na atualidade no Nordeste, afora os livros citados acima, na Coleção *Projeto Descobrir*, identificamos o calendário do povo Pataxó, BA; o livro do 2.º ano da Coleção *O Brasil Somos Todos Nós*, referiu-se a um indígena Tupinambá, BA, quando tratou sobre identificação étnica; o mesmo exemplar também se referiu a uma brincadeira do povo Tuxá, BA; outro exemplar dessa mesma coleção também citou o calendário do povo Pataxó, BA; o livro do 2.º ano da Coleção *Projeto Buriti*, referiu-se a uma brincadeira do povo Canela, MA.

Conforme o exposto, as coleções didáticas mencionadas de alguma forma se referiram aos povos indígenas no Nordeste. Porém, notamos que, na maioria dos casos, foram referências fragmentadas postas de forma transversal, complementando os assuntos que trataram sobre as brincadeiras, as formas de medir o tempo. Salvo raríssimas exceções favorecerá para 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.

4.2 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". No entanto, a tradição 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. (Ibid., p. 21).

Nessa perspectiva, vemos as prescrições curriculares das escolas municipais de Pesqueira, voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como um espaço de "entre lugar". Nossa alusão à referida teoria, se deu em razão das respectivas prescrições curriculares expressas no Diário de Classe, e no planejamento pedagógico das professoras (os chamados caderno 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 as chamamos de "políticas curriculares globais"[24].

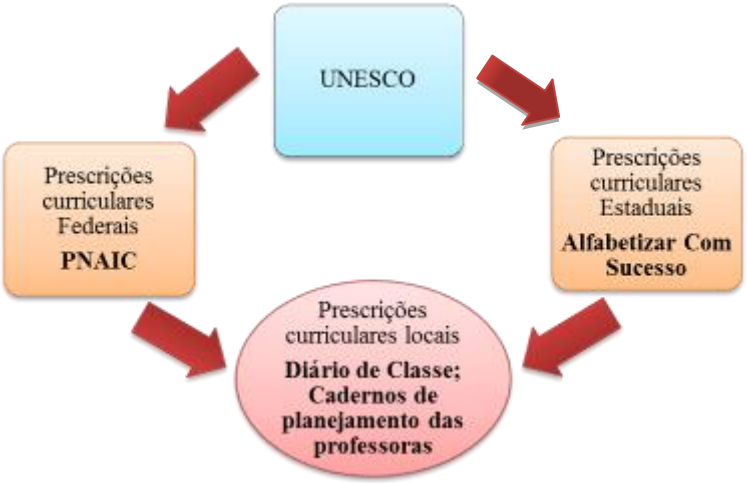
Observamos, no entanto, que no movimento de apropriação das prescrições curriculares globais no contexto local ocorreu um misto de: aproveitamento de parte das orientações curriculares internacionais e nacionais que "tradicionalmente" sempre esteve em uso; a exclusão de determinados conteúdos e componentes curriculares postas nas respectivas orientações; e a inclusão de demandas curriculares e socioculturais locais. Isso denotou que ocorreram reformulações do que aparentemente estava posto, e essas reformulações possivelmente foram resultantes dos embates, conflitos, negociações e consensos inerentes ao campo do currículo. De forma que é possível afirmar que "o entre lugar" do currículo no contexto local 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 sob o 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).

[24] 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.

Podemos fazer essa associação por entendermos que o contexto estudado por nós, mostrou a confluência das prescrições curriculares globais como interseção do currículo local. Porém, vale lembrar 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 atender às especificidades locais. Tal situação pode ser ilustrada conforme o *Diagrama 6*:

Diagrama 6
Relações de influência das políticas curriculares globais sobre as locais



Fonte: Elaborado pela autora a partir da 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 foi informado na fala da professora 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, que as propostas curriculares de base comum nacional ou regional não conseguiam dar conta das especificidades locais; o segundo aspecto diz respeito à perspicácia da professora em perceber essa lacuna. Tendo em vista que, conforme Candau, (2008, p. 31). Os(as) professores(as) não estão acostumados(as) a reconhecer o "outro" nas suas diferenças, mesmo quando muitas vezes está ao lado, na sala de aula.

Pensando nos arranjos curriculares, notamos que os Diários de Classe no contexto estudado se configuraram como um texto curricular oficial local, por apresentarem um conjunto de aspectos que conferiram à organização curricular na escola em razão de:

a) primeiro: mantendo prescrições de eixos temáticos a serem trabalhados na escola;
b) segundo: sugerindo o desenvolvimento de determinadas habilidades por parte dos(as) 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 pelas professoras, periodicamente;
d) quarto: mantendo o controle de frequência diárias dos(as) 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 planejamentos (o Roteiro diário e o Caderno de atividades).

Os respectivos 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.

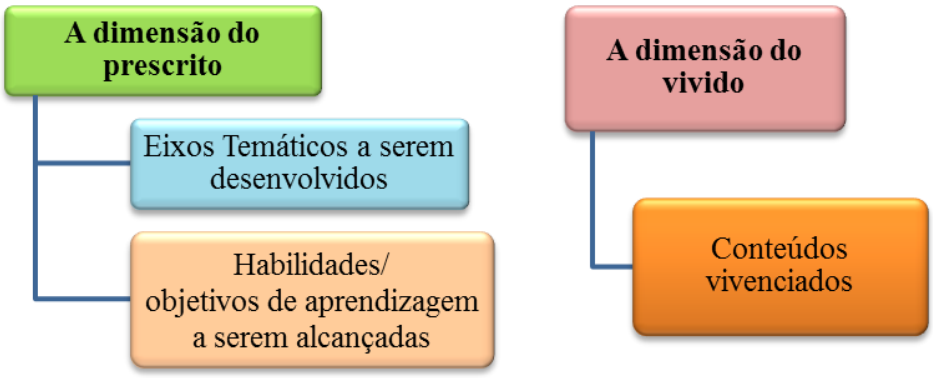
Portanto, como fontes documentais, tanto o Diário de Classe quanto os cadernos de planejamentos, foram importantes para compreendermos o que acontecia nas salas de aula referente ao ensino da História e culturas indígenas. A esse respeito, na próxima seção inicialmente dialogaremos com as informações contidas nos Diários de Classe.

4.2.1 Os Diários de Classe: das prescrições do PAS à sala de aula, o “entre lugar” da temática indígena

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 serem representadas no *Diagrama 7*:

Diagrama 7
Forma de organização dos escritos curriculares nos Diários de Classe



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise do Diário de Classe.

Portanto, nesta seção, no que diz respeito aos escritos curriculares sobre a temática indígena, inicialmente discorremos 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*.

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 XVI, 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 a parte das orientações curriculares globais. Sobretudo as que se apresentavam passíveis de preocupações, em função 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 das prescrições curriculares do Diário de Classe ter ignorado a sugestão do Programa PAS para desenvolver uma habilidade/expectativa sobre os povos indígenas em Pernambuco, como visto anteriormente, e pensamos nesse caso ser necessário citar outra vez a referida recomendação: "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, s.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 respectivo contexto social e escolar como essa, poderia potencializar o planejamento dos(as) professores(as) em relação à História e às culturas dos povos indígenas locais.

A outra nuance referiu-se às prescrições curriculares do Diário de Classe ter de resumir-se às habilidades e objetivos de aprendizagem; enquanto as prescrições do Programa PAS sugerirem conteúdos, habilidades/expectativas e atividades. Observando, assim, que o PAS oferecia mais suporte didático para se discutir a temática indígena do que a proposta curricular prescrita emergindo do Diário de Classe.

Entretanto, quando observada a dimensão do vivido, os registros de conteúdos vivenciados na sala de aula, *a priori*, pressupunham a existência de uma inter-relação direta com a dimensão do prescrito. Uma vez que as "habilidades/objetivos de aprendizagem" estavam associadas 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 prescrições curriculares (Diários de Classe, Programa PAS e livro didático), decidindo sobre o que seria necessário ajustar ao contexto local, incluir/excluir/reelaborar. Esse espaço de negociação comprova a capacidade ativa e criativa do(a) professor(a), considerando que o currículo não pode ser visto como mera repetição. (OLIVEIRA, 2011, p. 95). 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**, aí 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 pelas 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 que 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. Enquanto 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 registro escritos denotam que a abordagem da temática indígena predominantemente tem-se dado de forma transversal permeado 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, 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-brasileira e indígena;
• povos indígenas e direitos 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;
• a índio e sua história;
• as primeiros povos/Arte indígena;
• A história do cacique Chicão – 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 professores(as) em relação à temática indígena, como revelou a fala de uma das participantes:

> Eu acho muito bom, sim. **Na verdade, eu não me sinto preparada para dar esses conteúdos**. Eu acho que o aluno tem todo direito de conhecer suas origens como aqui em Pesqueira! Que é uma área que 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 muito por cima. Alguma coisa que possa dar, mas não tem essa preparação**. (Professora 6, turma do 3.º ano, Escola "H") Grifos nossos.

A expressão, "mas não tem essa preparação", durante a conversa ficou claro que era a 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 emergiu em vários outras falas.

Outra questão que parece dificultar uma descrição mais sucinta no Diário de Classe sobre os temas e atividades desenvolvidas em sala de aula, parece ser o pequeno espaço reservado a esse registro. Somando-se, ainda, à própria prescrição genérica acerca da temática contida naquele documento. Uma vez que, quando no próximo capítulo nos detivermos nos cadernos de anotações diárias das professoras, os quais costumam passar por um controle

periódico das coordenadoras pedagógicas, veremos melhores descrições dos conteúdos, atividades e 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 iniciativas das professoras.

Algumas breves considerações sobre as prescrições curriculares analisadas

As prescrições curriculares identificadas no contexto escolar estudado apresentaram pontos de confluência no sentido da ênfase no letramento em matemática e português. No entanto, a respeito de conteúdos relacionados com a temática indígena, não foram identificados nas prescrições do Pnaic. Apenas nos livros didáticos, no PAS, nos Diários de Classe e nos Cadernos de Planejamento docente; estes deixamos para analisar no próximo capítulo. Nessas fontes, emergiu um volume bastante significativo de conteúdos a respeito da referida temática, sobretudo nos Cadernos de Planejamento. Entretanto, predominou a ideia sobre os indígenas na história, vinculada à chegada dos europeus ao Brasil. Poucas foram as sugestões de conteúdos que remetiam ao período que antecedeu à colonização. Quando existiram, geralmente tomaram como marco histórico o referido evento, na medida em que usavam clichês do tipo "Antes dos europeus aqui chegarem...".

Outro aspecto notado nas referidas prescrições fora a lacuna de conteúdos referente aos povos indígenas no período que se alterna entre a colonização e a atualidade. De forma que a História desses povos parece fragmentada, assim dificultando a compreensão sobre a situação atual na qual se encontram. Sobretudo quando se referem aos povos indígenas no Nordeste ou local, ora omitem essa presença, ora transmitem a ideia de extinção, ora enfatizam a presença indígena na atualidade como se tivessem sido transportados do passado colonial direto para os dias atuais. Esses aspectos têm-se refletido diretamente nas práticas docentes, como veremos no capítulo a seguir. No qual, nos propusemos analisar as práticas curriculares docentes que dialogam com o currículo prescrito para aquele contexto escolar.

O currículo na ação, é a ultima 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,
a prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

J. Gimeno Sacristán

CAPÍTULO 5
O CURRÍCULO PRESCRITO E VIVIDO: A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA

O pensamento de Sacristán (2000), nos convidou a ver o currículo na dimensão da prática como um espaço "[...] onde se projetam todas as determinações do sistema curricular", mas, sobretudo, como um espaço de decisões e expressão de autonomia dos sujeitos envolvidos (professores(as) e alunos(as). Dialogando com o contexto por nós estudado, notamos que o currículo na dimensão da prática como espaço de decisões revelou múltiplos desenhos 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. Bem como 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, 2013, p. 51).

Pensar as práticas curriculares docentes no contexto escolar por nós estudado, portanto, significa considerar as nuances, que por vezes se aproximam do currículo formal, outras vezes metamorfoseiam-se 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-lo 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.

Este capítulo está organizado de forma que dialogaremos constantemente com a dimensão do currículo prescrito e vivido. À proporção que formos apresentando os objetivos predefinidos pelas 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 por meio dos assuntos que emergiram dos registros de planejamentos e vivências curriculares descritas pelas professoras. Por exemplo: *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* fora 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 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 à Temática indígena, conforme poderemos ver 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 as vivências curriculares em sala de aula, de forma que durante a discussão, procuramos destacar as situações de confluência entre as respectivas dimensões curriculares. Nesse capítulo não dialogamos com o Pnaic em razão de não percebermos relação específica com a temática em questão.

5.1 A temática indígena na confluência do prescrito e do vivido na sala de aula

Ao refletirmos sobre o currículo na dimensão da prática, implica pensar como esse se materializa na sala de aula. Bem como, considerando que Conceição G. N. Salles, 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 respectiva prática: o planejamento docente 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 novos conhecimentos entre os discentes.

No que se refere à dimensão do planejamento, mediante os registros nos *Cadernos de roteiro diários* e de *atividades didáticas*, 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, e menos se aproxima de uma perspectiva processual que vise uma 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, p. 51), nos chamou atenção para quanto o planejamento curricular contemporâneo guarda marcas da racionalidade tyleriana, que se hibridizam nas políticas curriculares atuais voltadas para o desenvolvimento de competências por parte dos(as) discentes fortemente marcada 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 são exigidas definições de metas, objetivos e formas de avaliação. A expressão "metas", mesmo não emergindo nas anotações 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 3º ano, Escola "H") Grifo nosso.

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 linguagem em Português 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(as)

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 denotou que a regularidade na qual ocorre tal procedimento pedagógico favorece o controle sobre o nível de aprendizagem em que se encontra 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 padrão de aprendizagem. Isso pode ser referente à seleção dos conteúdos, mas também à moldagem da metodologia de ensino, tendo em vista terem sido encontradas atividades fotocopiadas semelhantes para variadas turmas.

Diante do exposto, é possível afirmar que as marcas do tecnicismo são visíveis nessa forma de organização de planejamento. Não se constitui, todavia, regra geral, uma vez que a escola “H” não usa essa dinâmica. Segundo as professoras, esse tipo de planejamento burocrático não ocorre regularmente na respectiva escola, ficando sob responsabilidade de cada professora:

> **Não é nossa realidade esse planejamento na escola**. A gente teve algumas paradas, digamos assim, que foi visto já com esse *fluxo* que já vem da Secretaria de Educação e que a gente escolhe o que está mais próximo daquela meta que a gente pretende atingir. Tipo assim, vem o *fluxo* e você vai dar esse assunto, esse e esse, por que a gente acha que eles conseguem em dois meses entender. Mas não é que a escola sugira de a gente dar aquele assunto, somos **nós professores, quando podemos nos encontrar**. ‘Eu acho que a minha turma pode atingir isso’, aí a gente faz em conjunto, mas não é que exista esse planejamento da escola. (Professora 5, turma do 3.º ano, Escola “H”). Grifo nosso.

O primeiro fragmento grifado denota a ausência do planejamento sistemático na escola. No entanto, isso não significa que as professoras não recorram a essa estratégia para organizar suas atividades pedagógicas diárias. O segundo fragmento grifado sugere que existem alguns momentos no qual o planejamento se faz na coletividade. No entanto, são iniciativas das professoras e não se constitui uma regularidade; como foi dito, ocorre quando podem encontrar-se.

Afora isso, conforme os registros nos *Cadernos de atividades* e nos *Cadernos de Roteiro diário*, notamos que essa organização se configura como uma atividade que algumas professoras realizam semanalmente, outras mensalmente. O que pressupõe que essa dimensão curricular se projeta 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 resume à instância burocrática, técnica e operacional.

Considerando que as professoras, mesmo não tendo o espaço burocrático na escola para o planejamento, sabem 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 do(a) professor(a) 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, 2008, p. 2).

Esse aspecto se revela também em relação ao planejamento curricular sobre a temática indígena, o qual notamos que, nem todas as Unidades escolares observadas, esse planejamento ocorre de forma sistemática. E tratando-se do Plano Político-Pedagógico das escolas, essa temática parece ser um assunto ausente. Nesse caso, incluir ou não conteúdos referentes aos povos indígenas no seu planejamento mensal ou semanal, fica a critério de cada uma dessas profissionais. Conforme as falas da maioria das professoras, não há cobranças: "Não tem. Por organização da escola 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.

Essa fala indica a ausência de planejamento voltado para o ensino sobre a História e as culturas indígenas por parte da respectiva instituição escolar. Além de evidenciar que não há fiscalização se está sendo trabalhado algo sobre esse assunto ou não. Constatando que a escola parece alheia à Lei n.º 11.645/2008.

Entretanto, 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 e realizadas acerca da referida temática. Evidenciou-se também nas respectivas fontes o diálogo com as prescrições curriculares do Programa Alfabetizar com Sucesso, dos Diários de Classe e dos 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 prescrito/vivido naquele contexto escolar foi organizada em uma aproximação intensa com as respectivas prescrições curriculares, de forma que apresentam tênues nuances. A respeito dos aspectos que denotam uma aproximação, referimo-nos à apropriação dos objetivos e atividades sugeridas pelo Programa Alfabetizar com Sucesso que se expressam também nos Diários de Classe e nos livros didáticos. Em relação às nuances, expressam-se na forma que cada grupo de professoras ou individualmente recontextualizam 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 às celebrações das datas comemorativas.

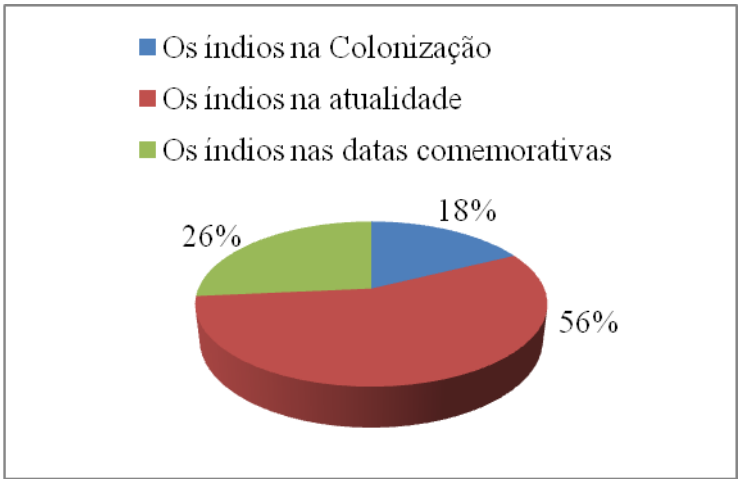
Diante dessa multiplicidade de práticas, seria inviável pontuarmos uma a uma, portanto, optamos por agrupá-las no que chamamos de *Eixos Temáticos* relacionados com os objetivos ao quais estão vinculadas. Tendo em vista que os objetivos da educação escolar ou do ensino nos diz muito sobre as habilidades que se esperam desenvolver nos educandos. Nesse sentido, podemos dizer que os objetivos voltados para o ensino da temática indígena revelaram intenções que se aproximam do 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 13*, visualiza-se o espaço que cada Eixo Temático ocupou no planejamento curricular docente sobre os povos indígenas em 2014 no contexto escolar estudado. Vale ressaltar que os dados a seguir, são baseados nos objetivos propostos pelas 12 professoras, esses, somados sem repetições foram em torno de 40 objetivos ao todo. Não foi possível discorrermos sobre todos, portanto, optamos apenas por aqueles relacionados às atividades analisadas por nós.

É possível que os dados expostos no respectivo gráfico tenham refletido 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. Considerando 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 anterior.

Figura 13
Gráfico representativo dos Eixos temáticos emergentes no
planejamento das professoras e nas práticas curriculares na sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise
dos Cadernos de planejamento das professoras e "atividades" pedagógicas.

A partir desses dados, organizamos as próximas seções baseadas nos três *Eixos Temáticos* que agregam os objetivos e as atividades curriculares pensadas/vividas no respectivo contexto escolar: *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*[25] referentes ao período colonial apresentaram menor recorrência de abordagem e volume de conteúdos, podendo ser vistos na seção 5.1.1.

5.1.1 Os índios na colonização: a história dos colonizadores

Algumas práticas curriculares nas dimensões do pensado e do vivido sobre os povos indígenas no contexto estudado, ainda têm raízes na tradição das propostas pedagógicas para o ensino de História do Brasil, em que falar sobre os índios remonta à chegada dos europeus, e em seguida à colonização. Conforme Araújo (2013), esse tipo de abordagem tende a seguir

[25]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, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 30.

uma cronologia linear que organiza os conteúdos de forma que prevalece uma visão temporal eurocêntrica da história. Conforme a referida autora, os conteúdos curriculares, cuja organização segue essa ordem, implica o descrédito de outras temporalidades e processos históricos anteriores inerentes a outros povos que não sejam ocidentais. Em outras palavras, a história dos povos indígenas no Brasil parece ter origem e sentido apenas vinculada à história da ocupação europeia no território que hoje chamamos de brasileiro.

Esse é um aspecto pedagógico que, no presente contexto, atravessou as prescrições curriculares materializando-se na dimensão da prática. Um exemplo disso tomamos como base as atividades registradas nos Cadernos de planejamento das professoras que trataram sobre esse período histórico, as quais se pautaram por objetivos vistos no capítulo 4 ao discutirmos sobre as prescrições curriculares do Programa Alfabetizar com sucesso e do Diário de Classe, sendo desnecessário nos alongar nessa discursão. Passaremos a discutir especificamente as atividades didáticas registradas nos cadernos de atividades das professoras.

Considerando, ainda, que, no planejamento, essas atividades parecem mais recorrentes que na prática. Como visto na *Figura 13*, o gráfico mostrou que correspondiam a 18% das atividades propostas ao todo sobre a temática indígena. No entanto, quando procuramos registros dessas atividades no dia a dia da sala de aula, identificamos elementos possíveis de serem analisados em apenas duas aulas. As demais se referem a aulas expositivas e leituras do livro didático. Como não presenciamos as respectivas aulas, não temos elementos suficientes para identificar quais foram as questões tratadas e como foi a exposição feita pela professora.

Nossa análise, portanto, acerca do tratamento à temática indígena no período colonial terá como base as atividades didáticas desenvolvidas pela *Professora 7*. Essas atividades foram desenvolvidas em uma turma do 4.º ano, onde a professora usou dois textos de produção própria inspirados no livro didático de História e dois questionários de interpretação.

Nesse caso, notamos que na aula daquela professora, o livro didático é utilizado como uma prescrição curricular. Uma situação ilustrativa dessa prática se traduz nos *Textos 1 e 2* que discutiremos a seguir. *O Texto 1 – 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 seguir, traremos ambos, bem como o exercício de interpretação:

Texto 1

Governo português no território **conquistado**

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. **Com a ocupação de terras, a relação entre portugueses e índios ficaram tensas, o conflito aumentou com a escravização dos indígenas originando combates e situações de guerras**.

Questões:

1- Qual a decisão do rei de Portugal ao perceber o interesse de outros povos nas terras conquistadas?
2- O que são capitanias hereditárias?
3- A quem foram doados os lotes?
4- Qual o compromisso dos capitães donatários em relação os 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 canaviais. ( )
b) A carta de doação estabelecia princípios e obrigações dos donatários. ( )
c) Era obrigação dos colonos administrar atividades e lidar com os indígenas. ( )
d) O foral determinava a doação de terras aos donatários. ( )
7- O que era sesmaria?
8- Quem foi o primeiro governador geral?
9- O que motivou os conflitos, combates e situações de guerra?

Texto 2

A colonização

A colonização portuguesa teve início 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 XVI e XVII, teve como centro e litoral nordestino. **Durante o período colonial, a maior parte dos trabalhadores dos engenhos eram escravos que trabalhavam a força e sem receber salários.** 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.

Questões

1- Que nome é dado às fazendas que produziam açúcar no período colonial?
2- **Que elementos faziam parte da fazenda?**
3- Quantos anos durou a colonização portuguesa?
4- **Por que os portugueses escolheram a produção de açúcar como atividade produtiva?**

(Extraídos do Caderno de atividade didática da professora) Grifos nossos.

A respeito de ambos os *Textos*, vale retomar a relação da professora com o livro didático que inspirou sua escrita. Ao consultarmos tal subsídio didático, foi possível perceber fragmentos textuais que constam na síntese produzida pela professora. No entanto, mesmo dispondo desse suporte didático para trabalhar com as crianças, a professora preocupou-se em selecionar as informações que julgou necessárias para uma reflexão mais apurada na sua turma. Por exemplo, diante da ausência de um questionário que possibilitasse uma

problematização do assunto tratado no livro didático, a professora elaborou seu próprio repertório de questões.

Por outro lado, nem todas as respostas das questões produzidas pela professora poderiam ser encontradas nos referido texto, a exemplo das grifadas. Significa que as crianças também teriam de consultar o livro didático. De forma que é possível afirmar aquele subsídio didático tem um peso significativo na sua prática, mas nem por isso é reproduzido e aceito tal qual se apresenta.

Em relação ao conteúdo de aprendizagem sugerido pelo *Texto 1*, notamos que está 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, fica evidente o lugar dos indígenas, aparecendo na condição inferior, como escravos, não havendo referência sobre a importância deles para manter a economia colonial, que parece ser o centro da discussão do texto. Mesmo quando se fez referência à resistência indígena contra a exploração da mão de obra escrava, ocorreu de forma breve, e superficial.

No que se refere às questões elaboradas no respectivo texto, foram significativas para favorecer a problematização. Considerando que são questões que podem levar a uma discussão sobre as relações econômicas e de poder que definia os lugares dos colonizadores e dos indígenas na organização social da colônia. Como também possibilitou evidenciar, mesmo que breve, a resistência indígena e problematizar a sua motivação.

No *Texto 2*, mais do que no anterior, expressou-se o protagonismo dos colonizadores, não apareceram expressamente os indígenas. Quando o texto se referia aos trabalhadores escravos, não ficou claro a que escravização estava referindo-se. Ao consultarmos o livro didático usado pela professora como prescrição curricular que a auxiliou na produção do respectivo texto, identificamos um parágrafo que fora suprimido quando a professora produziu sua síntese: **“**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 a levaram a fazer essa supressão. Porém, esse fragmento poderia contribuir, dentre outros aspectos, para uma problematização acerca dos motivos que levaram à substituição da mão de obra escrava indígena pela mão de obra escrava africana. Sendo possível considerar também a coexistência de ambas as situações. Não esquecendo que muitos dos quilombos formaram-se

pela parceria com os indígenas, considerando que esses conheciam a região e os lugares seguros para se refugiarem.[26]

A respeito das questões referentes ao respectivo texto, apresentam-se menos problematizadora que as questões que acompanharam o *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, nome de personalidades e acontecimentos históricos, sem o acompanhamento de elementos problematizadores, podem ser convertidos em conhecimentos meramente mecânicos. (ZABALA, 1998, p. 41).

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. 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), mas o que vemos é uma grande lacuna sobre os povos indígenas no período entre o período da colonização e a atualidade.

De forma que a ênfase nos assuntos que permeiam o próximo Eixo temático, *Os índios na atualidade*, denota exatamente essa lacuna temporal. Conforme 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.

Mesmo quando há alguma tentativa de relacionar com o passado, em alguns casos, tomam como referência a chegada dos colonizadores europeus para justificar as diferenças socioculturais dos povos atuais, sendo comum o exercício de comparação entre as práticas socioculturais dos povos indígenas do passado colonial e os atuais. Essa comparação, geralmente tem remetido a conceitos que suscita sentidos binários, como: selvagens/civilizados; e primitivos/evoluídos.

---

[26]Essa discussão pode ser encontrada em GOMES, Flávio Santos. Amostras humanas: índios, negros e relações interétnicas no Brasil colonial. In: MAGGIE, Yvonne; BARCELLO, Cláudia (Org.). **Raça como retórica**: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 27-82.)

5.1.2 Os índios na atualidade: da transversalidade aos conteúdos específicos

O Eixo Temático os índios na atualidade constitui-se de três formas de abordagem pedagógica sobre a temática indígena que tomam como ponto de partida assuntos da atualidade. Dentre essas, identificamos abordagens: transversais; específicas; e mediadoras de situações cotidianas.

As abordagens da temática indígena como tema transversal seguiram basicamente dois caminhos: as professoras aproveitaram os temas sugeridos pelo Programa do Alfabetizar com Sucesso, como alimentação saudável e respeito às diferenças e incluíram conteúdos sobre os povos indígenas; ou seguiram 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, grupo familiar, sendo incluídos os costumes indígenas em meio aos de outras populações, às vezes nacionais ou internacionais.

Em relação à abordagem sobre a temática indígena como conteúdo específico, identificamos as práticas curriculares voltadas para a comemoração do Dia do Índio, as quais discutiremos posteriormente quando trataremos sobre *Os índios nas datas comemorativas*. No tocante aos assuntos que emergiram sobre a presença indígena na atualidade, pontuaremos as práticas de três professoras: uma se guiou basicamente pelo livro didático de História − o Coleção Projeto Descobrir − destinado às turmas do 4.º ano; contém um volume bastante significativo de conteúdos sobre os povos indígenas, ocupando quase todo o primeiro semestre letivo; a segunda, recorreu à estratégia da pesquisa escolar, sugerindo para sua turma o uso da internet, entrevistas livres com a comunidade escolar e o livro didático; a terceira, trata-se de uma mediação de tensões em uma determinada situação ocorrida em sala de aula, em razão de uma das crianças vir à aula com uma pintura corporal indígena. As experiências pedagógicas mencionadas serão discutidas nas próximas seções.

5.1.2.1 A transversalidade no currículo: a temática indígena diluída na pluralidade cultural

Segundo Alice C. Lopes (2013), as questões étnico-raciais ganharam centralidade dentre os temas transversais referentes à pluralidade cultural nos anos 1990, sobretudo, na ocasião da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, a referida autora nos chamou a atenção para a proposta pluricultural dos PCNs fundamentar-se na ideia da construção de relações solidárias e tolerância entre os diferentes, por vezes escamoteando as tensões, 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, 2013, p. 71).

Ainda sobre o referido documento, Elizabeth Macedo (2013), argumentou que os temas transversais configuram-se como uma alternativa "[...] à incapacidade das disciplinas que compõem o currículo em dar conta da realidade social." (Ibid., p. 55). Segundo essa outra pesquisadora, a princípio, os PCNs 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 dos(as) educandos(as). 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, (Ibid., p. 56), assim ficando à critério dos(as) professores(as) flexibilizar o currículo e fazer essa adaptação.

Nesse sentido, a inflexão curricular no contexto escolar do presente estudo 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 transversalizada, as quais nos pareceram diluídas no fluxo de conteúdos comuns aos demais grupos sociais.

Essa diluição se revela no fato de identificarmos nas falas de várias professoras, enunciados referentes a terem trabalhado conteúdos sobre a temática indígena vinculados a aspectos culturais, a exemplo de: a) convivendo 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) "convivendo com as diferenças", tomamos como situações ilustrativas, a fala das *Professoras 4 e 9*. O contexto das referidas falas se deu na oportunidade de entrevistas com essas profissionais. Ao perguntarmos sobre quais os conteúdos curriculares nos seus planejamentos pedagógicos dialogavam com a temática indígena, obtivemos as seguintes respostas:

> **Convivendo com as diferenças**, **não só em relação à temática**, **mas a um tema que é interessante, aí trabalho dentro desse tema, acho ele abrangente; nele vem cultura, a questão dos costumes, a gente trabalha a cor**, que nem sempre a

> cor quer dizer, que tem menino que é clarinho, mas eles dizem meu avô, meu pai, minha mãe, enfim [...] Assim, **da questão da diversidade**, **o respeito pelas diferenças**, **eu gosto muito de usar a palavra respeito pelas diferenças**. (Professora 4, turma do 4º ano, Escola "A") Grifos nossos.

> **Viver com as diferenças**, a moradia também faz parte... porque às vezes ela engloba, é, como o índio vivia no passado e até no presente. **Porque tem o índio ainda que vive da pesca, ele vive em oca, ainda existe**... Por coincidência, na semana passada, trabalhei moradia com eles, aí falei sobre isso, e eles disseram: "ô tia, e é? E o índio num tá tão mudado hoje em dia que usa roupa, mora em casa..." **Olha, eles usam roupa, moram em casa, eu disse, mas também existe aquele índio que ainda não sabe o que é tecnologia, não conhece a tecnologia, e que é até selvagem, eles são selvagens!** (Professora 9, turma do 2.º ano, Escola "J") Grifos nossos.

A concepção de diferença na fala da *Professora 4*, aproxima-se mais da ideia de pluralidade cultural. Tiramos essa conclusão a partir da preocupação da professora com o respeito pela diferença, alinhando-se ao discurso da tolerância ao diferente mencionado na crítica de Alice C. Lopes no início desta seção. Semelhante crítica a esse tipo de abordagem pedagógica situa-se no estudo de Tomaz Silva (2000), no qual o autor 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 que acredita que a diversidade cultural é boa e ao mesmo tempo expressa uma natureza humana comum. Porém o 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". (Ibid., p. 98).

Nesse sentido, Tomaz Silva afirma 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, deve questioná-la. (Ibid,. p. 100). Enquanto a fala da *Professora 9*, inicialmente situa a diferença na perspectiva da pluralidade cultural quando sugere vincular a temática indígena ao trabalhar sobre os tipos de moradia. Entretanto, parece ser provocada pelo questionamento de uma das crianças, assim sendo obrigada a se justificar e demarcar 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, como afirmou a professora.

Consideramos positivo 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, que, acaba por hierarquizar as culturas indígenas diante da sociedade brasileira, ao considerar que existem povos que se

encontram em um estágio inferior. (LUCIANO, 2006, p. 34). Essa concepção encontra-se implícita na fala da *Professora 9*, quando incluiu no hall dos índios considerados "evoluídos", aqueles portadores de hábitos como andar vestidos, morar em casa; enquanto os considerados "selvagens", são identificados pela *f*alta: não moram em casa, e sim em oca; não dominam as chamadas novas tecnologias, vivem de modo "rudimentar", da caça e da pesca.

Como visto, no caso da respectiva professora, essa visão associa-se a uma determinada parte da população indígena, mas segundo Luciano, geralmente, essa tem sido uma visão que permeia o imaginário da maioria da sociedade brasileira; a nosso ver, ainda presente no contexto escolar, refletindo-se nas práticas curriculares docentes quando enfatizam os costumes indígenas tomando como referência os indígenas do passado e a pluralidade cultural de outros povos.

Uma situação ilustrativa dessa perspectiva vê-se nas práticas curriculares da *Professora 11*, quando na ocasião em que trabalhou a temática indígena tranversalizando-a por meio dos conteúdos referentes aos itens "b) alimentação também é cultura; c) diferentes moradias", conforme enunciados na fala a seguir:

> **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 3º ano, Escola "J") Grifo nosso.

A princípio, identificamos um dado relevante registrado no caderno de planejamento da professora citada quando mencionou a aula na qual trabalhou o assunto. Fez referência ao uso do livro didático de História da Coleção Projeto Buriti, destinado ao 3.º ano, com indicação das páginas 48-49. Ao consultarmos aquele subsídio didático, notamos que o tema alimentação indígena faz parte de uma Unidade intitulada *Tempo de alimentar*, incluindo a alimentação indígena apresentada no período colonial, como primeiro conteúdo, em seguida, vê-se também a alimentação africana e a portuguesa trazidas para o Brasil naquele mesmo período. Posteriormente, mas 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.

É possível relacionar essa abordagem com a fala da professora quando afirmou: "É imprescindível, não tem como você falar de alimentação e não buscar a alimentação dos índios." Primeiro, porque o respectivo livro didático abordou sobre uma diversidade de hábitos alimentares, dentre esses os dos indígenas, posto em primeiro plano. Segundo, o livro

enfatizou que esses hábitos indígenas estavam relacionados com o cultivo de grãos e raízes, a pesca, e colheita de frutos, genericamente, mas ilustrou o texto com imagens recentes de alguns povos da região amazônica e do Sudeste, remontando à ideia de uma alimentação natural, simples e saudável. Esse último aspecto relaciona-se diretamente com a expressão "[...] que é uma forma muito saudável de se alimentar comparando com as de hoje!" Denotando, dentre outros aspectos, que a concepção acerca dos costumes indígena permanece presa ao passado, conforme expressou o texto escrito no livro didático que guiou sua prática.

Essa situação nos revelou outros dois aspectos que convém ressaltar: o primeiro, a professora usou o livro didático de forma acrítica, tomando como única verdade; o segundo, revela que esse posicionamento acrítico pode estar relacionado com o desconhecimento por parte da referida professora sobre as expressões socioculturais indígenas na atualidade, sobretudo, do povo indígena local, referente a outros dois aspectos. Refere-se o primeiro ao fato de o povo indígena local, ao longo da história, como todo grupo humano que vive em sociedade, passar constantemente por mudanças, e isso inclui também seus hábitos alimentares. As mudanças podem relacionar-se com fatores como o afastamento das suas terras, a impossibilidade de cultivar o próprio alimento e na atualidade vê-se seduzido pela praticidade dos alimentos industrializados, dentre outras razões.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que, mesmo diante de todos esses fatores citados, atualmente ainda existem 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. O desconhecimento das especificidades das culturas indígenas quase sempre pode levar a generalizações e equívocos.

Semelhante situação ilustrou sua fala sobre tipos de moradia quando foi enfática em afirmar que "**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 a "oca". 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 qual incluiu a discussão sobre moradia indígena no tema *Modos de vida diferentes: paisagens diferentes*. Associado ao referido tema, está um texto intitulado *As pessoas transformam a natureza de acordo com seu modo de vida*. O título sugere um olhar para a compreensão acerca das diferentes formas de viver e intervir no mundo, o qual pensamos ser positivo.

O primeiro parágrafo desse texto 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 devassamento das florestas.

Como ilustração do texto que alude ao período colonial, foram vinculadas uma imagem de uma aldeia indígena localizada no Parque do Xingu, em meio a uma grande área florestal, e uma imagem do centro da cidade de Manaus, com muitos edifícios e asfalto. A vinculação das imagens ao texto, de certa forma, pode transmitir basicamente três ideias: a primeira, que os povos indígenas permanecem com modos de vida semelhantes aos do período anterior à chegada dos colonizadores; a segunda, que aquelas formas de habitação indígena servem como referência para toda a população indígena; a terceira, que as habitações indígenas comparadas com a imagem urbana podem estabelecer certa hierarquização cultural, a cidade representando o progresso e as aldeias, o "primitivo", o exótico. De forma que o uso desse livro didático acriticamente pode resultar em abordagens semelhantes às citadas pela professora.

Considerando, ainda, que a concepção da 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 elegeu como ícone representativo dessas culturas os povos indígenas de determinadas regiões do País, sendo alheio 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 sociocultural de cunho exótico e folclórico. (CANEN, 2000).

É possível que esse risco possa ser minimizado 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, envoltos 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. A exemplo das experiências que serão apresentadas na seção 5.1.2.2.

5.1.2.2 Os índios na atualidade como conteúdo curricular específico

Esta seção está composta pela discussão em torno de três situações pedagógicas materializadas por professoras e turmas distintas. A primeira, fora proposta pela *Professora 7*, com o objetivo de levar as crianças à "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, fora uma atividade não planejada, realizada em consequência de uma situação de tensão em uma sala de aula em razão de uma criança Xukuru do Ororubá tentar esconder sua pintura corporal, que denotava sua participação nas manifestações culturais do seu povo.

A primeira situação pedagógica insere-se no contexto de uma programação curricular do componente de História na turma do 4.º ano sob a responsabilidade da *Professora 7*. Essa programação se estendeu praticamente por todo o primeiro semestre de 2014. O que nos chamou a atenção nas práticas dessa professora foi o fato de 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 uma melhor compreensão por parte dos alunos, por que, às vezes, fica muito difusa a nossa história." (Professora 7, turma 4º ano, Escola "H").

Essa dinâmica configurou-se a partir da exposição da respectiva temática no livro didático de História adotado pela professora. As primeiras unidades e capítulos seguem essa mesma lógica. De forma que os conteúdos referentes à presença indígena na atualidade aparecem como discussão central, que permeia 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.

Optamos por essa última situação pedagógica em vez de qualquer outra das citadas, por ser a única nesse sentido identificada dentre as práticas curriculares docentes aqui estudadas. Considerando, ainda, os dados do Censo 2010 do IBGE em relação à presença indígena no contexto urbano, que identificou o percentual de 40% dessa população. Na cidade

de Pesqueira, a presença indígena no contexto urbano chega a mais de 10% do total de indígenas habitantes do município. 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.

Nesse propósito, a professora usou o livro didático de História do 4.º ano, da Coleção *Projeto Descobrir* como prescrição curricular e como suporte pedagógico básico. Esse lhe possibilitou reunir conteúdos referentes às pessoas indígenas que vivem em três grandes centros urbanos (São Paulo, Campo Grande e Manaus). Solicitou que as crianças fizessem a leitura de três textos que encontram-se no respectivo 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: "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 respectivo texto, tem uma fotografia de um grupo de indígenas Pankararu vestidos com os Praiás, denotando a ênfase na afirmação da identidade étnica mesmo vivendo no Real Parque, na cidade de São Paulo.

O segundo texto, trata-se de um trecho de uma entrevista com o cacique da Aldeia Marçal de Souza localizada em Campo Grande/MT, 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.

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: "Portanto, concluem que a presença da mulher indígena no Distrito Industrial de Manaus é só motivo de orgulho" (DIAS; BARALDI, 2011, p. 31).

Esse destaque favorece uma visão positiva da presença indígena no contexto urbano e no mercado de trabalho, assim, contribuindo para contrapor à ideia de que os índios são preguiçosos e representam o atraso para sociedade brasileira como durante muito tempo se propagou nas instituições dos meios de comunicação que desfrutam grande prestígio nacional e internacional. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 6). Na opinião das referidas autoras, 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:

> Por que nós sabemos que com a tecnologia, a população indígena tem que acompanhar os avanços tecnológicos, agora, que isso também vai trazer o que? **Uma dificuldade para a preservação da cultura deles, por que com a modernidade eles têm que permanecer lembrando os seus primórdios**. (Professora 7, turma do 4º ano, Escola "H") Grifo nosso.

A respectiva 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, quando essa continuidade significa a preservação de costumes vivenciados em um passado longínquo. O fragmento grifado na respectiva fala 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, afirmam que "[...] 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." (Ibid., p. 19). Nessa perspectiva, pensar as 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 de esses sujeitos e grupos adaptarem e reelaborarem seu modo de vida. Necessariamente não significa que tenham de abandonar suas "tradições", eles podem reconfigurá-las e recriá-las constantemente.

Nessa perspectiva encontra-se a abordagem sobre a temática indígena no texto que compõe a próxima atividade a ser discutida. O referido texto se insere no conjunto de cartazes produzidos pela turma do 4.º ano da *Professora 3*, que atua na *Escola "A"*. Os referidos cartazes resultaram de atividades em equipes no propósito de realizar uma pesquisa escolar, que teve como suporte pedagógico o mesmo livro didático de História utilizado na atividade anteriormente apresentada, a 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 o respectivo tema por conta das crianças. Resultando na produção de 12 cartazes, nomeados pela professora como "trabalhos escolares" que trataram, dentre outros assuntos: 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 a riqueza de informações que detinha, abordando questões importantes para atualizar a temática indígena no contexto escolar em um único recurso pedagógico − o cartaz.

Um dos aspectos que emergiu 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 pode contribuir para visibilizar a presença indígena na atualidade.

Um segundo destaque valioso, extraído desse cartaz, trata-se do seguinte 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 saberes sociohistóricos, que servirão para as novas gerações indígenas, ou para nossa sociedade conhecer o universo indígena.

Um terceiro destaque para essa produção estudantil, se refere aos direitos indígenas conquistados após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Mas, o que mais nos chamou a atenção a esse respeito foi a problematização ao 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.

O respectivo fragmento textual, como expressão de um aprendizado sobre a História da população indígena no Brasil, é de grande relevância quando enfatiza que as disputas pelos territórios ocupados tradicionalmente pela população indígena é 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. Sobretudo, enfatizando a permanência de práticas colonialistas os dias atuais.

Na continuidade do texto, a problematização acerca dessas relações de poder é ilustrada pela referência à existência da discriminação aos indígenas que adotam costumes e facilidades tecnológicas da 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.

A respectiva afirmação coaduna com a concepção acerca da definição da identidade indígena problematizada na experiência pedagógica vista anterior a esta, quando afirmávamos 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

se aprender, não mais sobre a dimensão “cultural”, mas, sobre as novas configurações sociopolíticas das populações indígenas na relação com a sociedade brasileira.

A esse respeito, saliente-se que a radicalização acerca da valorização da agência indígena, por outro lado, pode minimizar a importância das expressões socioculturais dessas populações. Sendo importante não reificar a concepção folclórica acerca dessas expressões, no entanto, devendo-se considerar 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 diante da 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).

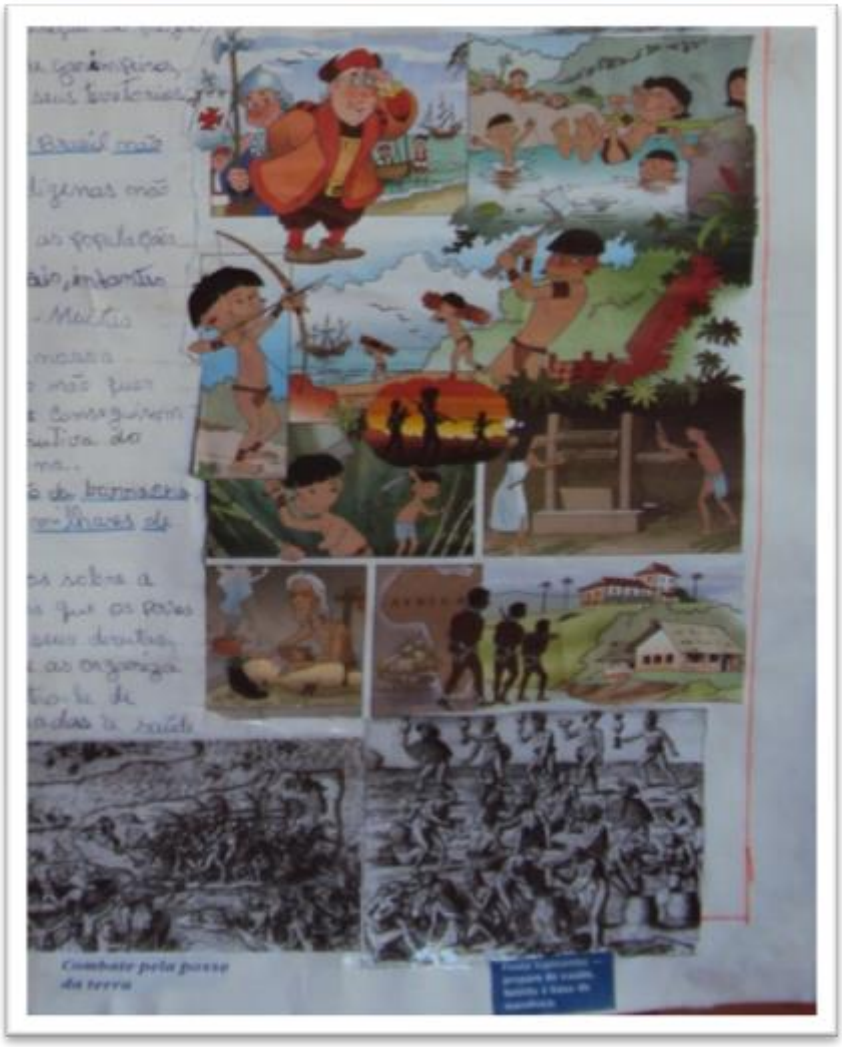
Essa orientação acentua, sobretudo, a atenção com a diversidade de povos indígenas existentes no Brasil. Esse aspecto pode reduzir os riscos de generalização acerca dessa população, principalmente quando pudemos ter em mãos dados demográficos que denotem estimativas que podem ilustrar tal diversidade. No entanto, nem sempre esses dados são atualizados no contexto escolar, incorrendo em práticas curriculares que apresentam dados superados, sem referências à data de sua publicação, assim se constituindo como um limite para a compreensão efetiva sobre a população indígena atual.

Outro aspecto que parece problemático, trata-se das imagens que ilustraram o referido trabalho. Na maioria, foram gravuras que remontam às visões sobre os índios no período colonial, inclusive misturadas à imagens de negros escravos. Desse modo, as ilustrações ficaram totalmente descontextualizadas em relação aos assuntos que emergiram, uma vez que o texto escrito 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 correspondem à narrativa construída no texto escrito, podem então, mascarar as informações escritas contidas no respectivo recurso visual (o cartaz). Vale salientar que as informações citadas são importantes para a compreensão acerca das configurações dos povos indígenas na atualidade.

A *Figura 14*, mostra as imagens que ilustraram a respectiva produção estudantil. Inclusive, trata-se de recortes de gravuras de livros didáticos de História, exemplares semelhantes aos que analisamos:

Figura 14
Fotografia das ilustrações de um cartaz produzido por discentes



Produção discente, turma do 4.º ano, Professora 3, Escola "A".
Fonte: Acervo da autora

As imagens fixadas no respectivo recurso visual, na maioria foi retirada de livros didáticos. As coloridas, fazem parte de uma gravura do livro *História – Pernambuco*, 4º/5º ano, p. 48 – Teixeira (2010). 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 (a esquerda), trata-se de uma gravura do livro didático de História – Coleção *Projeto Descobrir*, 4º ano, p. 45 – Dias e Beraldi (2011). No original, a referida gravura serviu para ilustrar um texto relacionado à 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 a o livro didático de onde foi recortada. Como falamos, as respectivas gravuras não correspondem à narrativa escrita no respectivo 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 nível de escolaridade dos seus autores, assim denotando 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 o referido trabalho pode 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 contribuísse com isso; em grande parte, foi efetivado tal propósito.

Limites, ao que se refere à lacuna na competência para explorar a referida temática de forma apropriada, tendo em vista o uso de informações desatualizadas e recurso imagético descontextualizado. Entretanto, são limites que podem ser superados por meio da formação continuada para os(as) professores(as), de leitura aprofundada acerca da temática e da produção de subsídios didáticos coerentes com a situação atual dos respectivos povos. Acreditamos, portanto, que iniciativas curriculares semelhantes precisam ser incentivadas e apoiadas.

Outra vivência curricular que merece destaque nesta seção, ocorrera 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 estudam naquela escola participam de eventos na área indígena. Nesse eventos, geralmente costuma fazerem algumas pinturas corporais, à base de tinta natural fabricada do fruto de uma árvore conhecida popularmente como jenipapo. O pigmento usado para as referida pinturas é preto, e permanece a marca na pele humana por vários dias. Em uma dessas ocasiões, ocorreu certa inquietação na sala de aula, por parte dos(as) estudantes, em razão de uma criança Xukuru vir à escola com uma daquelas pinturas feitas pelo seu povo. Essa situação requereu da professora uma intervenção pedagógica, conforme o relato a seguir:

> Teve uma criança, que o sol estava bem quente e ele estava de casaco. E eu perguntei: – Porque que você não tira o casaco? E ele respondeu: – **Porque meu braço tá todo pintado, tia**. **Aí eu disse: – mas não tem nada**, **eu posso mostrar a seus coleguinhas?** Ele disse: – Pode. Aí eu mostrei. – **Olha só minha gente! Olha só que coisa linda, inclusive, eu gostaria de estar pintada assim, porque eu acho bonito. Olha só que coisa linda! Eu perguntei quem tinha feito, se ele sabia de que era feito aquela tinta, por que eles se pintavam, ele sabia responder tudo, explicou tão direitinho.** Então assim, eu disse: – Não tenha vergonha, você é índio, você faz parte de um povo indígena. Até assim, até comentei – 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. Pronto, a partir dali todo mundo quis se pintar**. (Professora 1, turma do 1º ano, Escola "A", grifos nossos).

O primeiro fragmento grifado denota que a proximidade da escola com a área indígena não é o suficiente para que todas as crianças indígenas que nela estudam tenham segurança de afirmar sua identidade étnica. Embora a atitude da professora tenha sido respeitosa no sentido de pedir permissão para mostrar a pintura às outras crianças, e validado tal expressão sociocultural com elogios e incentivos, é possível que aquela criança até então não se sentisse segura para se autoafirmar.

Conforme Moreira e Câmara (2008, p. 53-54), 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 na fala da referida professora denota que não só ocorreu o reconhecimento da diferença, mas possibilitou a troca de saberes, solicitando daquela criança que explicasse para a turma como fora preparada a pintura corporal e seu significado, assim ampliando o horizonte cultural das crianças pertencentes aos diferentes grupos étnico-culturais.

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 que historicamente se convencionou ser; a segunda dimensão, fora o imprevisibilidade, a imediatez da prática escolar, quando não havia planejamento para aquela situação. No entanto, aquela situação inusitada não fora 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 as tentativas de enfrentamento dos desafios em lidar com as questões relacionadas 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, quando, na maioria das vezes, essas memórias representam longos períodos históricos de esquecimento.

5.1.3 Os índios nas datas comemorativas: o silêncio entre o período colonial e o presente

Estudos anteriores como os empreendidos por Iara Bonin (2007a; 2007b), Luana B. Gomes (2011) e Celênia Macedo (2009), dentre outros(as), identificaram como prática escolar comum, vincular a temática indígena às datas comemorativas, a exemplo da comemoração de O 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.

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 XX.

Situações ilustrativas das abordagens fixadas no período pré-colonial expressaram-se nas vivências curriculares sobre o conhecido "Dia do Índio"; na data subsequente, identificamos as vivências 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 XX, sobretudo emerge nas respectivas vivências 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.

5.1.3.1 O Dia do Índio: "o efeito túnel do tempo"

Tomamos emprestado ao antropólogo João Pacheco de Oliveira a expressão em destaque, "o efeito túnel do tempo"[27] como a mais apropriada para aludir às atividades pedagógicas sobre "O Dia do Índio" vivenciadas no contexto estudado. Pois, 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 misturas.

De forma que permanece circulando no senso comum, discursos e imagens acerca dessa parcela da população, reforçados pelos meios de comunicações e midiáticos que veiculam uma visão cristalizada sobre os povos indígenas, que remontam a ideia de uma população do passado que antecedeu a 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 numa relação hierárquica, onde os povos indígenas são vistos como populações de expressões socioculturais simples, exóticas e inferiores.

Conforme J. Pacheco de Oliveira, a cristalização das identidades indígenas como povos do passado e a-históricos, além de servir como subterfujo para justificar a violência cometida pelos colonizadores e assim anistiá-los, serve também para negar a existência dessas populações no tempo presente, tal como elas se apresentam (sujeitos de direitos), uma vez que seu fenótipo não corresponde ao imaginário da maioria dos/as 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. Pois, comparando à história dos povos indígenas de ambas as regiões, ver-se que os povos indígenas da região Norte tem uma história de contato relativamente recente com a população não indígena.

[27] A esse respeito ver: OLIVEIRA, João Pacheco de. O efeito "túnel do tempo" e a suposta inautenticidade dos índios atuais. **Revista Sociedade e Cultura**. Universidade Federal de Goiás. V. 6, n. 2. Goiânia, 2003. p. 167-175.

Nessa perspectiva, notamos que, as práticas curriculares docentes referentes o dia 19 de abril, o conhecido "Dia do Índio" nas salas de aulas pesquisadas, não aparece como a data mais festejada, diferentemente dos estudos de Iara Bonin, Luana B. Gomes, Celênia Macedo, anteriormente mencionados. Essa data pareceu menos importante que a Semana do Folclore, sobre a qual identificamos mais recorrência de registros de atividades que aludia à "cultura indígena", a exemplo da leitura e interpretação das chamadas "lendas indígenas". A respeito do "Dia do Índio", a maioria das professoras nos informou que essa data coincidiu com a semana de avaliação do primeiro bimestre letivo no calendário da Rede de Ensino como um todo, e por essa razão, algumas professoras a suprimira. Todavia, ainda identificamos alguns registros de atividades desenvolvidas na semana subsequente, e confirmadas na fala de algumas professoras quando entrevistadas, as quais traremos mais adiante.

Nos respectivos registros, a temática indígena emergiu mais em um formato de homenagem aos povos indígenas e menos como assuntos que possam 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; e 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 denotaram 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 confirma 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 remeteu 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 conhecida pelo público infantil do fim dos anos 1980, 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	**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!!**ÔÔÔÔÔÔÔÔÔ**	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.

Fonte: Registro no Caderno de “atividades” pedagógicas da Professora 5, turma do 3.º ano, Escola “H”, grifos nossos.

Os registros no Caderno de planejamento da respectiva professora denotam que, pelo texto citado, esperavam que as crianças desenvolvessem habilidades no sentido de: “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, os respectivos objetivos, pressupõe a leitura do texto em questão. Pelo que tivemos observando, a leitura naquele contexto escolar é uma atividade rotineira, e inserir a temática indígena nessa rotina representa um ganho curricular importante.

No entanto, ao que parece, 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, justificam-se as marcas 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 com esses. 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 explicitam 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, sendo considerada 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, a qual não se aplica a todos os povos indígenas no Brasil. Segundo Luciano (2006), considerando a diversidade de povos indígenas existente 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. (Ibid., p. 57).

Narrativas semelhantes à encontrada na letra da referida música, refletem a forma de como se pensavam e continua pensando sobre os índios. Nessa perspectiva, esses grupos étnicos são seres com formas 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 séries. Essas, 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 texto em forma de poema intitulado de "O índio Jaci". O desenvolvimento dessa "atividade" envolveu leitura do texto, pintura da ilustração, e responder o exercício. Este, estava diretamente relacionado ao assunto abordado no referido texto, uma vez que solicitava

a identificação de artefatos culturais indígenas citados no poema que pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 10 – Poema em homenagem ao “Dia do Índio”

	O índio Jaci	
Conheça um índio Que se chama Jaci. **Ele vive da caça e da pesca**, E anda sempre por aí.	**Ele mora na oca**, **Dentro da floresta**. **Quando um passarinho choca**, **Ele dar até festa**.	**Ele é um ser da natureza**, Viver lá deve ser uma beleza. **Correr pular e brincar,** **Depois no rio nadar**.

Fonte: Cadernos de “atividades” discentes, turmas das Professoras 1, 2 e 3, Escola “A”, grifos nossos.

O respectivo texto constrói uma narrativa em torno de uma identidade cultural indígena semelhante à do texto anteriormente discutido. Os fragmentos grifados reduzem o ser índio e seu modo de viver a um ser idílico, morador da floresta, sendo confundido com a própria Natureza, vivendo do que ela lhe oferece, sendo amigo dos animais, e suas brincadeiras relacionam-se com esse ambiente harmonioso. Quanto a ilustração, nota-se que pode contribuir para reforçar os estereótipos que emergem no texto. Conforme pode ser visto na Figura 15:

Figura 15
Fotografia da “atividade” pedagógica “O índio Jaci”

Caderno de atividades discentes, turmas das Professoras 1, 2 e 3, Escola “A”.
Fonte: Acervo da autora

A respeito do exercício que acompanha o texto, o próprio enunciado “Pinte apenas os elementos que se refere à cultura indígena!” Expressa a ideia de cultura indígena no singular, de forma que generaliza 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 modos de vida idílicos, 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 que, ao colorir os elementos que na sua concepção se referiam à cultura indígena, marcou aqueles que remetem ao índio tão exótico quanto ao 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 que vale salientar refere-se à frase que segue no rodapé do referido exercício, que diz*:* “Devemos valorizar e preservar a cultura indígena.” A ideia de cultura como algo que pode ser preservado tem sido questionada por autores(as) como Hall (1999; 2000), Bhabha (1998), Lopes e Macedo (2011), quando afirmavam que narrativas nesse sentido tendem a construir uma identidade cultural essencializada e cristalizada. Nessa mesma perspectiva, Canen (2015), 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”. (Ibid., p. 136). 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 e 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 encontravam-se em negrito. Na sequência, primeiro

ver-se o título “Os índios conhecem e respeitam a natureza”, em seguida a ilustração, o texto e o exercício.

Analisando a respectiva “atividade” pedagógica, notamos dentre outros aspectos, que essa 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, e parece querer convencer que os povos indígenas são exemplos de sociedade perfeita e ecologicamente correta. No entanto, o texto trouxe uma narrativa referente ao o período pré-colonial. Como podemos ver na *Figura 16* que mostra a referida atividade:

Figura 16
Cópia da “atividade” pedagógica:
“Os índios conhecem e respeitam a Natureza”

Fonte: Caderno de “atividade” pedagógicas docente,
Professora 6, turma do 3º ano, Escola “H”.

Quanto a ilustração gráfica da respectiva “atividade” pedagógica, essa mostrou uma figura indígena que parece ser uma criança do sexo masculino, seminua, nadando junto aos peixes em águas transparentes. Essa imagem pode reforçar o imaginário construído em

tempos pretéritos, o qual pensa “os índios” como uma figura masculina, e como seres infantis e inocentes, vivendo em contato direto 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 à 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 3º 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, não possibilitando 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 as formas de viver desses povos não correspondem ao passado.

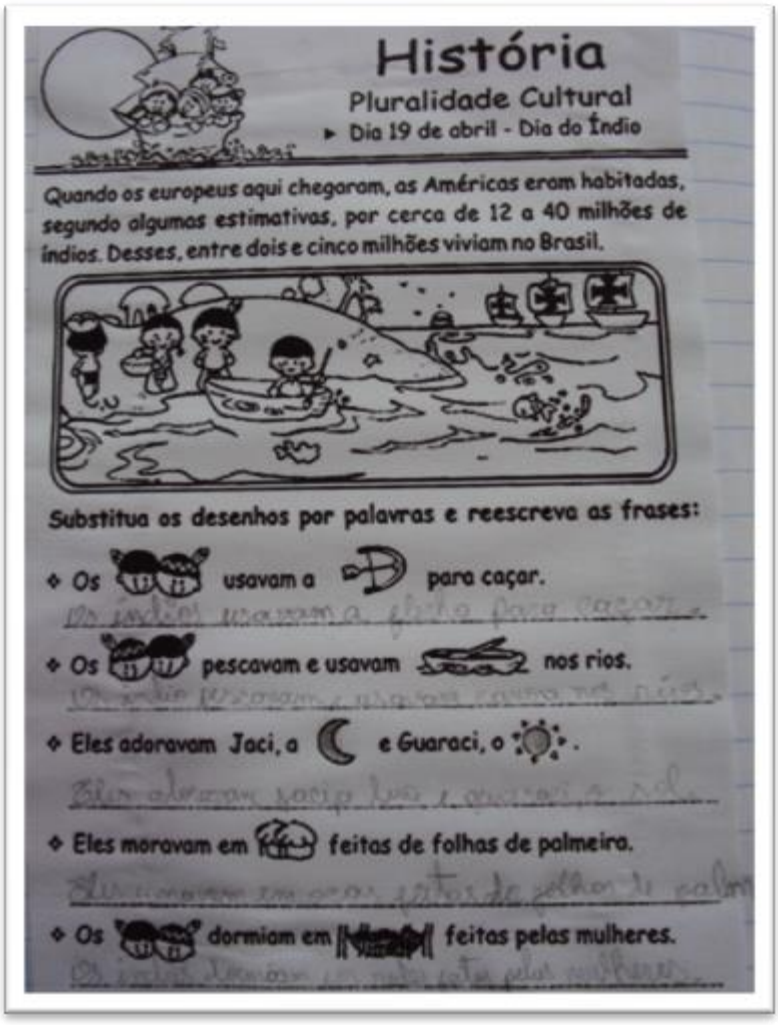
A segunda “atividade” mencionada, foi realizada numa turma do 2.º ano, na *Escola “A”*, sob a responsabilidade da *Professora 2*. A respectiva “atividade”, pressupunha três etapas: a leitura do texto escrito; a leitura do texto imagético; e a produção de frases. Na referida “atividade” pedagógica, é 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 preocupante em destaque nesta “atividade” pedagógica era a difusão da ideia de pluralidade cultural, quando essa pluralidade foi expressada na tentativa de representação da oposição entre índios e europeus. Uma vez que a ilustração central da respectiva “atividade”, mostrava-

os 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 formas de viver "rudimentares".

Conforme a *Figura 17* que veremos a seguir, é possível identificar uma associação entre o respectivo texto e a imagem ilustrativa, se configurando na imagem das caravelas como elemento enunciador à chegada dos europeus nas Américas; enquanto 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 indígenas expresso naquela ilustração.

Figura 17
Fotografia de uma "atividade" pedagógica para leitura e produção textual



Caderno de "atividades" discentes, turma do 2.º ano, Professora 2, Escola "A".
Fonte: Acervo da autora

Outro aspecto que merece destaque, se refere ao fato do próprio texto escrito ter dado relevo aos dados demográficos referentes ao período pré-colonial, assim caracterizando uma

abordagem histórica que ver os povos indígenas como populações do passado. De forma que não oferece condições de problematizações acerca da existência indígena na atualidade.

A esse respeito, é fato que 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, como também é possível pensar que houve outras causas responsáveis pela depopulação indígena ao longo da história. O risco nessa polaridade é vincular a condição dos povos indígenas à vitimização e "coitadismo", assim, negando-lhes a possibilidade de protagonistas da História.

Conforme Manuela Carneiro da Cunha (2012b. p. 22), a comprovada redução das populações indígenas nas Américas não as colocou em condição tão somente de vítimas. Uma vez enfatizando que, apesar das políticas indigenistas tanto no período colonial quanto no Império e no início do século XX, que a priori, visavam ao controle territorial, social e da exploração da mão de obra indígena, e posteriormente a apropriação 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.

Conforme a referida pesquisadora, 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 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, outro aspecto que merece ser salientado em relação à respectiva "atividade" foi a valorização das práticas socioculturais indígenas de caráter homogêneo e generalizante, uma vez que, no exercício de produção das frases não há referência a nenhum povo indígena específico 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 2º 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 gêneros 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, a pesquisadora Oliveira (2003), afirmou:

> 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. (Ibid., 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 fixa.

Um exemplo semelhante, identificamos na fala da Professora 10, que no período da presente pesquisa, essa atuava em uma turma do 2.º ano, na Escola "J", quando pedimos para que ela descrevesse uma situação na qual trabalhou a temática indígena com sua turma. Fora 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 pintei, fiz cocares**... Fiz assim! eu trabalhei mais a Arte com eles. P**rimeiro 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 2º ano, Escola "J") Grifos nossos.

A referida fala denota 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. Saliente-se que, considerando a faixa etária da turma, que se situa entre os sete e oito anos de idade, 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 na respectiva 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 fora possível saber exatamente o contexto ao qual 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 2º ano, Escola "J").

A fala da professora nos forneceu elementos sobre os quais podemos afirmar que os conhecimentos construídos acerca dos povos indígenas, na respectiva situação pedagógica, ficaram na dimensão do lúdico, uma ludicidade que pode contribuir para reforçar os estereótipos e preconceitos. Podendo ainda estabelecer certa supremacia sociocultural em relação 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" fora um marco histórico em um tempo no qual as questões indígenas eram ainda pouco visibilizadas, segundo Luana B. Gomes. A esse respeito, a referida autora considera que:

> 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, 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 das problemáticas atuais enfrentadas 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". Também está, como falamos no início desta seção, alongando-se em outras datas, dentre essas, o dia 20 de abril quando se comemora o aniversário da emancipação do município.

Essa é uma data na qual 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 seção 5.1.3.2 está organizada com a exposição e problematização sobre as respectivas atividades.

5.1.3.2 Aniversário de Pesqueira: os Xukuru na história do município, no passado e no presente

A respectiva 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 fora 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. Posteriormente nos deteremos em outras atividades empreendidas por essa professora e pelas *Professoras 1 e 3*, que comungaram de atividades semelhantes sobre outros aspectos referentes à presença indígena na atualidade no município.

O texto intitulado *Pesqueira*, produzido pela *Professora 2*, é uma das versões sobre a história da cidade, segundo a professora. 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 locais. De forma que os recursos usados para a respectiva aula foram: exposição oral incluindo a leitura do referido texto e anotação dele no quadro para ser reproduzido no caderno dos(as) discentes. 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 um 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 destaca-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 2º ano, Escola "A") Aspas no original, grifos nossos.

Dois aspectos a salientar nesse texto: o primeiro, a organização didática; o 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 que ocorreram nos últimos cinco séculos que resultaram na emancipação do município. Conforme foi possível, adaptou-se uma história referente a um período tão longo, a 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.

No entanto, essa sistematização pode comprometer a construção do conhecimento integral da história, mas, diante do tempo curricular 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 um, assim, comprometendo os demais assuntos e componentes curriculares. Esse é um risco que se corre ao tentarmos *didatizar* o conhecimento histórico e adaptá-lo ao contexto escolar.

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 religião católica romana como dominante.

Um aspecto da perspectiva positivista expressa-se nas repetidas vezes que faz referência às datas que lembram eventos políticos povoados por vultos históricos que constituíam a elite religiosa e econômica da região. Outro aspecto característico dessa perspectiva histórica é a ideia de progresso como algo positivo. Naquele caso, inicialmente fundamentada no crescimento da povoação e pelo poderio econômico, e posteriormente pela instalação de fábricas no início do século XX, que representava a modernização do País.

Nesse sentido, pressupomos que, como historicamente os povos indígenas foram considerados sinônimo de atraso para o País, assim sendo empreendidas as muitas políticas indigenistas voltadas para a integração desses à sociedade nacional, justifica-se a ausência de referência sobre esses na história sobre o processo de "desenvolvimento" do município. São omitidas sua participação 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 da narrativa ao final. Por outro lado, em nenhum momento, foram citadas as expressões religiosas indígenas, pressupomos que, em razão de não ser considerada parte da História oficial.

Enfim, diante do exposto, compreendemos que o objetivo da professora foi situar as crianças sobre o 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 possibilitou 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.

Por outro lado, essa mesma professora, como as *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 reproduzido 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 fora 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 conforme a *Figura 18*:

Figura 18
Fotografia da "atividade" pedagógica sobre os limites territoriais do município de Pesqueira, PE

Caderno de "atividade" discente.
Fonte: Acervo da autora

Um primeiro aspecto na referida atividade que vale salientar é a figura indígena em primeiro plano. Isso denota a intenção de enfatizar essa presença no município como fora falado pelas professoras. Em relação à própria figura, ela é bastante representativa das contradições existentes no contexto escolar acerca do imaginário sobre os indígenas. Primeiro, consideramos um avanço, tomar como referência a imagem de uma figura feminina quando é comum nos livros didáticos e na mídia a pouca visibilidade das mulheres indígenas; segundo, essa figura está vestida, significa uma aproximação da 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. Tais aspectos parecem contraditórios quando compõem uma mesma imagem. Segundo o intelectual indígena Gersem dos Santos Luciano (2006, p. 35), 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, que é o símbolo do povo Xukuru.

Outro aspecto que consideramos relevante nessa atividade foi sua dimensão interdisciplinar, abrangendo as áreas de História, Geografia, Português, Matemática e Artes. Segundo a descrição da aula pelas professoras, entendemos 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 deles mobilizou conhecimentos matemáticos; ao colorir a imagem com cores 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 claro; foi citado Cimbres como um dos distritos, o que não corresponde à toda a área indígena delimitada. Desse modo, é possível 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 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(a) professor(a) faz uma grande diferença.

Conforme Sacristán: "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." (SACRISTÁN, 2000, p. 209). A partir dessa perspecitva, temos visto que a escassez de subsídios didáticos acerca do povo indígena local, a ausência de uma cultura escolar que visibilize os grupos considerados subalternos têm exigido das professoras criações e adaptações curriculares semelhantes às descritas. Não queremos dizer que são as mais adequadas, mas 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 discursão em sala de aula acerca da respetiva temática. Uma situação ilustrativa dessa contribuição pode ser vista na seção 5.1.3.3 quando essas mesmas professoras trabalharam sobre o "Descobrimento do Brasil".

5.1.3.3 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 indigenistas. 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 rei, lei, fé, nem história.

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 fora extraído de um site na internet que sugere "atividades" pedagógicas diversas. Ele serviu como suporte pedagógico para a aula de História destinada às turmas das respectivas professoras, na oportunidade da data em comemoração ao "Descobrimento do Brasil".

Naquele contexto escolar, esse assunto está 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, s.n.p). Esse mesmo objetivo foi reproduzido no programa curricular do Diário de Classe, assim reforçando a convocação às 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 estando sempre associada à também suposta dominação colonial como subterfúgio para o apagamento da população indígena 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 comercio com terras muito longe de Portugal. Eles mais comerciavam 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, chegaram ao Brasil.**
> No dia 22 de abril de 1500, chegou ao nosso continente uma grande esquadra, comandada por Pedro Alves 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 trava-se 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 claro a ganância e o desrespeito dos europeus para com os demais povos que foram colonizados. Uma abordagem pedagógica nessa perspectiva pode favorecer 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. 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.[28]

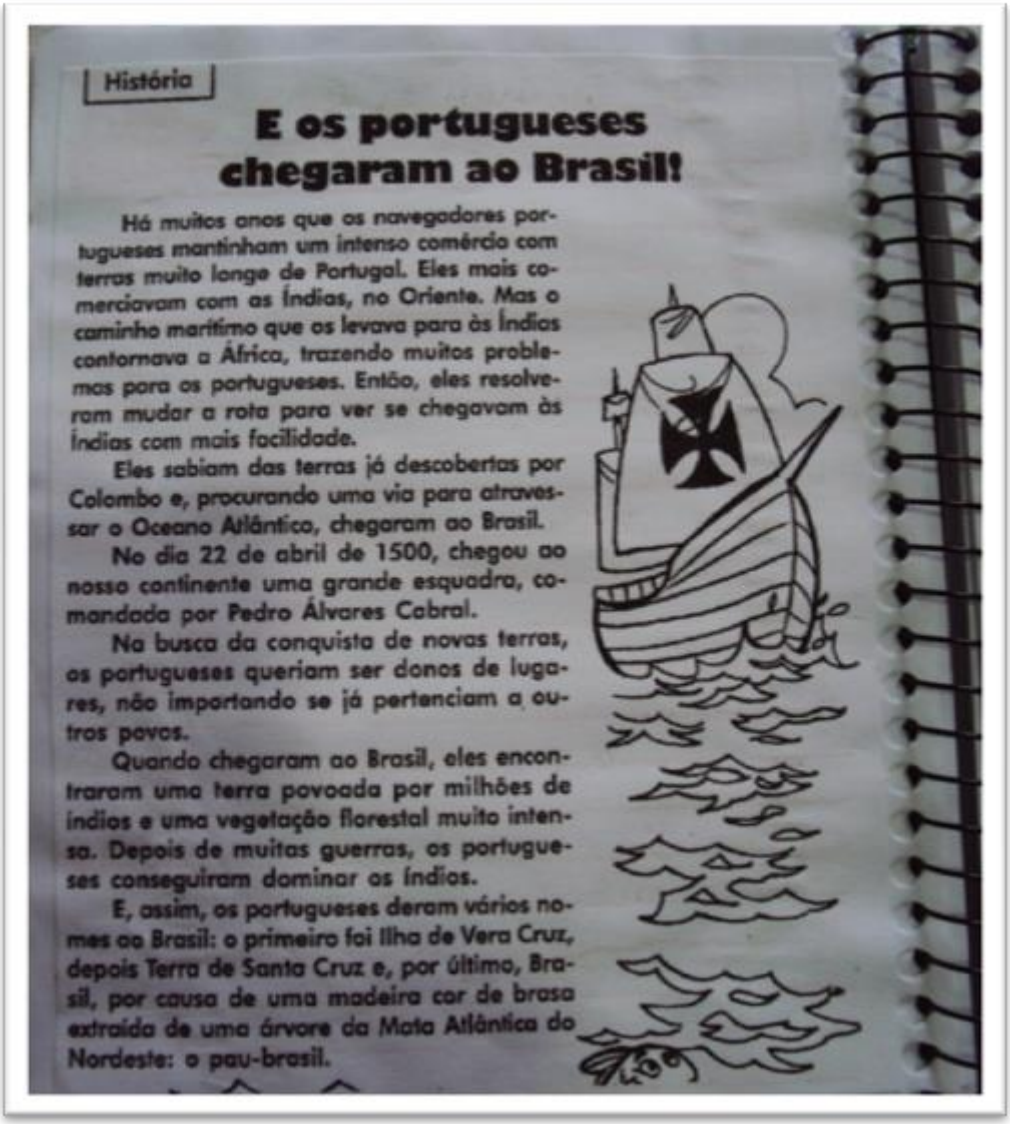
Outro aspecto bastante ilustrativo dessa polarização ver-se no último fragmento grifado: “Depois de muitas guerras, os portugueses conseguiram dominar os índios”. A ideia de dominação por parte dos colonizadores sob a população indígena, mais uma vez mostrou esses últimos na condição de vencidos. Dessa forma, fica visível que perspectivas pedagógicas semelhante a essa, costumam enfatizar à 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 imponência e suposta superioridade dos colonizadores, gravuras de embarcações que se assemelham as usadas para chegarem até os territórios que foram colonizados. Assim, essas imagens estão sempre presente nas “atividades” impressas nos livros didáticos e nas sugestões de atividades fotocopiadas. Por exemplo, a *Figura 19*, mostra

[28]A esse respeito consultar: SILVA, 2004, p. 129.

a “atividade” pedagógica da qual falamos. Essa trouxe gravuras que alude às respectivas embarcações, servindo como ilustração do texto citado:

Figura 19
Fotografia da “atividade” pedagógica “E os portugueses chegaram ao Brasil”



História

E os portugueses chegaram ao Brasil!

Há muitos anos que os navegadores portugueses mantinham um intenso comércio com terras muito longe de Portugal. Eles mais comerciavam com as Índias, no Oriente. Mas o caminho marítimo que os levava 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, procurando uma via para atravessar o Oceano Atlântico, 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 importando se já pertenciam a outros povos.

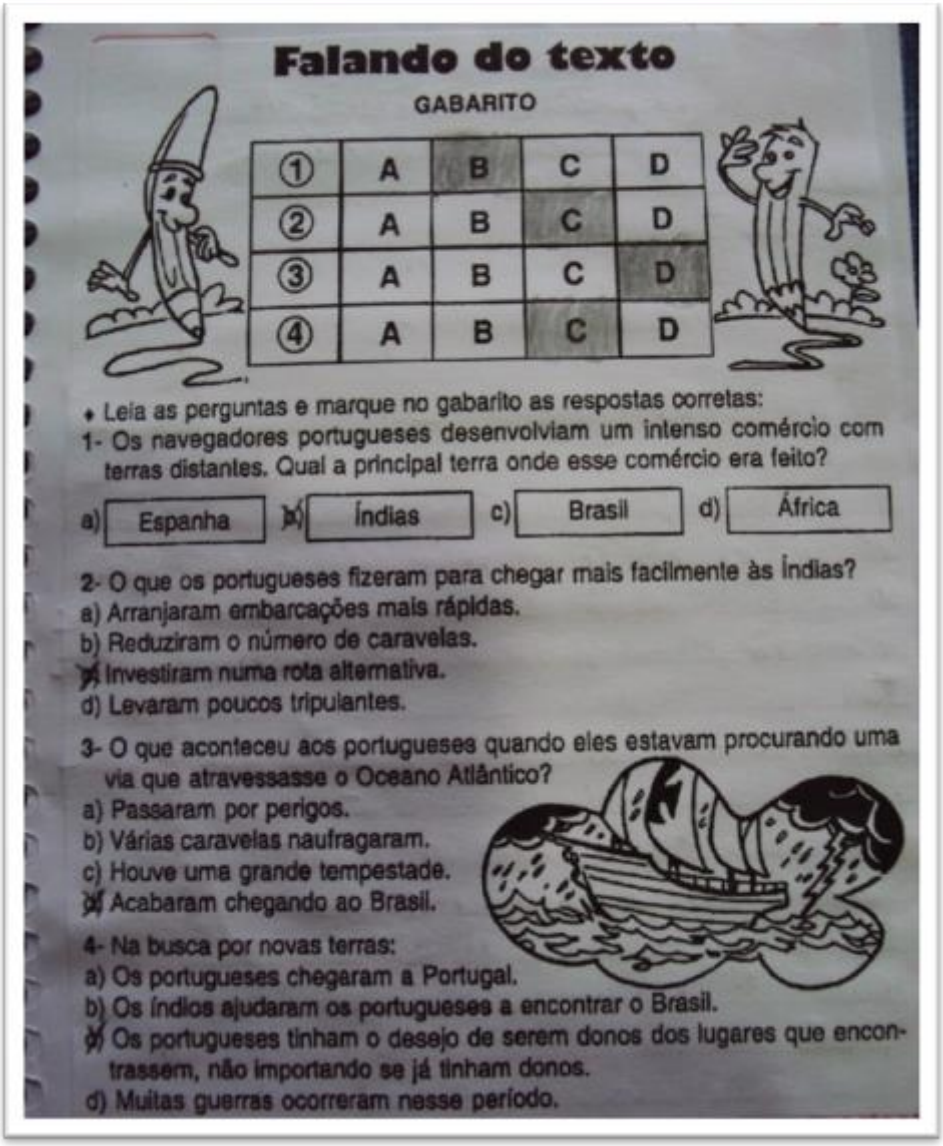
Quando chegaram ao Brasil, eles encontraram uma terra povoada por milhões de índios e uma vegetação florestal muito intensa. Depois de muitas guerras, os portugueses conseguiram dominar os índios.

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, Escolas “A”.
Fonte: Acervo da autora

Na sequência da respectiva “atividade” pedagógica, foi proposto um exercício de interpretação do texto anteriormente citado. No referido exercício se repete a gravura que tenta imitar uma embarcação portuguesa daquela época. A respeito do conteúdo que emerge no referido exercício, foi possível perceber que todas as questões eram bastante óbvias, devendo ser associadas à alternativas com as respostas para marcar X. Outro aspecto importante sobre as respectivas questões foi o fato de todas elas serem voltadas para as ações dos portugueses, e nenhuma remeteu a ação dos indígenas. Conforme mostra a *Figura 20*:

Figura 20
Fotografia do 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.

Cadernos de "atividades" discentes, turmas das Professoras 2 e 3, Escolas "A".
Fonte: Acervo da autora

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 vídeo documentário que se encontra disponível na internet, e à pesquisa escolar, também fazendo uso da mesma ferramenta. A seção 5.1.3.4 ilustra bem essa situação.

5.1.3.4 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, líder político do respectivo 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, conquistadas por direito na Constituição Federal de 1988.

Em consequência do assassinato daquela liderança, desde 1999, 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, se dar 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 público suas demandas políticas e sua pauta de reinvindicações.

Um dos pontos de apoio para esse evento é uma escola municipal de Pesqueira, localizada no bairro Xucurus onde se realiza o evento. Essa, nos últimos anos, tem aberto suas portas para oferecer serviços, como água para os participantes beber e o acesso aos sanitários. Durante o percurso até esse local, a caminhada passa próximo de duas outras escolas municipais, uma dessas é a Escola "A", campo do presente estudo.

Segundo as professoras dessa escola, essa data mobiliza a participação das famílias indígenas que moram naquela localidade e suas crianças que frequentam essa escola. Consequentemente, mobilizando também as práticas docentes, uma vez que as professoras veem-se 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 registro de objetivos e atividades realizadas nas turmas das professoras participantes do presente estudo.

Os respectivos registros indicaram o diálogo entre o planejamento das professoras com o Eixo temático História Local da proposta curricular do Programa Alfabetizar com Sucesso, em 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 planejamentos das professoras, Escola "A").

Os objetivos mencionados, parecem de grande relevância para o ensino da História e das culturas indígenas, tratando-se de uma história recente, mas que 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. Essas propostas de abordagem sobre a temática indígena parecem afastar-se do exótico e do folclórico para adentrar o campo da historicidade, da política e das relações de poder.

Nesse contexto inscrevem-se algumas vivências pedagógicas que ocorreram nas turmas das *Professoras 1, 2 e 3*, onde foram desenvolvidas atividades como exibição de um vídeo documentário 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 o mesmo denuncia as violências e perseguições contra seu povo e ameaças de morte que sofreu. Na sequência, passam-se as manchetes de jornais sobre seu assassinato seguidas das imagens do velório e revolta do seu povo e dos parentes mais próximos.

Conforme conversa com a *Professora 1*, notamos que grande parte do público estudantil, por pertencerem 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, colocar eles como parte dessa realidade.” (Professora 1, turma 1º ano, Escola “A”).

Segundo as referidas professoras, na sequência de atividades, ocorrera uma discussão sobre o conteúdo apresentado no documentário. Em seguida, solicitou-se aos(as) 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 fora individual, enquanto na turma da *Professora 3*, fora coletiva. Dentre essas produções, selecionamos uma para compor a discussão que constitui esta seção.

Selecionamos uma vivência pedagógica mediada pela *Professora 2*, por tratar-se de um texto que se pautou especificamente no assunto referente à data comemorativa que motivou a respectiva vivência curricular, assim fazendo a descrição sobre o trágico acontecimento e o desdobramento dele. O respectivo texto apresenta um vocabulário bem elaborado. A esse respeito, identificamos informações adicionais que indicam terem sido copiadas da internet. Portanto, nosso olhar considera que, em meio a um universo tão vasto de informações acerca do assunto pesquisado, a seleção dos fragmentos textuais, e não de outros, pode indicar um posicionamento pessoal do discente que o apresentou, respaldado pela vivência anterior relacionada com o vídeo/documentário 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. (Cadernos de “atividades” discentes, turma do 2º ano, Professora 2, Escola “A”).

É possível que a seleção do respectivo texto esteja relacionada com dois fatores: o primeiro, em razão do assunto que permeia a respectiva data comemorativa, o 20 de maio, remontar à memória do assassinato do líder indígena local; podendo também estar associado às cenas finais do vídeo/documentário citado, que enfatizam as manchetes de jornais sobre o ocorrido, mais o velório do respectivo líder.

O fragmento a seguir, denota uma aproximação maior com o texto veiculado no referido documentário:

> Desde que assumiu um papel destacado de liderança, Xicão passou a sofrer violências e ameaças de todos os tipos: telefonemas e carta anônimas, tentativas de subornos, ameaças de morte, listas com nomes de índios a serem assassinatos e executados. (Ibid.).

Essa citação, nos mostrou que o discente conseguiu sintetizar as informações veiculadas na fonte inicial, assim identificando-as quando buscou outros meios de informações para responder à pesquisa solicitada pela professora. Dessa forma, priorizando informações que indicavam as possíveis razões do trágico acontecimento, assim expondo as tensões, embates e conflitos inerentes ao contexto social que ilustra o cenário do respectivo crime. Na sequência, foram privilegiadas as informações, acerca da repercussão do referido caso: "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." (Extraído do Caderno de atividades discentes).

O fragmento citado reforça a importância dada às informações referentes ao assunto central da atividade solicitada, além de acentuar as relações de poder que envolvem as disputas pelas terras indígenas. É possível que a seleção de um texto que dá destaque a esses aspectos esteja em conformidade com a forma 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, na forma pela qual encerrou a seleção do conteúdo do texto:

> 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. (Ibid.).

A pesquisa escolar poderia ter sido encerrada no fragmento anteriormente citado, e já contemplaria o propósito da atividade solicitada, entretanto, o discente, 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 espiritual do povo Xukuru. Esse aspecto remonta à ideia de eternização da presença do respectivo líder indígena para seu grupo étnico, assim, indicando que sua morte não fora o fim da história política daquele povo.

Abordagens pedagógicas nesse sentido parece distanciarem-se da visão de vitimização e derrotismo que historicamente fora enfatizada no universo escolar em geral. Sobretudo, denotam outras possibilidades de ver e abordar a história por outra perspectiva. No entanto, isso não significa que a professora que mediou a respectiva vivência tenha superado as visões convencionais acerca da temática indígena. Essa foi uma das suas vivências curriculares, dentre outras discutidas no presente estudo. Semelhantes às demais professoras

participantes, suas práticas oscilam entre as abordagens convencionais e as que buscam superar estas.

Um exemplo dessa oscilação pode ser ilustrado na seção 5.1.3.5, que trata sobre a abordagem da temática indígena no universo das comemorações da 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.

5.1.3.5 A Semana do Folclore: as "lendas" indígenas como gênero textual

Durante nossa trajetória profissional como professora da Educação Básica, temos presenciado ano após ano as comemorações da Semana do Folclore brasileiro, a qual se configura como um espaço de visibilidade da chamada "cultura popular". No contexto deste estudo, deparamos com práticas semelhantes para as quais é 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, se expressou 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 será por modalidade de ensino e responsáveis pelo desenvolvimento do projeto na sua turma. Desenvolvimento das atividade: **a história do folclore; comidas típica; danças populares; plantas medicinais; parlendas; cantigas de roda; trava língua; provérbios populares; lendas; brincadeiras**. (Caderno docente de "atividades" pedagógicas, Professora 5, turma 3º 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 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; danças populares; plantas medicinais; parlendas; cantigas de roda; trava língua; provérbios populares; lendas; brincadeiras". (Ibid.) 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 que deve ser tolerado e celebrado em nome das relações democráticas. A esse respeito, apoiada nos Estudos Culturais, Bonin (2007a, p. 45), 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 "as relações assimétricas são naturalizadas e os conflitos são ignorados, constituindo-se noções de convivência e tolerância". (Ibid., 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.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a imagem que foi usada como ilustração do respectivo projeto pedagógico aludia a essa perspectiva, conforme mostra a *Figura 21*:

Figura 21
Cópia da ilustração da capa do projeto pedagógico da semana do folclore

Fonte: Caderno docente de "atividades" pedagógicas, Professora 5, turma do 3º ano, Escola "H".

A respectiva 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), "na consolidação e atualização dessas identidades unificadas, operam discursos articulados numa memória coletiva e em mitos de origem". (Ibid., p. 45). 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 denota 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 a partir das chamadas "lendas", quando 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, nas apresentações 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.

A perspectiva da folclorização parece comum nas prescrições curriculares por nós analisadas: primeiro por esse gênero textual estar vinculado à Semana do Folclore; segundo, por não identificarmos nenhum objetivo que suscitasse uma abordagem sobre aspectos históricos ou culturais dos povos indígenas narrados nas "lendas" tomadas como suporte pedagógico. 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 no respectivo contexto escolar conforme a *Figura 22*:

Figura 22
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, quando o próprio texto alude às características das mulheres indígenas da região amazônica. Ao mesmo tempo, essas mulheres são narradas como sedutoras, a maçã na mão da personagem alude à narrativa bíblica sobre Eva, a mulher que levou Adão à 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", a qual atribuem normas e valores a partir das referências culturais do narrador.

Diante do exposto, entendemos que o uso do respectivo gênero textual para o ensino da temática indígena, como tem sido apropriado, não favorece muito 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 próprio 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 local, 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 bem exploradas, ganhariam outro sentido, e possivelmente não mais seriam vistas como meias verdades, ou possíveis invenções; podem ser vivenciadas 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.

Algumas considerações sobre o que ouvimos, vimos e compreendemos: espaço-tempo e abordagens curriculares sobre a temática indígena na sala de aula

Por fim, priorizar as vivências curriculares que emergiram na dimensão da prática, e tomá-las como objeto de discussão, foi talvez o nosso maior desafio. Vivências essas, múltiplas e de igual importância, seja pela invisibilidade dos povos indígenas, seja pelo destaque dado à referida temática. É possível que as vivências de algumas professoras tenham ganhado mais relevo que outras, e isso não significa que nós tenhamos atribuído maior valor a essas vivências em detrimento de outras; foi só uma questão de maior volume de dados materiais, referentes à vivência curricular de determinadas professoras. Isso significa também que houve algumas professoras que vivenciaram com mais frequência assuntos relacionados com a temática indígena, outras vivenciaram menos.

Nesse sentido, notamos que as professoras que atuavam nas salas de aula que contam com um número volumoso de crianças indígenas reservaram mais espaço para as vivências curriculares que envolveram assuntos sobre os povos indígenas, sobretudo sobre a etnia Xukuru do Ororubá; principalmente, inseriram conteúdos a esse respeito no Eixo temático História local, sugerido pelas Prescrições curriculares do Programa Alfabetizar com Sucesso. Enquanto as professoras que atuavam nas turmas com menor número de crianças indígenas ou que não contam com essa presença em sala de aula, limitaram-se a seguir os livros didáticos. Assim, dependendo do volume e do teor dos conteúdos sobre a temática indígena que os respectivos livros apresentaram, houve maior ou menor tempo curricular reservado à referida temática.

Em relação às formas de abordagens, notamos que esses dois fatores influenciaram diretamente. Considerando que as professoras que se detiveram nos livros didáticos, dependendo da abordagem desses, privilegiaram a visão sobre os povos indígenas fixos no passado pré-colonial, ou colonial, mesmo quando tentaram incluí-los em meio a assuntos atuais, sempre remetiam às expressões socioculturais do passado.

Enquanto as professoras que se guiaram pelas orientações do Programa Alfabetizar com Sucesso e por livros didáticos que trazem uma abordagem menos desatualizada, suas vivências oscilaram entre as visões convencionais sobre os povos indígenas, por exemplo, ao abordarem sobre os povos indígenas na colonização, esses estão sempre nos bastidores da história, cedendo lugar ao protagonismo dos colonizadores. Por outro lado, notamos um esforço para visibilizar a participação dos povos indígenas na sociedade atual.

Em suma, não podemos dizer que as práticas curriculares sobre a temática indígena no contexto estudado se reduz à reprodução de práticas historicamente institucionalizadas na sociedade brasileira e na escola. Caso contrário, estaríamos desconsiderando a capacidade de criação e recriação dos sujeitos nelas envolvidas. Portanto, entendemos que, no conjunto de vivências discutidas ao longo do presente capítulo, se expressam as marcas de uma cultura escolar que continua tratando a temática indígena por uma visão romântica, exótica e folclórica. Essa visão, quando se refere às expressões socioculturais indígenas, tende a enfatizar a essencialização da cultura. Por outro lado, identificamos práticas que tentam superar tal perspectiva, buscando problematizar as condições reais nas quais se encontram os povos indígenas.

Portanto, é possível afirmar que as práticas curriculares docentes sobre a temática indígena no contexto estudado, se revelaram heterogêneas compondo múltiplas configurações, dependendo das relações que cada professora mantinha com o ambiente escolar, com as colegas e o público estudantil, com as orientações curriculares oficiais, e com os subsídios didáticos disponíveis no contexto escolar, e às vezes buscando alternativas para além dos muros da escola.

A exemplo de pesquisas escolares que envolveram a participação da comunidade escolar, sobre a história e as expressões socioculturais do povo Xukuru do Ororubá, em razão da atuação política desse povo interferir nas atividades escolares locais. Quando em determinada data do ano letivo esvaziam-se duas escolas em razão das crianças faltarem para participar do ato público do dia 20 de maio que historicamente já se institucionalizou.

Talvez a pesquisa escolar seja um primeiro espaço para a troca de saberes entre escolas e o respectivo povo indígena, podendo esse espaço ser ampliado para outras instâncias do currículo, a exemplo de ouvir as lideranças indígenas na ocasião da construção de uma proposta curricular que inclua a História e as culturas indígenas. Na medida em que seja considerado que esse povo, com sua inserção política no cenário dos movimentos indígenas nacionais e locais, tem muito a contribuir com essa construção.

Tais contribuições, sendo consideradas, poderão favorecer um debate profícuo acerca da democratização do currículo, possibilitando a participação da comunidade escolar na dimensão do currículo pensado/vivido. Nesse sentido, justifica-se a importância de ouvir o povo Xukuru do Ororubá a respeito do que pensam sobre as possibilidades de ensino sobre a temática indígena nas escolas localizadas na cidade de Pesqueira, PE.

5.2 O olhar do povo Xukuru do Ororubá sobre a temática indígena nas escolas municipais de Pesqueira, PE

Nas seções que antecederam essa, emergiram situações pedagógicas que denotam a necessidade de se reconfigurar as 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.

Essa inserção se deu 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 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 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 respectivas escolas. Se interessava, então, quais os conteúdos sobre a sua história e expressões socioculturais seriam importantes incluir no currículo das escolas da cidade? Esses conteúdos confluem com os conteúdos do currículo já estabelecido? Essas indagações nos levaram até o povo Xukuru do Ororubá, com o qual mantivemos um diálogo que consideramos como 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 entrevistadas concordou sobre a importância da História e da cultura do seu povo poder ser ensinada "nas escolas da cidade". Compreendem, por uma perspectiva otimista, que essa poderia ser uma forma de possibilitar a sociedade não indígena a vir conhecer mais sobre a história dos Xukuru nas suas diversas expressões socioculturais. Assim, poderiam desconstruir ideias equivocadas, a exemplo da fala do Sr. Francisco de Assis Jorge de Melo,[29] conhecido como "Chico Jorge":

> Eu acho que seria interessante, porque quando o aluno que está lá na cidade, muitas vezes num tem um contato com o indígena, com a área indígena, pra 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, e isso é muito importante.

[29] Liderança indígena da Aldeia Vila de Cimbres, onde reside, 60 anos de idade, em entrevista à autora, janeiro de 2015.

Entretanto, na concepção de algumas lideranças Xukuru, incluir a temática indígena nas "escolas da cidade", não seria garantia de pôr fim às discriminações e aos preconceitos que historicamente marcaram as práticas escolares em todo o Brasil. Sobretudo, ficaram temerosos em relação aos conteúdos, expressando preocupação sobre o que podia e o que não podia ser ensinado. Especialmente, quando se tratasse da religião do seu povo, como afirmou Sr. Antônio Monteiro Leite,[30] conhecido como "Seu" Medalha:

> Porque é o seguinte, o sigilo do índio, muitas coisa, num pode o pessoal de fora saber. É como a pajelança e mais outras coisas também que num 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, agora de negócio de ensinar o ritual sagrado pra gente aqui, tudo bem, mas pra fora, não.

Segundo algumas lideranças que defenderam a restrição do ensino de alguns assuntos referente a religião, os indígenas passaram por algumas situações de constrangimento sendo abordados por professores(as) e estudantes de fora da área indígena que se mostram interessados em especular sobre aspectos socioculturais considerados restritos ao povo e assim desrespeitando suas tradições.

Parece que as situações de desrespeito a essas tradições têm sido recorrentes, a exemplo do citado por Jucineide Maria Simplício Freire Oliveira[31] (conhecida como Neide Xukuru), coordenadora pedagógica atuando na Educação Escolar Xukuru do Ororubá. Sobre uma situação de preconceito contra uma parente por ocasião de uma solenidade de formatura no Ensino Médio em uma das escolas estaduais em Pesqueira, ela relata:

> 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 sobrinha, e nós fomos pra 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).

Para 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 situações especiais; e segundo, a hierarquização de valores quando o professor atribuiu ao traje de renascença maior valor, ignorando que a vestimenta de palha ao qual se referiu tem um valor

[30] Tem 67 anos de idade. Conhecido também como "Mestre do Memby", espécie de flauta tocada a frente da dança do Toré Xukuru do Ororubá. Residente na Aldeia Vila de Cimbres, onde foi entrevistado pela autora, em janeiro de 2015.

[31] 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.

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 disse que não seria necessário 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, independente 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).

Ainda em relação ao ensino da temática indígena, outras lideranças defenderam ser necessária a legislação, pois os não índios precisavam conhecer a história por outra perspectiva. Talvez, assim, passassem a respeitá-los, como afirmou José Adjailson P. Vieira[32], conhecido como "Nén": "Então, hoje a sociedade brasileira precisa entender e ver nós, indígenas, com outro olhar, de entender que fomos os primeiros habitantes desta terra e que a gente tem uma história, que a gente tem uma cultura que tem que ser respeitada." (Edjailson, "Nen" Xukuru, janeiro de 2015).

Sobretudo, a preocupação das lideranças entrevistadas vai no sentido dos conteúdos e as estratégias de ensino desenvolvidas nessas escolas, a exemplo da fala de Iran Neves Ordônio, 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." [33] Notamos que a preocupação de Iran conflui com as questões que levantamos no início desta seção. Para esse, não basta só incluir a temática indígena na escola, precisamos ter atenção com as formas de abordagens desses conteúdos.

A esse respeito, a concepção de algumas lideranças sobre o ensino "nas escolas da cidade" é que precisa melhorar, considerando que houve algum avanço, mas ainda era muito pouco. Conforme as afirmações de Edilma Gonçalves de Oliveira:

---

[32] José Adjailson P. Vieira, conhecido como "Nén" Xukuru, tem 39 anos de idade, é Coordenador pedagógico, liderança da Aldeia Caetano onde reside e foi entrevistado em janeiro de 2015.

[33] Liderança indígena na articulação da agricultura "tradicional" Xukuru do Ororubá, 37 anos, é técnico agrônomo do IPA. Residente no bairro "Xucurus", área urbana de Pesqueira, onde foi entrevistado em janeiro de 2015.

> Eu acho que 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 apega 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. Não é 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 dessa sociedade. (Edilma Xukuru, janeiro de 2015).

Se articularmos a fala citada com o que fomos identificando nos 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:[34]

> 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 isso, já é um passo a mais, inclusive de visitas. (Guilherme Xukuru, janeiro de 2015).

As afirmações de ambas as lideranças indígenas sobre o que pensam a respeito das práticas escolares em relação ao ensino da História e das culturas indígenas confluem com as falas da maioria das professoras das escolas municipais participantes do estudo que realizamos. Essa confluência ocorreu 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 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.

---

[34] 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.

Essas estratégias podem ser pensadas mediante parcerias com o povo indígena local, considerando as possibilidades de contribuições desse 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.

Como se sabe, o interesse em explorar essas possibilidades também estará vinculado à capacidade dos sujeitos à frente da Educação municipal, gestores(as) da Secretaria de Educação, gestores(as) escolares, coordenadores(as) e professores(as) em reconhecer o potencial dos conhecimentos existentes na área indígena como contribuição pedagógica e curricular. Também o interesse dos indígenas em sentirem a necessidade de participar desse processo e se dispor a contribuir.

A esse respeito, pareceu-nos existir interesses por parte dos indígenas em contribuir, sobretudo, no que fosse para favorecer nos conhecimentos acerca da sua história e suas expressões socioculturais. Nesse sentido, dedicamos a seção 5.2.1 às preocupações e sugestões das lideranças Xukuru do Ororubá sobre os conteúdos e atividades curriculares correlatas nas "escolas da cidade".[35]

5.2.1 As preocupações e sugestões do povo Xukuru do Ororubá sobre os conteúdos e as atividades curriculares relevantes para o ensino da História e culturas indígenas

As questões que apresentamos ao povo Xukuru do Ororubá sobre o ensino da História e das culturas indígenas nas "escolas da cidade" resultaram em algumas indicações por parte das lideranças entrevistadas, acerca dos conteúdos curriculares a serem incluídos no currículo "das escolas da cidade". Sobretudo, a respeito dos aspectos históricos e socioculturais considerados relevantes, somando-se algumas estratégias pedagógicas e operacionais.

Um primeiro aspecto enfatizado pelas lideranças foi a importância de ser conhecida a História do povo indígena como contraponto à história oficial do município; pois entenderam que o acesso a essa história possibilitaria a compreensão de vários outros aspectos, por exemplo, as motivações das mobilizações Xukuru do Ororubá para a obtenção da posse da terra onde vivem atualmente; as relações socioeconômicas entre o povo indígena e a

[35] É como o povo Xukuru refere-se às escolas não indígenas localizadas na área urbana da cidade de Pesqueira.

sociedade não indígena local; a identidade étnico-cultural do povo. Nesse sentido, algumas lideranças justificaram a importância da educação formal possibilitar o acesso das "pessoas da cidade" ao conhecimento sobre essa história, não só referente ao passado, mas também na contemporaneidade:

> Eu acho que 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).[36]

> Primeiro eu acho que a história do povo com a ligação que tem o município. Primeiro, Pesqueira nasceu de um nome, que 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, Ororubá descia pra lá pra ir pescar. Então eu acho que a história, essa seria um dos aspectos. (Zé de Santa, janeiro de 2015).

> Eu acho que a história em si, porque existem vários maus 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 e na maioria das vezes é o lado que se coloca como, de certa forma, prejudicado e sempre sem enxergar o lado do povo Xukuru. Eu acho que a gente precisaria recontar a história desde o começo, é porque eu acho que esses vários episódios que aconteceram que foram usados contra o povo Xukuru, tentando construir uma imagem negativa do povo Xukuru. Então, eu acho que 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 pra começar a entender os vários momentos que se teve aqui em Pesqueira e tentar mostrar essas discussões. (Guilherme, janeiro de 2015).

As afirmações citadas revelaram, dentre outros aspectos, as reivindicações por mudanças na história oficial do município, uma vez que essa história não reconhece os Xukuru do Ororubá como primeiros "donos" das terras ocupadas por esses 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 Araújo[37] enfatizou a importância das "escolas da cidade" ensinarem acerca do direito dos Xukuru sobre 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 pra hoje a gente está dentro das nossas terras. Correndo livres dentro das nossas terras. Por que muita gente pensa que foi

[36] Sr. Abdias Xukuru,70 anos, ancião e líder da Aldeia Pedra d'Água. Entrevistado em janeiro de 2015.

[37] Reconhecida liderança feminina, 64 anos, genitora do atual cacique e viúva do cacique "Xicão", 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.

> fácil, mas não foi. Então, essa parte aí eles precisam saber. Como foram nossas terras invadidas, o quanto nós sofremos e o quanto lutamos pra hoje estarmos com essas terras em mãos. Teve sangue derramado, lideranças assassinadas. Por que, às vezes, lá fora, os que não entende 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 líderes 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 consenso entre todos(as) entrevistados(as) a importância de discutir sobre isso nas "escolas da cidade". Principalmente, sobre a participação do assassinado cacique Xicão como um dos principais protagonistas dessa história.

Como evidenciamos no primeiro capítulo dessa dissertação, 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 sociopolíticos do povo Xukuru do Ororubá. Uma dessas frases resultou no título do livro *Diga ao povo que avance!* da Antropóloga Kelly Oliveira 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 Regina Celestino de Almeida (2010), podemos afirma que tal liderança fora um exemplo do deslocamento dos bastidores da história para o centro do palco, tanto no âmbito local, quanto nacional, e assim alcançando o devido reconhecimento público. A princípio, esse reconhecimento no âmbito local estar visível inclusive 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 encontra-se representado algumas personalidades locais consideradas ilustres. Dentre essas, escritores, autoridades da Igreja Católica 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, soubemos 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. Infelizmente, não foi possível saber especificamente qual o ano que ocorrera aquela homenagem. Mas, é possível perceber que dentre os homenageados, estava a figura do cacique Xicão Xukuru. Xicão, encontra-se na parte inferior esquerda do painel conforme indica a *Figura 23*:

Figura 23
Fotografia de um painel com as imagens de personalidades consideradas ilustres na cidade de Pesqueira, PE

Fonte: Acervo 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 Baniwa, já citado no presente estudo. Vale ressaltar que o respectivo autor, é Doutor em Antropologia pela UnB e professor da UFAM, e 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, a imagem de Xicão, aparece em primeiro plano, como pode ser vista no canto esquerdo da *Figura 24*:

Figura 24
Imagem do 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 um líder político do seu povo teve grande repercussão, dessa forma, marcando a história indígena no Brasil contemporâneo. O cacique é considerado um ícone na história do povo Xukuru de Ororubá e recentemente entrou para a história do município, sendo a data do seu assassinato transformada no Dia Municipal da Consciência Indígena. Como mencionado, essa data tornou-se simbolicamente muito importante para aquele povo em razão das recorrentes manifestações públicas

realizadas anualmente no dia 20 de maio há mais de uma década no bairro "Xucurus" na área urbana de Pesqueira, no local onde ocorreu o assassinato.[38]

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.

No entanto, 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 das outras lideranças indígenas, também assassinadas, são histórias que se intercruzam e convergem em uma única, chamada "a história das retomadas", que remonta às memórias históricas mais recentes daquele povo. Uma história que, segundo Iran Xukuru, será importante incluir no currículo das "escolas da cidade", como possibilidade para discutir e compreender as atuais relações de interação do povo Xukuru do Ororubá e a população não indígena local. A exemplo das 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 município. Mas só que, aquela renda, aquele emprego não era emprego, era uma escravidão né! Regime semiescravo, e a renda, dificilmente ela ficava no município, e se ficava era concentrado né! Ou seja, uma fazenda feito a Fazenda do 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 de onde antes só tinha capim, agora não, tem banana. Então, a história das retomadas e essa comparação né, da questão do acesso à terra da concentração da terra né, com hoje né, com essa questão do uso coletivo, de várias famílias e tal, 70% do público da área rural tão na área indígena. Então, isso é de uma importância econômica muito grande né! Isso é muito importante, então são esses aspectos também que acho que essa, disciplina, essa Lei, ela poderia tá contribuindo pra distorcer esses equívocos que ainda existe! (Iran Xukuru, janeiro de 2015).

Nessa mesma perspectiva, "Seu" Zequinha Xukuru[39] ressaltou a relação de interdependência existente entre a população não indígena de Pesqueira e o povo Xukuru do Ororubá:

---

[38] A esse respeito, consultar: 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.

[39] 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.

> 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 de dentro da área; se for um coentro, é da área; se for um pé de alface, é de dentro da área, né? 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 ainda que a perspectiva histórica defendida pelo povo Xukuru apresentou-se como uma possibilidade não somente de problematizar os históricos de violências diversas vivenciadas ao longo do tempo, mas também ao se afirmarem como vencedores, por atualmente viverem livres e de forma autossustentável, como bem definiu o indígena Adjailson, quando conversou sobre os aspectos relevantes para serem incluídos no currículo das "escolas da cidade":

> Hoje se o povo Xucuru quisesse trabalhar a 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 equipe Jupago, a organização Jupago seria como se fosse uma Secretaria de Agricultura, as lideranças seria como se fossem os vereadores que estava apoiando ali, discutindo junto com o cacique. Então, é sobre essa forma de organização que precisa estar inserido dentro dos currículos das propostas pedagógicas das escolas da cidade. (Adjailson, entrevistado em janeiro de 2015).

Nesse sentido, os indígenas pensam ser importante que a população não indígena tenha acesso a essa história, e sugerem a importância de haver uma articulação das lideranças Xukuru do Ororubá e as "escolas da cidade", podendo ser desenvolvidas atividades como a articulação de palestras com lideranças indígenas nas "escolas da cidade"; visitas à área indígena, inclusive à biblioteca indígena comunitária;[40] o retorno do projeto cultural *Cine indígena*,[41] dessa vez em todas as "escolas públicas da cidade".

Todavia, 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 das lideranças pra ver o que poderia ensinar, porque não podemos passar todos os nossos saberes pra pessoa lá fora, tem os nossos aliados, que isso aí a gente pode, que você vê que tem momentos que nem todos os aliados participam, então a gente tem que 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 nossas que são internas e que não podemos passar tudo. (D. Zenilda, janeiro de 2015).

[40] 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 próprio povo Xukuru do Ororubá.

[41] 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 vídeo/documentários sobre o seu povo para o público estudantil e professores(as), culminando com debates.

Observamos que o olhar de “D. Zenilda” sobre como deveria iniciar as práticas de ensino referentes à História e cultura do seu povo expressou muito do como funciona a organização da Educação Escolar Xukuru, onde as decisões relevantes referente a esta diz respeito a todo o povo e por isso sendo discutida e definida pela organização sociopolítica administrativa.

Sobre essa organização, observamos que é bastante diferenciada do que ocorre na sociedade não indígena. Pois conforme percebemos em campo e nas pesquisas antropológicas sobre o referido povo, a exemplo dos citados estudos realizados por: Vânia Fialho Souza (1992); Hosana Santos (2009); e Kelly Oliveira (2006), a organização sociopolítica do povo Xukuru se diferencia da sociedade não indígena e 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 emergiu na fala de D. Zenilda, se refere a sua preocupação de ao mesmo tempo em que afirmou ser necessário a articulação das “escolas da cidade” com o povo Xukuru, selecionando o que deve ser ensinado – a história das lutas pela terra – revelou o mesmo cuidado como outras lideranças a respeito do que não deve ser ensinado – os assuntos internos, privados e sagrados.

Entretanto, na opinião de algumas outras lideranças o não falar do sagrado, não significava deixar de problematizar as diferenças socioculturais vivenciadas pelos Xukuru do Ororubá, principalmente as 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, ela teria que ser incluída na educação de Pesqueira”.

Sendo “Seu” Zé de Santa, essa inclusão poderia ser por meio das explicações sobre as diferenças nas crenças:

> E aí vem os encantados, que na nossa visão, os nossos que morrem eles não se acabam. E os outros já dizem: “eu vou enterrar fulano de tal”, pra gente, na nossa visão não é enterrar é plantar. Plantar aquele um, pra que dele nasça guerreiros e nasçam mais coisas boas, nasça comida fruta, água, tudo. O encantado pra gente ele também faz parte disso, que aquilo que a gente não vê e nem pega, mas ele pode nos orientar, pode nos ajudar, ele pode nos guiar, que nos nossos rituais é isso, o encantado que ilumina, que mostra, que dá um alerta, ele não diz – não faça isso ou faça isso– ele alerta, pode acontecer se não tiver prevenção, se não tiver preparado espiritualmente, tanto corpo e carne quanto espiritualmente. Claro que a gente não vai no especifico, 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:

> Eu acho que o primeiro ponto de partida é saber quem somos, como vivemos, por que infelizmente a gente ainda enfrenta alguns tipos de, posso chamar de 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 Xucuru 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 que partir é saber 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 do "Seu" "Romero Xukuru"[42]:

> Então é isso, as pessoas, às vezes, ainda querem que nós vivamos no passado, acha que o índio tem que está com o arco, tem que está com a flecha, isso é importante? É, pra saber que ele já usou, mas que ele hoje não usa mais. Porque não tem espaço pra isso, se você hoje soltar um índio numa mata dessa ele vai morrer, o que antes era mata hoje não tem mais e como é que o índio vai sobreviver? De quê? Como? 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 você vai? Não tem, eu acho que hoje não é assim, mas isso não quer dizer que você não seja índio não, por que o índio não está no que você usa, ele tá naquilo que você é por dentro. É que nem Iran falou uma vez e ele foi muito sábio no que ele disse, questionaram por causa do índio pintado, ele disse – o índio não tem que ser pintado por fora, primeiro ele tem que ser pintado por dentro, então, o índio tem que vir de dentro, vir da consciência, tem que vir primeiro da sua consciência pra depois suas atitudes, pra poder ele ter suas atitudes pra poder dizer que são índios. Porque não sou eu que digo que sou índio, índio não tem título, ninguém ganha título de índio não, índio é sangue, índio é nascença, ser índio é família, índio é isso. ("Seu" Romero Xukuru, janeiro 2015).

As afirmações chamaram a atenção para dois aspectos necessários de 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. Sendo a identidade cultural considerada como um dos aspectos relevantes a ser incluídos no currículo daquelas escolas. Como reivindicou Elizabete Leite Ferreira[43], conhecida também como Beta:

> A identidade do povo. Porque é a partir da identidade que se descobrem outros aspectos, seja o político, o social e o cultural mesmo. A começar pela cultura do povo. Aspectos econômicos e o político dá pra se trabalhar. A forma de como a gente vive acredito que ajuda muito a esclarecer alguns tabus, preconceitos que têm contra o indígena. (Beta Xukuru, janeiro de 2015).

[42]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.

[43]Coordenadora pedagógica na Educação Escolar Xukuru, 40 anos. Residindo na Aldeia Pé de Serra, onde foi entrevistada janeiro de 2015.

Enfim, conhecer as formas de viver dos indígenas na contemporaneidade tornando-se necessário para respeitar e valorizar suas mais variadas expressões socioculturais como as mencionadas. E para além dessas, existem outras menos citadas pelas lideranças, como a solidariedade, que para alguns se constitui tão importante quanto as demais expressões socioculturais Xukuru, a exemplo do que afirmou Sr. José Valdecir de Lima,[44] conhecido como Zé de Otília, quando se referiu a 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 tô 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 pelos Xukuru como afirmou "Seu" Chico Jorge" quando alegou que muitos por não conhecer 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 ocorresse 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 às sugestões apontadas pelas lideranças indígenas. A exemplo do reconhecimento da importância do "Dia 20 de maio" como uma data relacionada à história Xukuru; o interesse pela História de Xicão; à busca pela identificação, reconhecimento e respeito às crianças indígenas que frequentam as salas de aulas onde lecionam; um esforço para se aproximarem do conhecimento acerca dos aspectos socioculturais do povo Xukuru do Ororubá.

[44] Professor de Artes Xukuru do Ororubá, 49 anos. Residindo na Aldeia Mascarenhas, onde foi entrevistado em janeiro de 2015.

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.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS ...

O olhar para as vivências curriculares sobre a temática indígena na rede de ensino municipal de Pesqueira, PE, foi antes de tudo, uma experiência que contribuiu para rememorarmos nossa própria história como professora atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobretudo, para repensar nossas práticas na medida em 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 do presente estudo, quando nos perguntávamos se a presença indígena no respectivo contexto escolar exerceria algum tipo de influência nas práticas curriculares docentes. Nesse sentido, em vários momentos, procuramos nos afastar de uma visão ingênua e romântica, pois precisávamos ter em vista que o currículo pensado para aquele contexto escolar 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, guiamo-nos pelas questões definidas como norteadoras do nosso olhar sobre as respectivas 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 das professoras participante do presente estudo, tratar sobre tal aspecto não tem se apresentado como algo fácil; parece 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 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 a instrumentalização nas áreas de Matemática e Português. Sendo essa a primeira dificuldade mencionada pelas professoras entrevistadas por não dedicar mais tempo no currículo para o ensino da temática indígena. Esse fator expressou o 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, apesar das dificuldades mencionadas, as professoras, no intuito de superar as dificuldades encontradas, procuram criar espaços no currículo para trabalhar a respectiva temática. 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, ou quando aparecia na programação dos livros didáticos.

Uma segunda dificuldade referiu-se aos subsídios didáticos disponíveis nas escolas. Constatamos que o livro didático de História ainda é o subsídio mais utilizado pelas professoras e estudantes para ensinar/aprender sobre os povos indígenas. A esse respeito, com a análise das vivências curriculares propostas pelas professoras, percebemos que o livro didático tem um peso bastante significativo.

Nesse sentido, constatamos que 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 respectivos povos 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 habitam as regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste; enquanto 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 fora a ênfase a 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 em termos nacionais ou internacionais.

Além disso, quando o livro didático da referida coleção apresentou algum conteúdo relacionado com a temática indígena na atualidade, fora apenas ilustrativo, servindo de suporte para outras atividades, como leitura e interpretação textual. Nesse sentido, constatamos que as professoras que fizeram uso da respectiva coleção trabalharam a temática indígena com menor frequência com uma abordagem genérica, reforçando preconceitos, estereótipos e a folclorização das expressões socioculturais indígenas.

Uma terceira dificuldade remeteu ao déficit na formação profissional discente sobre a temática indígena, quando, por exemplo, afirmou-se que:

> Há falta de formação. Por que não é que seja uma coisa que a gente domine! São coisas que sabemos por experiência de vida mesmo. Porque nem o que estudamos no tempo de escola condiz mais com a realidade de hoje. Os livros de hoje não são mais os livros de antigamente, mas, assim, deixa a desejar. Eu mesma acho que poderia ter feito mais se eu tivesse mais formação. (Professora 06, turma do 3º Ano, Escola “H”).

Semelhante a essas afirmações, surgiram outras expressando 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. Todavia, quando entrevistadas, a maioria das professoras alegou não ter recebido formação, com 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 respectiva temática.

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 da professora, 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 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 a respectiva 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 moradias, brincadeiras, alimentação, 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 referenciais teóricos e metodológicos coerentes com as produções científicas atualizadas, como também subsídios didáticos adequados a essas abordagens.

Outra questão que pareceu ser 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 do presente estudo surgiram algumas inquietações que não foram 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, contribuem para a aproximação ou afastamento da temática indígena em sala de aula? Como bem, se o fato de algumas daquelas professoras residirem próximo a área indígena possa favorecer um olhar mais sensível aos conteúdos que tratam sobre a História e as culturas indígenas? Se as professoras que tem vínculos tanto nas escolas municipais quanto nas escolas indígenas exercem práticas curriculares distintas nos dois contextos escolares?

Diante dessas questões, compreendemos que os resultados apresentados pode ser apenas uma forma dentre outras possíveis de olhar as práticas curriculares docentes no contexto pesquisado. Ciente 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. Mas foi o possível a ser feito nesse momento e na dimensão da pesquisa a qual nos propusemos.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis, RJ: 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.

_____. **Metamorfoses indígenas**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

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.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: 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, Amilcar 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 M. 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**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

_____. Vozes: redes políticas e um currículo neoliberal global. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010.

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/ANPUHRS, 2010. p. 155-166.

_____. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.

BEZERRA, Edmundo Monte. **Migrações Xukuru do Ororubá**: memórias e história 1950-1990. 2012. 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. In: **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v, 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar 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.

_____. **How to make a curriculum**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1924.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas**: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007a.

_____. E por falar em povos indígenas...: uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças. In: REUNIÃO DA ANPED, 30.ª, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos do GT 13**: educação fundamental. Caxambu, 2007b.

_____. 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.

_____. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <www.senado.gov.br/legislacao/const/>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850 [Lei de Terras]. Dispõe 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... **Coleção de Leis do Brasil**, 1850.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841.

_____. Lei n.º 11.645, de 10 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] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. 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.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: apresentação, alfabetização matemática. Brasília: MEC, 2014.

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, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.

_____. 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: Moderna, 2011. 1 v.

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.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. In: REUNIÃO DA ANPED, 30.ª, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos do GT 13**: educação fundamental. Caxambu, 2007.

_____. O livro didático e as populações indígenas: um estudo sobre as representações formuladas para o Ensino Fundamental. In: COELHO, Wilma Nazer Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Raça cor e diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

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, SP: Papirus, 2012. p. 103-143.

CRUZ, Osvaldo Laborda. **O índio na cidade**: os Xukuru do Ororubá, Pesqueira, PE. 2008. Monografia (Especialização em Ensino de História) – Universidade Federal 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.

_____. **Índios no Brasil**: história, direitos, e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012a.

_____. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012b. p. 6-25.

DIAS, Heloisa; BARALDI, Glaucimara. **História**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. v. 2, 3, 4. (Coleção Projeto Descobrir).

DIEGO, Francisco Cruz. **Indígenas e iconografia didática**: a imagem dos índios nos manuais de história do Programa Nacional do Livro Didático. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

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.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FUNASA. **Censo demográfico de Saúde Indígena**. Brasília, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. **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, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 19-33.

GOMES, Flávio Santos. Amostras humanas: índios, negros e relações interétnicas no Brasil colonial. In: MAGGIE, Yvonne; BARCELLO, 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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem fronteiras**, 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.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. 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 e cultura afro-brasileira e indígena. Livro 2, 3.º ano. João Pessoa: Grafset, 2010. (Coleção O Brasil Somos Todos Nós, v. 1, 2, 3).

IBGE. Características gerais dos indígenas. In: IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>. Acesso em: 15 set. 2015.

LEAL, Caroline; ANDRADE, Lara Erendira. Algumas considerações sobre o vivido. **Guerreiras***:* a força da mulher indígena, Olinda: Centro Cultural Luiz Freire, p. 6-29, dez. 2012.

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.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossiê temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 39, p. 7-32, 2013a.

_____. Pluralidade cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 13. ed. Campinas, SP: 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.

MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala. 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. 527-568.

MACÊDO, Celênia de S. **O índio como o outro**: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2009.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo: política, cultura e poder. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006. p. 98-113.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 13. ed. Campinas, SP: 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. p. 177.

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. 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. 221-236.

_____. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999. p. 237- 249.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa**. Currículos e programas no Brasil**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____; 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, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

_____. A constituição e os rumos iniciais de currículo no Brasil. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 59-78.

_____. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Antonio Flávio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 79-93.

_____; MACEDO, Elizabeth F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antonio 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. do. 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: Ed. 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.

_____. 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: Rovelle, 2011. p. 85-102.

_____. Currículo e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensadospraticados pelos praticantespensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículo, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013. p. 47-70.

_____; 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.

_____; 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.

_____. O efeito "túnel do tempo" e a suposta inautenticidade dos índios atuais. **Revista Sociedade e Cultura**. Universidade Federal de Goiás. V. 6, n. 2. Goiânia, 2003. p. 167-175.

_____. 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.

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

_____ (Org.). A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, Kelly Emanuelly de. **Diga ao povo que avance!**: movimento indígena no Nordeste. Recife: Fundaj, 2013.

OLIVEIRA, Kelly Emanuelly 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.

PEREIRA, Marcos Villela. A Estética da Professoralidade: Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – 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, SP, 2001.

RIBEIRO, Cláudia. **Programa Alfabetizar com Sucesso**: programa de acompanhamento dos anos iniciais da rede pública de Pernambuco: a avaliação do município de Condado. 2015. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015. p. 18.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

_____. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

RIOS, Zeneide. As universidades e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, M. da Penha (Org.). **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Edufpe, 2013.

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. 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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix do. **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. 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, SP: 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.

_____. **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, 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.

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.

_____. **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, 2008a.

_____. 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.

_____. Povos indígenas no Sertão: uma história de esbulhos das terras, conflitos e de mobilização por seus direitos. **Revista Historien**, Campus Petrolina, v. 5, p. 139-155, 2011.

_____. 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.

_____. Dia do Índio: a folclorização da temática indígena na escola. Revista Construir Notícias, Recife, n. 72, p. 35-41**,** set./out. 2013b.

_____; 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, 2013.

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. 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: XXI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 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, RJ, Vozes, 1995. p. 184-202.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. 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, RJ: Vozes, 2008. p. 190-207.

SOUZA, Marcelo Valente de. Rituais, cantos e danças tribais na escola: a magia da cultura indígena nas aulas de Arte. In: XVIII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. Maceió, 2007. **Anais eletrônicos do GT 13 – Educação Fundamental**. Maceió, 2007.

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. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

_____. **As fronteiras do ser Xukuru**. Recife: Fundaj, 1998.

_____. 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, Francisco M. P. **História de Pernambuco**. 4.º e 5.º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

THAHIRA, Roseane Cristina (Ed.). **História**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011. v. 2, 3, 5. (Coleção Projeto Buriti).

VASCONCELOS (Ed.). Lucimara Regina de Souza. História: ensino fundamental: anos iniciais 3.º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014. (Coleção Projeto Buriti).

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. 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, 35ª, 2012 Porto de Galinhas, PE, 2012. **Anais eletrônicos do GT 03 – Movimentos Sociais e Educação**. Rio de Janeiro, 2012.

YOUNG, Michel. Para que serve a escola? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et al. (Org.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 37-54.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A − QUESTIONÁRIO DESTINADO A PROFESSORES(AS) QUE ATUAM NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PESQUEIRA/PE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Núcleo de Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem

Questionário – Pesquisa Exploratória

Pesquisa Exploratória

Questionário destinado aos professores/as que atuam na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Pesqueira/PE.

DADOS DA ESCOLA

Nome: _____

Endereço:_____

_____

Email:_____

Telefone:_____,_____

DADOS PESSOAIS DA PROFESSORA

Nome:_____

Identidade étnico/racial:_____

Email:_____

Telefones:_____, _____

1. Reside no município de Pesqueira? ( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta for afirmativa, marque um X para indicar a localização da sua residência:

Zona urbana: **( )** Próximo à área indígena ( ) Afastado da área indígena

Zona rural: ( ) Fora da área indígena ( ) Na área indígena

DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO/A PROFESSOR/A

2. Nessa rede de ensino é professor/a: ( ) Efetivo/a ( ) Contratado/a.

3. Atua como professor/a em outra rede de Ensino? ( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta for afirmativa, mencione qual a outra rede de ensino:

_____

4. Qual/quais turma/s do Ensino Fundamental I o/a senhor/a trabalha na rede municipal de Pesqueira?

Manhã:_____ Tarde:_____

DADOS SOBRE O PERFIL ÉTNICO-RACIAL DO PÚBLICO ESTUDANTIL

5. Indique o número de estudantes por classificação étnico-racial que frequentam sua/s turma/as?

Turma da manhã

Brancas _____ Negras _____ Indígenas _____

Outras _____ (Especifique!)_____

Turma da tarde

Brancas _____ Negras _____ Indígenas _____

Outras _____ (Especifique!)_____

DADOS SOBRE A LOCALIZAÇÃO DAS RESIDÊNCIAS DO PÚBLICO ESTUDANTIL

6. Todos/as os/as estudantes que frequentam a/s sua/s turma/s, moram nesse município?

( ) Sim ( ) Não

7. Indique nas tabelas abaixo o quantitativo dos/as estudantes que moram nesse município: (pela classificação étnico/racial e localização das residências):

Turma da manhã

ETNIA/RAÇA	ZONA URBANA	ZONA RURAL (DENTRO DA ÁREA INDÍGENA)	ZONA RURAL (FORA DA ÁREA INDÍGENA)
Crianças brancas			
Crianças negras			
Crianças indígenas			
Crianças de outras etnias			

Turma da tarde

ETNIA/RAÇA	ZONA URBANA	ZONA RURAL (DENTRO DA ÁREA INDÍGENA)	ZONA RURAL (FORA DA ÁREA INDÍGENA)
Crianças brancas			
Crianças negras			
Crianças indígenas			
Crianças de outras etnias			

8. Qual o critério foi usado para classificar a identidade étnico-racial dos/as estudantes?

( ) Declaração no registro de nascimento ( ) Auto-identificação

Outro _____

Data:_____de_____ de_____.

Assinatura do/a professor/a_____

Agradecemos a vossa contribuição, em razão das informações aqui cedidas serem de grande importância para um estudo a ser realizado na linha de Pesquisa *Formação de Professores e processos de ensino e aprendizagem*, no Curso de Mestrado em Educação Contemporânea na UFPE/Caruaru.

Mestranda: Maria da Penha da Silva

Contatos: telefone/e-mail

_____

_____

APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL - ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

TERMOS DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL – ESCOLA

UNIDADE DE ENSINO:_____
_____

Declaro que fui informado/a quanto aos propósitos da pesquisa a ser realizada nessa Unidade de Ensino, como bem os procedimentos metodológicos a serem utilizados:

- Os nomes das, professoras e da instituição se manterão em caráter confidencial.
- Não haverá nenhum custo da instituição com a pesquisa a ser realizada.
- Não haverá nenhum benefício financeiro para essa Unidade de Ensino pela participação na referida pesquisa.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é **Maria da Penha da Silva**, pedagoga, professora dos Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste – Caruaru. Contatos: telefone/e-mail _____,_____

Local e data, _____, _____/_____/_____

_____
Gestora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Núcleo de Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem

TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL - PROFESSORA

Eu, _____, abaixo assinado/a, declaro que concordo em participar como voluntário/a da pesquisa científica que trata sobre a temática "**O ensino da História e as expressões socioculturais dos povos indígenas no Brasil"**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste – Caruaru. Saliento que fui devidamente informada e esclarecida sobre os propósitos da referida pesquisa e os possíveis benefícios que a minha participação pode trazer para a melhoria da Educação Pública local, como também os procedimentos metodológicos envolvidos, bem como:

- Poderá vir a público os trechos de nossas conversas informais ou entrevistas, desde que a minha identidade se mantenha em caráter confidencial;
- Não haverá nenhum custo financeiro por minha parte com a pesquisa que está sendo realizada;
- Não receberei nenhum benefício financeiro pela minha participação na referida pesquisa.

A pesquisadora responsável pela referida pesquisa é **Maria da Penha da Silva**, pedagoga, professora dos Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife, mestranda do Programa Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste – Caruaru.

Contatos: telefone/e-mail

_____

_____

Local e data, _____, _____/_____/_____

_____

Professora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
Núcleo de Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem

TERMO DE CONSENTIMENTO INDIVIDUAL - INDÍGENA

Eu, _____, abaixo assinado/a, declaro que concordo em participar como voluntário/a da pesquisa científica que trata sobre a temática "**O ensino da História e as expressões socioculturais dos povos indígenas no Brasil"**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste – Caruaru. Saliento que fui devidamente informada e esclarecida sobre os propósitos da referida pesquisa e os possíveis benefícios que a minha participação pode trazer para a melhoria da Educação Pública local, como também os procedimentos metodológicos envolvidos, bem como:

- Poderá vir a público os trechos das nossas conversas informais ou entrevistas.
- Não haverá nenhum custo financeiro por minha parte com a pesquisa que está sendo realizada;
- Não receberei nenhum benefício financeiro pela minha participação na referida pesquisa.

A pesquisadora responsável pela referida pesquisa é **Maria da Penha da Silva**, pedagoga, professora dos Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife, mestranda do Programa Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste – Caruaru.

Contatos: telefone/e-mail

_____

_____

Local e data, _____, _____/_____/_____

_____

Voluntário/a

APÊNDICE C – FICHAS DE IDENTIFICAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

Nome e localização:
Escola:_____
Endereço:_____
_____
Centro da cidade ( ); próxima à área indígena ( ); afastada da área indígena( ).

Contatos:
Telefones:_____ - _____
E-mail:_____

Equipe gestora:
Gestora:_____
Telefones:_____ - _____
E-mail: _____
Vice-Gestora:_____
Telefones:_____ - _____
E-mail: _____
Secretária:_____
Telefones:_____ - _____
E-mail: _____
Coordenadores/as pedagógicos/as:
Manhã:_____
Telefones:_____ - _____
E-mail: _____
Tarde:_____
Telefones:_____ - _____
E-mail: _____

Estrutura física:
Número de sala/s de Diretoria:_____
Número de sala/s de secretaria:_____
Número de sala/s de Coordenação pedagógica:_____
Número de sala/s de professores/as_____
Biblioteca/s_____

Número de sala/s de leitura_____
Número de sala/s de vídeo_____
Cozinha_____
Dispensa/s_____
Refeitório_____
Sanitários femininos_____; Sanitários masculinos_____
Banheiros femininos_____; Banheiros masculinos_____
Área/s de lazer_____ especifique:_____
_____
Área/s para prática de esportes_____ especifique_____
Total de salas de aula_____
Outras dependências:_____
_____

Funcionamento:
Ano que iniciou:_____
Turnos:
( )Manhã; ( )Intermediário; ( )Tarde; ( )Noite; ( )Todos.
Modalidades de ensino e número de turmas:
Educação Infantil_____; Ensino Fundamental - 1º ao 5º Ano_____; Ensino Fundamental - 6º ao 9º Ano _____; Educação de Jovens, Adultos e Idosos_____; Ensino Médio_____;
Número de turma por turno do Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano.
Manhã: 1º Ano_____; 2º Ano_____; 3º Ano_____; 4º Ano _____; 5º Ano_____
Intermed.: 1º Ano_____; 2º Ano_____; 3º Ano_____; 4º Ano _____; 5º Ano_____
Tarde: 1º Ano_____; 2º Ano_____; 3º Ano_____; 4º Ano _____; 5º Ano_____
Identificação do público estudantil:
Total de estudantes matriculados/as_____
Identificação étnico-racial dos estudantes em geral:
Total de: Negros_____; Indígenas_____; Brancos_____; outros_____-(especifique)_____
Procedências residenciais:
( )Área urbana; ( )Área rural não indígena; ( )Área indígena; ( )Outras

Total de crianças matriculadas no Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano _____
Média do número de crianças por turma nessa modalidade de ensino_____
Procedências residenciais:
( )Área urbana; ( )Área rural não indígena; ( )Área indígena; ( )Outras.
Maior contingência:_____
Menor contingência:_____

Pesqueira, _____ de_____ de 2014.

_____
Gestora escolar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS

Instituição _____
Professora: _____
Contatos - telefones:_____ _____
E-mail:_____
Idade:
( )Menos de 20 anos ( )De 20 a 30 anos ( )De 31 a 40 anos
( )De 41 a 50 anos ( )De 51 a 60 anos ( )Acima de 60 anos
Pertencimento étnico-racial: _____. (Se é indígena, indique o povo ao qual pertence):_____

Localização residencial:
Pesqueira/PE: ( )Área urbana próximo às áreas indígenas; ( )Área urbana afastada das áreas indígenas; ( )Área rural próximo às áreas indígenas; ( )Área rural afastada das áreas indígenas; ( )Área indígena – identifique o Povo:_____
_____

Outro município: _____

Formação acadêmica:

Nível Médio:_____
Graduação:_____
( )Licenciatura ( )outra:_____
Ano de conclusão: _____Tema do TCCs:_____
_____
Especialização:_____
Ano de conclusão:_____ Tema da Monografia:_____
_____
Pós-Graduação: ( )Mestrado ( )Doutorado
Tema da Dissertação:_____
Tema da Tese:_____

Atuação profissional:

Tempo de atuação na área de Educação:_____

Vínculo atual na Rede de Ensino Municipal de Pesqueira/PE: ( )Contrato ( )Efetivo

Tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na referida rede de ensino:_____

Turmas que estar atuando esse ano letivo:

Manhã: _____ Tarde:_____ Noite:_____

Outro vínculo:_____ ( )Contrato ( )Efetivo

Modalidade de atuação:_____

Tempo de atuação na referida modalidade:_____

Pesqueira, _____ de _____de 2014.

_____

Professora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA TURMA

Instituição:_____
Ano letivo:_____
Professora:_____
Turma:_____ Turno:_____

Total de crianças:_____

Gênero:
Feminino:_____ Masculino:_____ Outros:_____

Idade das crianças:
De _____ à _____ anos.

Número de crianças, tomando como referência o pertencimento étnico-racial:
Negras _____ Indígenas _____ Brancas _____
Outras _____ (especifique):_____
_____

Métodos de identificação dos pertencimentos étnico-raciais das crianças:_____
_____

Número de crianças pela localização residencial:

_____Área urbana afastada das áreas indígenas locais.
_____Área urbana próxima à área indígena Xukuru do Ororubá.
_____Área rural afastada das áreas indígenas locais.
_____Área rural próximo à área indígena Xukuru de Cimbres.
_____ Área rural próximo à área indígena Xukuru do Ororubá.
_____Área indígena Xukuru do Ororubá.
_____Área indígena Xukuru de Cimbres.

_____Outro município: _____

Pesqueira, _____ de_____ de 2014.

_____
Professora

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS E INDÍGENAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

1ª etapa da pesquisa

1º Bloco de Questões – Identificação

1- Nome:
2- Faixa etária:
   a) menos de 20 anos b) entre 21 e 30 anos c) entre 31 e 40 anos
   d) entre 41 e 50 anos e) entre 51 e 60 anos f) acima de 60 anos.
3- Como você se identifica em relação ao seu pertencimento étnico-racial?
4- Formação acadêmica:
   a)Curso de Graduação/ano de conclusão
   b) Especialização/ano de conclusão
5- Tempo de atuação como professora:
6- Tempo de atuação como professora na rede municipal de ensino de Pesqueira/PE:
7- Vínculo: ( ) efetiva ( ) contratada.
8- Turma que atua nesse ano letivo:
9- Quais os diferentes pertencimentos étnico-raciais encontrados nessa turma?
   a) com maior incidência
   b) com menor incidência

2º Bloco de Questões - Do currículo prescrito ao vivido

1 – Como é pensado e estruturado o currículo nessa escola?

2 – Como é que as professoras lidam com o programa curricular, com o currículo oficial?

3 – Quais são os conteúdos de ensino que predominam no currículo dessa escola?

4 – Qual a opinião da senhora a respeito da obrigatoriedade do ensino sobre a História e as culturas indígenas?

5 – Se não houvesse a obrigatoriedade do ensino sobre a História e as culturas indígenas, a senhora se sentiria motivada a tratar sobre essa temática na sua sala de aula?

6 – Dos conteúdos curriculares, quais fazem referência à História e as culturas indígenas?

7 – Quais os temas/conteúdos que a senhora ensina sobre a História e as culturas indígenas?

8 – Como é que esses temas/conteúdos são selecionados?

9 – Esses temas/conteúdos são trabalhados no dia a dia ou tem um tempo no calendário reservado pra se trabalhar?

10 – Qual o tempo destinado a essa temática no currículo dessa escola?

11- Quais são as fontes que a senhora utiliza para trabalhar estes conteúdos?

12 – Na opinião da senhora, qual é a importância de se trabalhar estes conteúdos?

3º Bloco de Questões - Planejamento das práticas curriculares em relação à história e as culturas indígenas

1 – Sobre o planejamento dos conteúdos referentes à História e as culturas indígenas, como é organizado nessa escola?

2 - Existe alguma orientação da Secretaria de Educação para os/as professores/as trabalharem sobre essa temática?

3 - Existe alguma orientação por parte da escola para os/as professores/as trabalharem essa temática?

4 - Que questões têm sido priorizadas no planejamento que se referem à essa temática?

3º Bloco de Questões - Das atividades didáticas

1 - Fale sobre as atividades de ensino vivenciadas na sua turma sobre a História e as culturas indígenas:

2 - Quais as estratégias que a senhora utiliza para desenvolver estas atividades?

3 - Quais os recursos didáticos que a senhora utiliza para ensinar sobre essa temática?

4 - Tem diferença na disposição e interesse das crianças em tratar sobre essa temática em relação à outras?

5 - Como as crianças reagem a esses conteúdos e as atividades que a senhora propõe em relação a essa temática?

6 - Como é que a senhora lida com essas situações, essas reações das crianças?

4º Bloco de Questões – Das possibilidades e dificuldades em ensinar sobre a História e as culturas indígenas.

1 - A senhora tem participado de formação sobre essa temática?

2 - Quais as dificuldades que a senhora encontra para ensinar sobre essa temática?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM INDÍGENAS

2ª etapa da pesquisa

1º Bloco de Questões – Identificação

1 -Nome completo:

2 Como é conhecido:

3 Faixa etária:

a) menos de 20 anos; b) de 21 e 30 anos; e) de 51 e 60 anos; c) de 31 e 40 anos;

f) de 61 e 70 anos; g) de 71 e 80 anos; d) de 41 e 50 anos; h) acima de 80 anos.

4 Onde a sua família morava quando o senhor/a nasceu?

5 Mora ou já morou fora da área indígena? Se sim,

a) qual lugar,

b) quanto tempo?

c) por quê?

6 Estudou?

a) até o nível

b) área de estudo

c) ano de conclusão

7 Qual a sua atuação na organização social do seu povo?

8 Desde quando?

9 Como o/a senhor/a iniciou nessa atuação?

2º Bloco de Questões – História e expressões socioculturais indígenas

1- Fale sobre acontecimentos importantes na história do seu povo.

2 – O que é o/a senhor/a acha importante no jeito de ser e de viver do povo Xukuru?

3º Bloco de Questões – Ensino, História e expressões socioculturais indígenas locais

1 – Existe uma Lei brasileira desde 2008 que obriga o ensino sobre a História e as culturas dos povos indígenas nas escolas de Educação Básica não indígenas. Qual a opinião do/a senhor/a sobre essa Lei?

2 – Existe alguma articulação das escolas municipais de Pesqueira com o povo Xukuru, por exemplo, convidam vocês para ir até as escolas dar palestras sobre a história de vocês, ou trazem os/as estudantes aqui na área indígena para conhecer?

3 – Algum/a professor/a das escolas municipais de Pesqueira, já procurou o/a senhor/a para conversar sobre a História e a cultura do seu povo?

4 – Quais os aspectos referentes à História e ao jeito de ser e de viver do seu povo que o/a senhor/a considera importante para serem inclusos no currículo dessas escolas?

5 – Qual a importância para o seu povo, que a História e a cultura de vocês estejam no currículo dessas escolas?