



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS - DCHT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS,
POVOS INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS - PPGEAFIN

ANA KARINA ALECRIM MOITINHO

DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
NO ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA SOBRE A TEMÁTICA
INDÍGENA NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA LEI
11.645/2008.

Irecê – Bahia
2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS - DCHT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS,
POVOS INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS - PPGEAFIN

ANA KARINA ALECRIM MOITINHO

Descolonizando o currículo: desafios e perspectivas no ensino de História e Literatura sobre a temática indígena na 3ª série do Ensino Médio à luz da Lei 11.645/2008.

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em História, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVI, como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Memória.

Irecê – Bahia

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

M715d Moitinho, Ana Karina Alecrim

Descolonizando o currículo: desafios e perspectivas no ensino de História e Literatura sobre a temática indígena na 3ª série do Ensino Médio à luz da Lei 11.645/2008 / Ana Karina Alecrim Moitinho, ANA MOITINHO, ANA MOITINHO. Orientador(a): Itamar Freitas de Oliveira. Oliveira. Irecê, 2024.

122 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras - PPGEAFIN, Irecê. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.história indígena. 2.lei 11645/2008. 3.multiculturalismo. 4.ensino de história. 5.ensino de literatura. I. MOITINHO, ANA. II. MOITINHO, ANA. III. Oliveira,Itamar Freitas de . IV. Universidade do Estado da Bahia. Irecê. V. Título.

CDD: 909

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS - DCHT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS,
POVOS INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS - PPGEAFIN

Chefe de Departamento:

Prof^ª. Dr^ª Ana Karine Loula Torres Rocha

Coordenador de curso:

Prof. Dr. Joabson Lima Figueiredo

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Autorização Decreto nº 9237/86, D.O.U. 18/07/96, Reconhecimento: Portaria 909/95, D.O.U. 01/08-95
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS (DCHT - CAMPUS XVI)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS AFRICANOS, POVOS INDÍGENAS E CULTURAS NEGRAS (PPGEAFIN)
Resolução CONSEPE nº 1.859/2016, D.O.E. 10/05/2016, p. 25, Resolução CONSU nº 1.303/2017 Avaliado e Reconhecido pela CAPES 31/03/2017



Ata da Sessão de Avaliação Final de Dissertação

Aos nove dias do mês de agosto de 2024, às 14 horas, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação final de dissertação, de forma online pela plataforma Google Meet, com mediação tecnológica digital, sob o título: Descolonizando o currículo: desafios e perspectivas no ensino de História e Literatura sobre a temática indígena na 3ª série do Ensino Médio à luz da Lei 11645/2008, apresentado pela mestrandia Ana Karina Alecrim Moitinho, ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em História**. A Comissão Examinadora foi composta pelos Professores: Dr. Fabrício Lyrio Santos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Dr. Francisco Alfredo Morais Guimarães da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Dr. Darcy Ribeiro Castro da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e presidida pelo Professor Orientador Dr. Itamar Freitas de Oliveira. A sessão teve a duração de 02 horas e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: A banca considera que o trabalho apresentado preenche, plenamente, os requisitos exigidos de uma dissertação de mestrado. Ressalta que, no prazo informado pelo Departamento deve haver a correção de informações, conforme esclarecido pelos examinadores, ajustes na formatação de itens do texto e revisão de termos e gravuras quanto às normas técnicas. Quanto à originalidade, não houve ressalvas ou dúvidas.

A dissertação recebeu conceito final: APROVADA (X) REPROVADA ().

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira
Presidente da Comissão/Orientador
CPF: 361.621.085-20



Documento assinado digitalmente
FABRÍCIO LYRIO SANTOS
Data: 23/09/2024 16:38:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fabrício Lyrio Santos
Examinador Externo
CPF: 070.383.697-84

Prof. Dr. Francisco Alfredo Morais Guimarães
Examinador Interno
CPF: 261.214.505-25

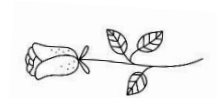
Prof. Dr. Darcy Ribeiro Castro
Examinador Externo
CPF: 027.070.745-68



Documento assinado digitalmente
ANA KARINA ALECRIM MOITINHO
Data: 25/09/2024 10:58:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Karina Alecrim Moitinho
Nome da Aluna
CPF: 776.310.565-87

Dedico esse trabalho a todas que sonham com essa mesma caminhada, ainda que lhes digam “já é tarde”, “isso não é para você”.



Agradecimentos

Agradeço imensamente:

Aos meus pais por valorizarem o estudo, mesmo num tempo em que isso parecia impossível para nós. Ao meu pai, gratidão porque sem sua parceria eu não teria tempo para estudar e escrever. E à minha mãe (in memoriam), dedico todo esse trabalho, porque tudo que sou enquanto mulher e pessoa foi construído a partir da sua imagem. E, em todos os momentos de dúvidas, eu soube que ela não permitiria que eu cogitasse desistir ou fazer menos.

A Deus e toda força espiritual que, passo a passo, tornou realidade.

De forma muito especial, ao meu filho Pedro Ivo, por me acompanhar tantas vezes na sala de aula e na brinquedoteca (Obrigada a UNEB por ter uma muito boa). Pedro foi quem mais conviveu com essa dissertação.

Ao apoio do meu namorado, aos amigos e familiares. Aos companheiros e companheiras do dia a dia: todos foram um pouco sacrificados com as minhas ausências, com minha falta de tempo.

Às mulheres que me inspiraram, que vieram antes ou depois. Em especial às minhas bisavós e avós sertanejas - indígenas e africanas - que nos passaram seus legados culturais. De alguma forma, todas nós pavimentamos essa estrada, que não é só minha.

E do fundo do coração, ao professor Itamar, por ser paciente e rigoroso numa medida que só os grandes mestres alcançam. Minha gratidão pela sua leveza, pelo riso e pelo seu exemplo de dedicação acadêmica e de que o aprendizado não para.

Aos professores e funcionários do PPGEAFIN e da UNEB. E dois agradecimentos mais que especiais: primeiro aos colegas de jornada, os “Orientandos de Itamar”, Bahia e Sergipe trocando experiências, dúvidas e sucessos. Muita gratidão pelo plantão que mantivemos para nos apoiar. E segundo, aos meus colegas e amigos do Programa, pela convivência afetuosa e pelo compartilhamento desse sonho.

MOITINHO, Ana Karina Alecrim. **Descolonizando o currículo: desafios e perspectivas no ensino de História e Literatura sobre a temática indígena na 3ª série do Ensino Médio à luz da Lei 11.645/2008**. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Sociais e Aplicadas, Campus XVI. Irecê, 2024.

Resumo

O tema desta pesquisa é o ensino da diversidade cultural por meio da história e cultura indígena na Educação Básica, à luz da Lei 11.645, de 10/03/2008, que altera a Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inserindo a obrigatoriedade no currículo de ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. O problema abordado é a investigação das dificuldades na aplicabilidade da referida Lei no ambiente escolar, de maneira a fomentar planos de aula que tratem da participação dos povos indígenas na formação do país e luta recente por direitos fundamentais, especialmente nos componentes curriculares de História e Literatura, os quais foram tradicionalmente influenciados por uma visão colonizadora e eurocêntrica. A análise está direcionada para o Ensino Médio no município de Irecê-Bahia. Por meio de entrevistas dos docentes, é possível conhecer como os estereótipos ainda estão presentes ao se falar de indígenas na atualidade, bem como também pode-se perceber os avanços que já foram alcançados na proposta de uma educação antirracista. Ao final, suscita-se ainda um breve histórico da ancestralidade indígena na região de Irecê.

Palavras-Chave: Lei 11645/2008, diversidade cultural, história indígena.

MOITINHO, Ana Karina Alecrim. **Descolonizando o currículo: desafios e perspectivas no ensino de História e Literatura sobre a temática indígena na 3ª série do Ensino Médio à luz da Lei 11.645/2008**. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Sociais e Aplicadas, Campus XVI. Irecê, 2024.

Abstract

The theme of this research is the teaching of cultural diversity through indigenous history and culture in Basic Education, in light of Law 11,645, of 03/10/2008, which amends Law 9394/1996 – Education Guidelines and Bases Law (LDB), making Afro-Brazilian and indigenous history and culture mandatory in the teaching curriculum. The problem addressed is the investigation of the difficulties in the applicability of the aforementioned Law in the school environment, in order to promote lesson plans that deal with the participation of indigenous peoples in the formation of the country and the recent struggle for fundamental rights, especially in the curricular components of History and Literature, which were traditionally influenced by a colonizing and Eurocentric vision. The analysis is aimed at high school in the municipality of Irecê-Bahia. Through interviews with teachers, it is possible to learn how stereotypes are still present when talking about indigenous people today, as well as the advances that have already been achieved in the proposal for anti-racist education. At the end, a brief history of indigenous ancestry in the Irecê region is also provided.

Keywords: Law 11645/2008, cultural diversity, indigenous history.

Lista de Figuras

Figura 1– Índios Dorô do Mato Grosso (Comissão Rondon)	25
Figura 2– Ailton Krenak – discurso na Assembleia Constituinte.....	33
Figura 3– População indígena em alguns momentos da história	34
Figura 4–VII Encontro de Professores Indígenas.....	37
Figura 5– Quadro de reivindicações – Encontro de 1991	38
Figura 6– Distribuição Espaço-temporal dos encontros de Prof. Indígenas 89-94.....	39
Figura 7– Cartaz afixado na frente de escola sobre o dia do índio	42
Figura 8– Participação de advogada indígena Raposa Serra do Sol.....	43
Figura 9– DCRB – recorte da orientação dos itinerários	59
Figura 10–Mapa dos sítios arqueológicos da região de Irecê.....	81
Figura 11– Mapa da zona diamantina	86

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 - Os desafios de uma nova história: o ensino de história indígena na educação básica a partir da Lei 11.645/2008	5
1.1. As categorias de análise dos pesquisadores	6
I - Representações dos povos indígenas e formação da identidade a partir da Lei 11.645/2008	6
II - Alterações na formação docente e os reflexos na prática profissional	8
III - A diversidade indígena no Livro Didático	9
1.2. O contexto histórico da luta por direitos e os avanços no campo teórico	10
1.3. Síntese dos principais pontos defendidos pelos autores	13
Capítulo 2 - Povos indígenas: a luta por direitos passa pela Educação	17
2.1. Contexto das legislações nos primeiros séculos do Brasil: abordagem histórica das relações com os indígenas	18
2.2. A questão indígena e a política indigenista: tudo se resume à terra	20
2.3. A imagem do indígena no projeto de identidade nacional	21
2.4. O século 20: direitos indígenas para além das terras	24
2.5. A base dos movimentos sociais indígenas e indigenistas	28
2.6. A caminhada da legislação da educação em tempos de cidadania	34
Capítulo 3 - Repercussões Pedagógicas da temática indígena no município de Irecê	45
3.1. O perfil dos docentes	48
3.1.1. Formação continuada	57
3.2. Relação com a gestão escolar e as legislações do Ensino Médio ..	58
3.3. Utilização dos materiais didáticos	61

3.4. Atividades propostas dentro da temática indígena e os avanços da Lei 11645	65
3.5. Diálogos sobre pertencimento e o lugar dos indígenas na história regional	67
Capítulo 4 - Indianidade e História Regional	73
4.1. O ex-índio e o desafio de reescrever a história	76
4.2. A desconstrução histórica da identidade indígena	78
4.3. Ocupação e herança indígena no município de Irecê: costurando o avesso da historiografia	80
4.4. A tupinização do Brasil: ufanismo do passado indígena	88
4.5. A história vista de baixo: a retomada do auto reconhecimento	90
Considerações finais.....	93
Referências Bibliográficas	99
Anexos	111
Anexo 1: Lei 11645/2008.....	111
Anexo 2: Listagem pelo INEP das escolas de Ensino Médio em Irecê.....	112
Anexo 3: Parecer do Conselho de Ética UNEB/Plataforma Brasil.....	113
Anexo 4: Questionário de Entrevista – Docente.....	118
Anexo 5: Matérias sobre história regional e história indígena.....	120
Notas de fim	126

Introdução

A história dos povos indígenas no Brasil frequentemente é narrada como um evento do passado. Muitos autores questionam essa abordagem, pois ela pode refletir a intenção de perpetuar a dominação europeia sobre as populações que já habitavam o território, além de reforçar a ideia de que a formação do povo brasileiro começou apenas a partir do século XVI.

Ailton Krenak chamou de “evento português” o contato entre os brancos e alguns grupos indígenas do litoral no momento em que as caravelas atracaram próximo da costa (2019: p. 4). A partir desse momento, toda a diversidade cultural e social que existia foi resumida na palavra “índio”, como passaram a ser chamados os povos originários, recordados nas narrativas por algumas contribuições que deixaram na chamada cultura nacional, aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro (Bonin, 2010, p. 138).

Essa imagem do “índio” generalizado e pré-cabralino, atrelado ao passado e a uma condição imutável não foi criada ao acaso, mas por meio da construção de uma figura irreal e intocável, desconsiderando o indígena de fato, aquele que resistiu e ainda luta por interesses e projetos diferenciados, “utilizando estratégias complexas e criativas” (Paladino, 2016, p. 9). A clara intenção de “desindianizar” o indígena e branqueá-lo no processo de miscigenação, num claro referencial positivista e evolucionista, criou a representação do índio no século XIX (Brighenti, 2017, p. 6).

Ao longo do tempo, a relevância da cultura indígena foi diversas vezes negada, resultando na tentativa de expropriação de direitos, nas desigualdades e na negligência histórica. Um discurso repetido por mais de cinco séculos facilmente vestiu a roupagem de um discurso hegemônico.

A partir dessas reflexões, o estudo aqui apresentado propõe-se a analisar a inserção da temática indígena nas turmas de 3ª série no Ensino Médio de escolas públicas e privadas no município de Irecê. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas passa a existir na educação básica a partir do ano de 2008, com a sanção da Lei 11.645, que altera a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A proposta metodológica desta pesquisa teve como objetivo responder às seguintes perguntas: "Como ocorre a aplicação da Lei 11.645/08 nas turmas de 3ª série do ensino médio na sede do município de Irecê? Quais os desafios, avanços e o que é possível na aplicabilidade?". Para tanto, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, por permitirem uma interação maior com os educadores, explorando de forma detalhada suas percepções, experiências e opiniões.

A abordagem é qualitativa, pois lida com percepções subjetivas nas práticas profissionais, envolvendo comportamentos, formações profissionais e trajetórias individuais dos educadores. Quanto à natureza, a pesquisa é descritiva, e compreende a coleta de dados secundários e primários. O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Conselho de Ética, e aprovado, conforme anexo 3.

Embora a Lei seja taxativa na transversalidade da temática indígena e na obrigatoriedade para todos os componentes curriculares, houve a escolha dos componentes História e Literatura, em razão das ementas de ambos, que convergem quanto às possibilidades e dificuldades enfrentadas pelos docentes na formulação de uma proposta de ensino que fuja da linearidade e do eurocentrismo¹, e que promova a aplicação da lei, na perspectiva multicultural e decolonial².

A amostra foi composta por docentes dos dois componentes, totalizando seis professores e professoras, num universo de 25 docentes em atividade nas nove instituições de ensino do município. As ementas dos componentes preveem que se trate sobre os povos indígenas durante todo o ano letivo, além de permitirem conhecer a forma como os estudantes têm contato com a representação do indígena; e, mais especificamente, como os estereótipos e preconceitos são combatidos na sala de aula, tendo como ferramentas o livro didático e materiais produzidos à luz das mudanças trazidas pela normativa.

A escolha da série se dá por muitos fatores, sendo eles: o estudante da 3ª série é um jovem adulto, já inserido de forma consciente no debate sobre cidadania.

¹ O conceito de etnocentrismo será explicado ao longo do capítulo, tomando por base a definição do sociólogo peruano Aníbal Quijano.

² A corrente filosófica decolonial é citada por Catherine Walsh para mencionar a *colonialidade do saber*, que é a negação do outro pelo esquecimento ou negação da memória e não representação política, social, econômica e acadêmica dos povos indígenas. "O pensamento do eurocentrismo como ordem exclusiva de razão, conhecimento e pensamento, a que descarta e desqualifica a existência e viabilizada de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não são os dos homens brancos europeus ou europeizados" (Walsh, 2012, p. 67 apud Bararua, 2020, p. 47-8).

Segundo o Censo Escolar 2010, 89,2% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio³. No Censo de 2022, de divulgação recente, esse número passou a representar 92,2%. Ao todo, esses jovens percorreram em média 13 anos de trajetória escolar, e é possível que tenham utilizado materiais didáticos de diferentes momentos dessa mudança de paradigma. No ensino linear, é na 3ª série do ensino médio que se estuda história e literatura na contemporaneidade, aproveitando todo o referencial teórico construído nas séries anteriores.

Nos espaços educacionais, após a Lei 11.645/2008, há diversas pesquisas sobre as condições da adequação de seus currículos e práticas cotidianas de ensino para atender aos propósitos da legislação. Após uma leitura preliminar de outros pesquisadores sobre o tema, parte-se da hipótese de que a Lei, devido à falta de mecanismos reguladores, não seja amplamente cumprida no cotidiano escolar.

É possível também assumir como hipótese que o protagonismo dos povos indígenas não tenha sido contemplado na formação acadêmica de muitos educadores, e que estes não tenham acesso frequente a cursos e eventos formativos na área, nem a bibliografias de estudiosos e especialistas no assunto.

As alterações trazidas pela lei não ocorreram sem a participação ativa dos movimentos sociais. O acolhimento pelos legisladores resultou de um momento histórico de luta coletiva dos indígenas, para além da posse de terras. Era imprescindível que a sociedade envolvente conhecesse e compreendesse que existia um conjunto de reivindicações, sendo um desses pontos de pauta que a história fosse contada com respeito e protagonismo, visando a inclusão de todos os povos.

Nasce assim a necessidade de falar sobre a cultura indígena para os não-indígenas. A efetivação da mudança se daria por meio do espaço escolar. A escola é, por excelência, um dos espaços de construção e fortalecimento da luta. Por conta desse poder na propagação de conhecimentos, contribuiu por muitos séculos (ou ainda contribui?) para a manutenção de saberes. “O desconhecimento ou visões equivocadas podem e devem ser desconstruídas através de uma educação escolar que seja verdadeiramente libertadora” (Viveiros de Castro, 2006, p 7-8).

³ IBGE. Censo 2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estaistica/populacao/projecao_da_populacao/publicacao_UNFPA.pdf; <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/irece/panorama> Acesso em: 30/06/2022.

A desinformação perdura no imaginário social, impedindo que se compreenda a multiplicidade de povos dentro de uma mesma população, incluindo a presença de indígenas em todos os contextos da sociedade atual, na zona urbana e rural, uma vez que a maioria não está em aldeamento.

No Nordeste, embora exista considerável população indígena, em número de indivíduos e diversidade de povos, esse preconceito pode ser visto claramente. Há a “contestação de suas identidades étnicas. Isso devido ao fato desses indígenas apresentarem características físicas e socioculturais que não correspondem com aquela visão disseminada na sociedade nacional” (Guimarães, 2008, pp. 1).

Esta atualização de conhecimento é desafiadora e caminha na contramão do que foi aprendido por tanto tempo em sala de aula. Como reforça Manuela Cunha: “A primeira observação é que, desde os anos 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral” (1995, p. 129). E acrescenta: “os índios estão no Brasil para ficar”.

No texto a seguir, o Capítulo 1 resume as publicações mais recentes sobre a temática indígena nas instituições de ensino e pesquisa. Sintetiza os assuntos que são de interesse dos pesquisadores na atualidade e que conceitos estão relacionados à aplicabilidade da temática indígena nas escolas de todo o país.

O capítulo 2 traz uma reflexão sobre a caminhada da legislação que envolveu os povos indígenas desde a questão dos direitos sobre o reconhecimento da existência dos povos nativos e do acesso à terra e até a legislação da educação, já no século XX, quando se fala em direitos humanos fundamentais.

Já no Capítulo 3, a temática indígena é discutida no município de Irecê, pela fala dos professores da educação básica. A partir daí é possível ter conhecimento de como os docentes percebem os avanços no ensino de história e literatura.

O Capítulo 4 faz o resgate da relação entre a história regional do município e os povos que ocuparam os sertões nordestinos. Por meio de autores contemporâneos, mas também de documentos e escritores que resgataram essa história, buscou-se a ligação entre o município de Irecê e a cultura, o modo de vida e de trabalho de grupos indígenas que participaram da formação histórica regional.

Capítulo 1 - Os desafios de uma nova história: o ensino de história indígena na educação básica a partir da Lei 11.645/2008.

Os povos indígenas têm sido tema de relatos e registros literários desde os primeiros escritos sobre o Brasil, ainda no período colonial. A exemplo das cartas descritivas dos séculos XVI e XVII e dos textos romantizados do século XIX, os povos originários são um tema de interesse da história e literatura. Ao longo da construção da sociedade brasileira, as perspectivas e as narrativas sobre esses povos foram construindo a imagem do indígena brasileiro, carregada de folclores e estereótipos.

Esse capítulo resulta da revisão de literatura especializada sobre o ensino da temática indígena na educação básica, com o objetivo de identificar as dificuldades apontadas pelos professores em relação à implementação da Lei 11.645/2008. As pesquisas foram realizadas entre janeiro e março de 2023, utilizando o banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionadas produções publicadas entre os anos de 2018 a 2022, nas áreas de ciências humanas, história, educação ou estudos multidisciplinares. As palavras-chave usadas foram “temática indígena”, “ensino de história indígena” e “lei 11.645”.

No banco de dados do CAPES, a primeira seleção foi feita com os filtros para teses e dissertações os últimos cinco anos de publicação. Dos resultados encontrados, 29 eram relevantes para a pesquisa, combinando pelo menos duas palavras-chave.

Na BDTD, aplicando os mesmos critérios anteriores, foram selecionados 4 trabalhos para leitura. Para complementar a bibliografia de referência, foi feita uma busca nos dois bancos de dados somente com as universidades da Bahia, utilizando todos os filtros já descritos, porém excluindo o recorte temporal. Ao todo, estavam disponíveis 53 títulos sobre história dos povos indígenas da Bahia. O campo de estudo tem material escrito sobre as diversas regiões da Bahia, embora pela diversidade de temas e áreas de estudo, ainda existam muitas lacunas para serem exploradas.

Após a busca, os textos selecionados para leitura e fichamento apresentaram a ocorrência de pelo menos duas das categorias pesquisadas. No total, 25 resultados se aproximaram do tema aqui abordado. Esses trabalhos têm como foco o ensino

transversal da temática indígena. Considerou-se as pesquisas posteriores a 2016, embora a maior quantidade de publicações tenha ocorrido a partir de 2018, por oferecer um balanço dos primeiros dez anos de existência da Lei. Diversos trabalhos analisam os avanços e desafios da primeira década de implementação do ensino pautado na perspectiva de uma história multicultural.

Os estudos identificaram dificuldades e lacunas nos âmbitos social, político e cultural, e também apontaram caminhos para redirecionar tanto a prática pedagógica quanto as demandas jurídicas, a fim de garantir a efetividade de um ensino que rompa as barreiras do tradicionalismo da visão colonialista.⁴A descrição dos resultados seguirá uma divisão em sessões de acordo com a aproximação dos temas centrais pesquisados pelas fontes.

1.1. As categorias de análise dos pesquisadores

I - Representações dos povos indígenas e formação da identidade a partir da Lei 11.645/2008

A representação do indígena, conforme entendida pela sociedade, é o aspecto mais destacado pelos autores pesquisados. Em nove trabalhos, é problematizada a construção da imagem dos povos indígenas pelos não-indígenas, a partir de relatos históricos ou do discurso da mídia. Isso demonstra a preocupação dos autores com a compreensão atual das informações e imagens relacionadas à diversidade, complexidade e atualidade da questão indígena, especialmente após a promulgação da Lei que torna o tema obrigatório.

As análises das representações têm diferentes abordagens. Ribeiro (2016) investiga os interesses políticos e sociais em áreas com presença significativa de povos indígenas aldeados e a opinião desses indivíduos sobre as comunidades no entorno de seus espaços. Já Leandro Oliveira de Menezes (2021), com uma ótica semelhante de pertencimento e local, discute indiretamente a identidade dos indivíduos em relação ao seu território de origem.

⁴ Algumas dissertações constaram no primeiro momento no inventário de trabalhos a serem lidos e fichados. Contudo, à medida que esta etapa de pesquisa foi iniciada, o estudo das mesmas mostrou que não há proximidade com o tema proposto por essa análise. As mesmas comporão a bibliografia, mas não serão contadas no resultado do inventário.

Três autores se dedicam a analisar a representação imagética construída ao longo dos séculos sobre os povos originários nos livros didáticos, a partir das ilustrações artísticas que se tornaram registros sobre o indígena. Para esses autores, a mudança de interpretação passa pela atualização de conteúdos, e o material didático desempenha um papel importante nesse processo. O imaginário existente hoje foi construído com base nas aulas de história e nas datas comemorativas que fazem alusão aos indígenas (Siqueira, 2019; Pereira, 2018; Nobre, 2017).

A perspectiva de Matheus Mendanha Cruz (2020) a respeito das representações dos indígenas acrescenta também outro aspecto: a análise da formação intercultural do país e a importância de garantir os direitos indígenas nesse processo de transição constitucional iniciado em 1988. Embora tenha ocorrido uma ruptura com a visão tutelar e integracionista no campo jurídico, os preconceitos e o desrespeito aos direitos fundamentais ainda persistem.

O autor questiona o ambiente escolar como promotor de uma educação plural, para que os jovens entendam os direitos humanos como direitos de todos os povos do país. Segundo o pesquisador, a história tradicional, contada sob um ponto de vista eurocêntrico, resultou que saibamos “mais dos povos europeus, inclusive aqueles tidos como bárbaros pelos romanos, do que das comunidades indígenas que ocupam territórios dentro dos municípios e estados que moramos” (Cruz, 2020, p. 99).

Essa hierarquização das culturas, que taxou todas aquelas não-europeias como construções folclóricas e como acontecimentos históricos do passado, também foi responsável pela construção da imagem dos indígenas como um povo homogêneo, de uma só cultura, um só modo de vida. Sem o estímulo ao questionamento e à reconstrução da história, é difícil romper como o imperialismo simbólico construído no ambiente escolar.

Para os autores que se concentram na ideia de representação, Roger Chartier é fundamental no embasamento das pesquisas (Vale, 2020; Siqueira, 2019; Nobre, 2017). Os estudos tomam por base as representações construídas sobre os povos indígenas, que são inevitavelmente influenciadas pelo imaginário e pela construção do personagem do “índio” - termo tradicionalmente usado nos livros didáticos – representado como um indivíduo único, sem reconhecimento da diversidade.

Nobre, ao explicar sobre a importância do conceito de representação, destaca:

Segundo Roger Chartier, as representações dizem respeito ‘às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real’ (Chartier, 1990, p. 17). O autor não considera o mundo social e as representações sobre o mesmo como duas esferas separadas, mas sim como instâncias inextrincáveis, já que a organização social é apreendida, se torna inteligível por meio das representações e essas, por sua vez, orientam a ação dos indivíduos nessa sociedade. A proposta, então, é de uma história que considere ao mesmo tempo a realidade social e a percepção que se tem dela, pois ambas são inseparáveis, construindo-se mutuamente (2017, p. 25).

II - Alterações na formação docente e os reflexos na prática profissional

As pesquisas destacam a percepção da sociedade em relação aos indígenas no Brasil contemporâneo, sob a regência das bases legais que propõem a superação de preconceitos, mas num cenário de dificuldades para que essas recomendações legais sejam efetivamente cumpridas. Alguns pesquisadores questionam as propostas educacionais a partir da análise da formação docente nas universidades ou das alterações nos currículos.

Um exemplo disso é a pesquisa de Marcus Vinícius Bararua (2020), que avalia como essa discussão é apresentada nos espaços formativos e quais instrumentos e materiais teóricos são disponibilizados para que os professores estejam qualificados para mediar essa discussão em sala de aula.

A formação profissional e as práticas pedagógicas dos professores de História, além dos avanços curriculares após a promulgação da Lei são investigadas, na tentativa de compreender a partir de quais vivências e compromissos políticos e sociais os docentes constroem suas aulas (Vale, 2020). O pesquisador destaca a posição secundária que a temática indígena tem na matriz curricular de muitos cursos, que priorizam a divisão da História em períodos, valorizando mais os conteúdos lineares que proposições recentes, como as culturas dos povos africanos e indígenas.

A questão central para muitos autores é investigar se as faculdades estão oferecendo espaço para que os profissionais tenham acesso aos conhecimentos necessários para essa mudança de paradigma. Conforme afirma Lara Castro Almeida, “para ensinar sobre história indígena é necessário, primeiramente, desconstruir os preconceitos existentes no próprio professor” (2018, p. 21).

Melo afirma que os países que vivenciaram o processo de colonização europeia na América, do século XVI, sofrem as marcas na educação básica, e conseqüentemente nos livros didáticos, da visão eurocêntrica, ou seja, aquela que acaba por supervalorizar a cultura europeia em detrimento dos saberes e da história dos demais povos. “Originados a partir do modo de pensar do colonizador, os discursos contidos nos livros didáticos no nosso país são, portanto, propagadores do eurocentrismo” (2011, p. 33). Esclarecendo o conceito de eurocentrismo,

É aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes da metade do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 115 apud Melo, 2021, p.33).

Leny Russi Zanon (2021), seguindo a mesma linha de investigação, reflete sobre os desafios encontrados entre a teoria e a prática do educador, com foco no currículo, utilizando como ponto de partida as recentes reformulações deste, que procuram valorizar a pluralidade e cumprir os princípios constitucionais.

Os estudos que têm como objetivo principal a formação do professor e o currículo de história baseiam-se na obra de Gimeno Sacristán. Para esses pesquisadores, a mudança social proposta pela legislação depende de mudanças na estrutura dos currículos de graduação. Algumas pesquisas tratam ainda da ideia de inclusão cultural, conforme proposto por Vera Maria Candau, que defende a possibilidade de interculturalidade nos processos educativos (Melo, 2021; Vale, 2020; Ribeiro, 2016).

III - A diversidade indígena no Livro Didático

Os estudos analisados destacam que são necessárias transformações nos livros didáticos para a efetiva aplicação da Lei. Os autores abordam as diferentes coleções indicadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a qualidade dos recursos que dissertam sobre as múltiplas culturas e o protagonismo dos povos na formação social do país (Sá, 2019; Pereira, 2018; Nobre, 2017; Oliveira, 2021).

A tese de Ana Paula dos Santos de Sá (2019) apresenta um relato histórico minucioso sobre a evolução da Lei e os diversos interesses envolvidos na seleção do

livro didático pelo PNLD. Inexiste neutralidade na construção de conteúdos, pois muitos interesses entram em jogo no campo social e político; e os livros, de certa forma, são mecanismos de perpetuação de uma maneira de pensar capaz de apaziguar disputas e manter privilégios.

O livro didático é o elemento que fornece a maior parte das informações e proposições de atividades escolares. Paulo César Camurça Melo (2021) e Missiane Moreira Silva (2020) reforçam que o livro didático é o recurso principal consultado em sala de aula e, na maioria das vezes, o único material de planejamento e orientação disponível para o professor.

Os autores Bittencourt (2008) e Gatti Júnior (2004) foram citados como referencial teórico dessas discussões. Reconhece-se a importância do livro didático na produção de conhecimento, mas também existe a ressalva de que, no caso em especial do livro de história, este é carregado de uma visão eurocêntrica sobre a construção da sociedade brasileira, negligenciando outros grupos étnicos. (Melo, 2021; Siqueira, 2019)

Um aspecto relevante levantado por Cruz (2020) é que a escolha dos materiais didáticos não é feita pelos docentes em muitas escolas, mas por gestores municípios e estaduais, o que não leva em conta o suporte teórico necessário pelos professores. Diversas coleções, embora indicadas pelo PNLD, não atendem aos requisitos da lei, por conta dos interesses mercadológicos no processo de produção e de imposição de narrativas pelas editoras.

Antes das leis 10.639 e 11.645, que inserem a vertente da interculturalidade na educação básica, a problematização sobre esse assunto era pouco presente. Com as leis, é questionada a adequação desses materiais às exigências legais, e vários estudos acreditam que a quantidade de inserções é pequena. A distribuição ao longo do conteúdo e a capacidade desses materiais de qualificar o debate em sala de aula ainda não contribuirão efetivamente para a formação de uma consciência antirracista.

1.2. O contexto histórico da luta por direitos e os avanços no campo teórico

Na última década do século 20, as primeiras publicações acadêmicas com uma abordagem emancipatória dos povos indígenas surgiram nas universidades. Esses textos foram referências teóricas importantes na maioria das pesquisas catalogadas.

Um marco relevante nesse período foi a obra da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, “História dos Índios no Brasil” (1992), mencionada por nove pesquisadores como leitura essencial na compreensão de conceitos simples e para desmistificar ideias sobre os povos indígenas. A partir da publicação desse livro, juntamente com outra relevante obra citada “Os negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo” (1994), de John Monteiro, abre-se um campo de pesquisa na história conhecido como Nova História Indígena.

A obra de Manuela Carneiro da Cunha modifica intensamente a historiografia tradicional, trazendo para o debate sobre povos indígenas um ponto de vista até então negligenciado, além de questionar a situação dos diversos povos no período de efervescência da Constituição de 1988. Já a obra de John Monteiro, presente como referencial de quatro pesquisas citadas, discute a imposição colonizadora e a falsa afirmativa do papel passivo atribuído aos indígenas (Zanon, 2021; Pereira, 2018; Oliveira, 2021; Fanelli, 2018).

A década de 1990 é destacada pelas mudanças introduzidas pela Constituição de 1988, que abriu o Brasil política e socialmente para todos os povos que contribuíram para a formação do país. Essa abertura legal permitiu a participação das minorias e dos povos pouco representados na construção de uma sociedade plural, rompendo com o discurso de dominação. De acordo com Brito e Santos,

De escritores a pesquisadores universitários, além de importantes lideranças políticas e religiosas, muitas vezes porta-vozes das demandas de proteção ambiental para os ecossistemas nos quais suas comunidades vivem, os povos indígenas encontram em fins do século XX e início do século XXI ferramentas importantes de diálogo (2022, p. 16).

Nesse contexto, a pesquisa sobre a temática indígena ganhou força, subsidiando obras posteriores. De acordo com Giovana de Cássia Ramos Fanelli (2018), os movimentos sociais demandavam uma educação para os povos indígenas, mas também tinham na pauta uma educação sobre os indígenas para o restante da sociedade, de maneira a romper os preconceitos.

A escolarização dos indígenas, ao contrário de outros momentos de imposição cultural, passa a ser reivindicada em novo formato, adequado às necessidades e particularidades de cada povo, e começa a ser enxergada como uma maneira de formar novas lideranças para fortalecer a luta por direitos. E no caso das mudanças

na educação não-indígena, eram uma estratégia de combate aos estereótipos e discriminações, a partir do momento em que a participação histórica do indígena fosse narrada de forma fidedigna nos materiais didáticos e no discurso oficial da escola.

Os movimentos indígenas e negros reivindicavam a recontagem da história, destacando a diversidade de culturas e influências que moldaram a identidade brasileira, em contraposição ao apagamento histórico predominante até então. Na prática, não se atribuiria mais um papel coadjuvante a nenhum povo (Sá, 2019), pois a luta demandava o compartilhamento do protagonismo.

Uma das referências mais citadas pelos pesquisadores em relação às práticas pedagógicas é a obra de Aracy Silva e Luís Grupioni, “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus” (1995). Essa coletânea resume os principais aspectos do ensino acerca dos povos indígenas e também reúne textos norteadores para que os professores fossem atualizados e capacitados sobre os dados oficiais, diversidade linguística, saberes e as representações sobre os indígenas (Nobre, 2017; Vale, 2020; Oliveira, 2021; Fanelli, 2018).

Dos trabalhos pesquisados, oito citam escritores indígenas como referência, sendo os nomes mais comuns Gersem Luciano Baniwa, Ailton Krenak e Daniel Munduruku, que têm contribuído ativamente nos debates sobre direitos e mudanças nos marcos legais, trazendo suas perspectivas como indígenas em espaços anteriormente não ocupados. Esses autores tratam sobre a identidade e a diversidade étnica no Brasil, a partir da multiplicidade dos povos, culturas e línguas indígenas (Cruz, 2020; Fanelli, 2018; Melo, 2021; Missiane Silva, 2020; Nobre, 2017; Oliveira, 2021; Pereira, 2018; Sá, 2019).

Os textos tomam caminhos diversos quanto à sustentação teórica de suas análises. A interculturalidade⁵, abordada por Catherine Walsh, é citada em pelo menos

⁵ Sabemos que o interculturalismo não é um fenômeno específico da atualidade, pois é um fenômeno primordial na história da humanidade. Hoje, entretanto, utiliza-se mais frequentemente a expressão multiculturalismo. Os dois termos são equivalentes? São sinônimos? Qual dos dois é mais apropriado ao debate atual?

À primeira vista, parece não haver diferença significativa entre os dois. Os prefixos *inter* e *multi* carrega, entretanto, conotações diferentes. *Inter* refere-se a intercâmbio, integração, síntese, ecletismo, unificação cultural; *multi* refere-se a várias culturas justapostas ou até contrapostas, refratárias a um unitário processo de integração e de hegemonia político-cultural, permanecendo, portanto, em tensão entre si. Nesse sentido, enquanto o interculturalismo já conota solução de conflito, o multiculturalismo expressa contraposição entre culturas diferentes e, portanto, exige do poder do Estado políticas públicas apropriadas a esses conflitos.

quatro pesquisas (Cruz, 2020; Almeida, 2018; Anessa Silva, 2020; Bararua, 2020). A identidade e a história pós-colonial, com base na obra de Stuart Hall são mencionadas em vários estudos (Sá, 2019; Siqueira, 2019; Almeida, 2018; Zanon, 2021; Menezes, 2021). O decolonialismo, segundo Aníbal Quijano também é referenciado (Almeida, 2018; Anessa Silva, 2020; Bararua, 2020; Fanelli, 2018).

Levando em consideração esse contexto histórico das duas legislações que propõem o multiculturalismo e o fato de que cada uma delas tem um cenário de luta diferente, conforme a informação levantada por Fanelli (2018), os movimentos sociais têm interesses convergentes e as leis complementam-se mutuamente. Os autores pesquisados concordam que mudanças são necessárias na escola, na formação profissional e nos materiais didáticos utilizados pelos educadores. Também é reconhecido o viés colonial do projeto educacional e o tratamento diferenciado para as demais culturas.

1.3. Síntese dos principais pontos defendidos pelos autores

Alguns autores mencionados apresentam uma avaliação otimista quanto aos avanços na aplicabilidade da Lei 11.645/2008, destacando os espaços conquistados nos últimos anos e a visibilidade maior da questão indígena na sociedade. Enfatizam que, mesmo com deficiências e obstáculos para o avanço da educação decolonial, a existência da lei é fundamental para promover mudanças e superar o caráter colonialista presente no sistema educacional brasileiro.

Siqueira (2019) e Sá (2019) enfatizam que os passos conquistados nos últimos anos ocorreram através da disputa por espaços curriculares e pelo jogo de forças políticas. Para esses pesquisadores, a diversidade não pode ser negada, e esses nichos sequer eram questionados décadas atrás. Reforçando essa argumentação, Zanon (2021) destaca que a legislação foi uma resposta às demandas sociais e à pressão de movimentos organizados, refletindo o multiculturalismo. A autora argumenta que a legislação representou avanços significativos.

Dentre estes ganhos, a formação dos professores, a produção de fontes e a reescrita de materiais educacionais têm sofrido modificações, mas ainda há espaço

O conceito e termo “multiculturalismo” é hoje mais utilizado, carrega maior densidade política, diz respeito diretamente à temática das políticas públicas necessárias aos governos diante da “coexistência de várias culturas num mesmo território”. (Nosella, 2020, p. 29-30).

para que a forma com que os indígenas são tradicionalmente representados seja problematizada, rompendo com a imagem de personagens do passado. Essa superação do viés colonial é fundamental para uma proposta educacional que valorize a diversidade e promova uma educação decolonial.

Alguns autores mencionados na pesquisa destacam que a temática indígena é aplicada de forma descontínua, fragmentada ou pontual no currículo escolar. Para Ribeiro (2016), as fragilidades do currículo acadêmico na formação de professores contribuem para essa falta de continuidade, já que as discussões sobre questões da cultura indígena ainda são consideradas secundárias no ensino superior.

Vale (2020) critica o currículo acadêmico por ainda manter o percurso da história tradicional, o que acaba gerando lacunas no processo formativo. Estas são então reproduzidas na prática docente na educação básica. O autor questiona o despreparo de gestores na escolha dos livros didáticos e na oferta de formação continuada para os professores, destacando que a apatia e o desinteresse inviabilizam a ampliação da ideia de diversidade na escola.

As críticas em relação ao cumprimento da Lei no domínio da escola reconhecem a importância das questões locais, e dependem da vontade dos gestores. Da mesma forma, os projetos pedagógicos das escolas estão sujeitos a influências políticas, ao conhecimento dos gestores sobre a base legal da educação e até mesmo à escolha do livro didático, que muitas vezes é imposta e não se adequa às demandas dos professores (Missiane Silva, 2020; Pereira, 2018; Almeida, 2018).

Dessa forma, mesmo com a existência da lei ainda persiste o desafio de encontrar espaços nos materiais didáticos para a publicação de produções antirracistas que deem igual destaque às diversas culturas e povos. O acesso a informações de qualidade contribui para uma formação crítica, que reconhece que a sociedade é um ambiente de tensões devido a interesses, tratamentos diferenciados e acesso desigual aos direitos, com privilégios para alguns e silenciamento para muitos (Menezes, 2021; Melo, 2021; Costa, 2020).

Nesse sentido, Nobre (2017) argumenta que a Lei 11.645/08 trouxe uma maior visibilidade para a questão indígena, mas não proporcionou superação das formas tradicionais de abordagem. De maneira semelhante, Cruz afirma que ainda não se

consolidou, mas está em curso a proposição ditada pela Lei, com um projeto social que rompa com o racismo, as hierarquias e desigualdades sociais (2020).

Costa (2021) ressalta a necessidade de mudança na metodologia tradicional quanto à formação e à prática dos professores. A pesquisadora destaca que a história linear e o formato quadripartite, comuns nos materiais didáticos atuais, invisibilizam os povos que possuem estruturas sociais diferentes da europeia. A invisibilidade não se limita apenas ao conceito de civilização, pois mesmo sociedades antigas letradas e desenvolvidas foram marginalizados por não se assemelharem ao modelo colonial imposto, a exemplo dos povos andinos.

Esse argumento da imposição cultural também é compartilhado por outros pesquisadores, que destacam a priorização da visão eurocêntrica nas metodologias e currículos, deixando de considerar uma história pré-colonial. Para esses, os desafios apontados são a necessidade de mais publicação de materiais que destaquem essa ruptura e a implementação de um currículo intercultural (Bararua, 2020; Silva, 2020; Cunha, 2021; Costa, 2021).

Embora algumas pesquisas possam ter abrandado a investigação dos fatores que dificultam a aplicabilidade da lei, muitas destacam o tradicionalismo presente no ensino de história como um dos principais obstáculos. A partir desse ponto, argumenta-se que a ruptura necessária só poderá ocorrer através da descolonização do currículo.

A pesquisa de Cunha (2021) promove duas contribuições significativas. Primeiro, a autora, ao afirmar “havia uma lacuna na minha formação profissional” (p. 14) reconhece as falhas do currículo acadêmico e da formação docente em geral, o que demonstra uma consciência crítica sobre o assunto.

A análise de Fernanda Costa (2016) destaca a distribuição curricular da história ao longo da trajetória escolar como engessada e fragmentada, priorizando a história geral, sobretudo com ênfase no continente europeu. Isso resulta em pouco espaço e visibilidade para a temática indígena. Cruz reforça a importância de valorizar as culturas “próximas a nós geograficamente, mas afastadas pela nossa ignorância” (2020, p. 99).

Danielle Krislaine Pereira (2018) e Ana Paula Sá (2019) concordam que sem a lei 11.645/08 não haveria possibilidade de avanços nesses espaços. A lei serve como

ponto de partida para questionar a história única e incluir as vozes daqueles que foram excluídos das narrativas oficiais. Sá destaca o legado colonial na educação brasileira, com sua violência simbólica enraizada, afirmando que somente com a normativa é possível frear o eurocentrismo herdado nos currículos (p. 357).

As análises mais interessantes e que ousaram dissecar todo o jogo de interesses dizem respeito aos aspectos sociais e políticos que envolvem a questão indígena no Brasil. Ao refletir sobre a emancipação e a luta dos povos indígenas, é possível entender o jogo de interesses que permeou o percurso histórico dessa luta e compreender a importância da Lei para um caminho de renovação na educação.

Capítulo 2 – Povos indígenas: a luta por direitos passa pela Educação

Naquela época, a discriminação era muito grande com os povos indígenas no Nordeste. Nós sofríamos discriminação até de outros indígenas. Diziam que os povos do Nordeste não eram mais indígenas. Eu conversava com eles e explicava que os povos do Nordeste tinham aquela mistura porque o Brasil foi “descoberto” por lá e que se o Brasil tivesse sido “descoberto” para o lado do Mato Grosso, eles seriam os “mestiços” e nós seríamos o “sangue limpo” Nailton Pataxó (2021, 82-3).

A fala do escritor, que é uma importante liderança indígena na região Nordeste, exemplifica o preconceito sofrido pelos indígenas em razão da aproximação com outras culturas. O contato pacífico foi uma das estratégias de sobrevivência de muitos povos, e possivelmente a mais eficaz diante da violência da colonização. E resistir a essa aproximação não era uma escolha. A colonização subjuguou e desconsiderou qualquer dinâmica social e cultural que já existia no Brasil. Em muitos momentos, aceitar a cultura, a língua e os costumes brancos também foi uma maneira de garantir acesso aos direitos mínimos.

O projeto de colonizar o Brasil não tinha pretensão de reconhecer na terra nova qualquer coisa que não enchesse os cofres da Coroa ou os olhos da Igreja. Partindo da costa até o interior do Brasil, foram séculos de derrubadas de matas, de subjugação dos indígenas e de extermínio cultural. Na avançada colonialista houve forte esforço de integração das minorias e dos colonos pobres, sem reconhecimento de quaisquer especificidades entre os povos e culturas, embora o preconceito social não cessasse diante dessa homogeneização, como ilustra o escritor indígena Nailton Pataxó no trecho citado.

A sociedade nacional, a grosso modo, enxerga o indígena a partir da lente estereotipada, que não percebe a diversidade existente entre as diversas culturas e etnias. Sob essa ótica, seriam indígenas aqueles que ainda habitam as terras de seus antepassados, em meio à floresta, e sem influência da sociedade envolvente. Os “índios puros”, ou os índios da Amazônia, como são enxergados, possivelmente tenham resistido porque essa parte do país ficou mais tempo de fora do surto econômico, como explica Manuela Cunha (1995, p. 132).

O indígena contemporâneo, que também é o indígena em suas terras, mas reúne os que se juntaram a outros povos e vivem em contexto urbano, ou aquele que

mora na zona rural, o que produz no campo, o indígena sem-terra e tantas outras particularidades, é parte de uma análise bastante complexa e diversa.

2.1. Contexto das legislações nos primeiros séculos do Brasil: abordagem histórica das relações com os indígenas

Dentre os muitos erros narrativos sobre a formação do Brasil, um deles é o esforço por minimizar os enfrentamentos dos povos indígenas. É no mínimo equivocado afirmar que os indígenas foram passivos em sua luta. Ao abordar direitos coletivos e individuais, existe o esforço em afirmar que o espaço na arena política e social foi concedido por complacência, e desconsiderando as resistências e articulações protagonizadas pelos próprios indígenas.

A crença de que os primeiros contatos entre europeus e povos indígenas definiram suas relações ao longo dos séculos ignora as profundas diferenças entre os vários grupos étnicos, criando uma visão ibérica simplificada.

Após a chegada dos navios na costa brasileira, os primeiros grupos de indígenas em contato com os navegantes eram cordiais e demonstraram interesse em se comunicar com a comitiva. Outros, de maneira diversa, se sentiram ameaçados pela aproximação estrangeira. Como nos explica John Monteiro,

Ao chegarem ao Brasil, os invasores europeus logo descobriram que grande parte do litoral bem como as partes do interior às quais se tinha mais acesso encontravam-se ocupadas por sociedades que compartilhavam certas características básicas, comuns à chamada cultura tupi-guarani (1994, p. 76).

Assim como o europeu, de tantas origens e diversidades culturais, os grupos indígenas também não eram homogêneos. “Cabe ainda lembrar que a colônia era um mundo em construção, no qual todos se influenciavam mutuamente e se transformavam” (Almeida, 2010, p. 26).

O colonizador era o próprio criador. Tomou um mundo a partir do zero e tudo estava por ser criado. “Deste paraíso assim descoberto, os portugueses eram o novo Adão. A cada lugar conferiram um nome (...). Assim, apenas nomeando-o, se tomou posse dele, como se fora virgem” (Cunha, 1998, p. 11).

O interesse da época acerca do indígena era enquanto força de trabalho. Era o braço que fazia a proteção contra qualquer investida de rivais e era também o braço que ajudava na alimentação, na sobrevivência e na retirada do produto de interesse

da época. Melhor dizendo, a sobrevivência nas novas terras teria sido uma empreitada impossível sem a participação e a facilitação dos indígenas.

À medida que o contato se alargou, outros povos não são amistosos como os primeiros. Nesse momento, os indígenas passam a ser representados a partir da dicotomia aliados e inimigos. “Para enfrentar estes problemas, os europeus do século XVI procuraram reduzir o vasto panorama etnográfico a duas categorias genéricas: Tupi e Tapuia” (Monteiro, 1994, p. 76).

Apesar da diversidade cultural acompanhar a própria história da humanidade, também parece ser próprio da humanidade um mecanismo que crie as diferenças. “Quando um encontro entre duas sociedades parece gerar um resultado homogêneo, no interior desta mesma sociedade surgem diferenças significativas marcando fronteiras entre os grupos sociais” (Thomaz, 1995, p. 428).

“A ideia de progresso é fruto da nossa própria civilização ocidental, e como tal um valor particular de uma dada cultura e não um valor universal” (Thomaz, 1995, p. 438). O olhar do europeu enxergou no indígena o que era diferente, incompreensível e julgou de valor inferior. Para Thomaz,

O etnocentrismo consiste, pois, em julgar como "certo" ou "errado", "feio" ou "bonito", "normal" ou "anormal" os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais. O etnocentrismo pode consistir numa desqualificação de práticas alienígenas, mas também na própria negação da humanidade do outro (1995, p. 431).

Além de riquezas, nas décadas seguintes havia a expectativa de que a colônia aumentasse o número de cristãos e súditos fieis da Coroa e da Igreja. A legislação colonial foi completamente influenciada pelos conceitos de paganismo e barbárie presentes no imaginário medieval (Oliveira e Freire, 2006, p. 36). Cabia à Coroa coibir os abusos, apesar do descumprimento contínuo da legislação empregada na Colônia.

À medida que os colonos ocupavam as terras, a necessidade de mão de obra aumentava. Além do crescimento do número de indígenas escravizados nas atividades econômicas em expansão, era comum a mortandade de grupos inteiros pela má nutrição, as frequentes epidemias e pelo trabalho pesado. Para aumentar esse contingente de escravos, os colonos declaravam guerra aos grupos que resistiam e, muitas vezes, aproveitaram-se das diferenças entre os grupos rivais para expulsar, escravizar e dizimar indígenas (Almeida, 2010, p. 40).

Até final do século XVI, a escravidão de indígenas garantiu a prosperidade de alguns empreendimentos. Segundo registros, em São Paulo e no Nordeste, principalmente na Bahia e em Pernambuco, entre os anos de 1540 a 1570 foram construídos cerca de 30 engenhos com o uso da mão de obra de escravos indígenas (Oliveira e Freire, 2006, p. 54). Todavia, os indígenas não se adaptavam às formas de trabalho forçado na agricultura e o alastramento de epidemias reduziam as populações cativas.

O contato com os indígenas na época era sob a perspectiva de que os indígenas seriam aculturados e assimilados. Mas, conforme ressalta Almeida, mesmo diante de uma luta desigual, os índios souberam ocupar os espaços de aprendizado como estratégia de sobrevivência. Ao contrário do que é pregado como dominação e aculturação passivas, houve grande resistência ao projeto colonial (2010, p. 41).

2.2. A questão indígena e a política indigenista: tudo se resume à terra.

Com a expansão das atividades econômicas, ocorreu também a interiorização da colonização no Brasil. Nessa época, os indígenas não somente eram vistos como um entrave ao andamento do trabalho, mas também como o empecilho para a ocupação das terras. “A política indigenista viu sua arena reduzida e sua natureza modificada: não havia mais vozes dissonantes quando se tratava de escravizar índios e de ocupar suas terras” (Cunha, 1998, p. 11).

Outra característica do século XIX é o estreitamento da arena em que se discute e decide a política indigenista. (...) com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, a distância ideológica entre o poder central e o local encurta-se na proporção da distância física. Desde 1759, quando o marquês de Pombal havia expulsado os jesuítas, nenhum projeto ou voz dissonante se interpunha no debate. (...) Os grupos indígenas, sem representação real em nível algum, só se manifestam por hostilidades, rebeliões e eventuais petições ao imperador ou processos na Justiça (Cunha, 1992, p. 133).

As legislações sobre as terras nos séculos XVIII e XIX davam o direito aos indígenas de ocuparem os aldeamentos, tendo a clara finalidade de que estes servissem para a pacificação e a civilização. Para tanto, aceitar a condição de aldeado era o caminho para sobreviver. De acordo com Silva e Silva:

As imagens de degeneração foram vinculadas a do desaparecimento dos indígenas, servindo ambas como argumentos para a negação da identidade étnica dos indígenas e a afirmação da mestiçagem das populações nativas. Essas afirmações legitimavam as tradicionais invasões das áreas indígenas, ampliada depois da Lei de Terras de 1850, por particulares ou pelo Estado

em esbulhos das terras das aldeias, favorecidos por mecanismos legais (2020, p. 21).

O século XIX é extremamente ambíguo e heterogêneo. Não há um entendimento quanto ao que seja a política indigenista. E, sobretudo, como escreve Manuela Carneiro da Cunha, pode-se dizer que deixa de ser uma questão de mão de obra e passa a ser uma questão de terra.

Nesse período, o mito da modernidade, como descrito por Dussel (1993), prega que os povos primitivos seriam exterminados ou incorporados. O cientificismo, orientador do pensamento da classe abastada da época, insistia na perfectibilidade humana. Nesse quesito, o indígena não se enquadrava, dada a sua animalidade.

Quanto ao fato de serem humanos ou não, esse não era mais um questionamento constante, uma vez que, ao terem alma, eram “entes humanos como os demais homens”, de acordo com a declaração papal que afirmava a percepção da Igreja desde 1537 (Santos, 1995, p. 96).

Dois conceitos fundamentais podem ser apontados no direcionamento do trato para com os indígenas, os quais atravessaram a Colônia, o Império e a República, até chegarem à Constituição de 1988: o primeiro deles era a tutela do Estado, justificada pela inaptidão e ignorância dos indígenas em representarem a si mesmos; e o segundo, o assimilacionismo, segundo o qual os diversos povos terminariam por se homogeneizar com o resto da sociedade.

2.3. A imagem do indígena no projeto de identidade nacional

As línguas nativas foram proibidas e esquecidas por muitos grupos no Brasil colonial, sendo permitidas novamente no Império quando a “legislação imperial permitia o ensino na língua indígena, ministrado por professores índios” (Oliveira e Freire, 2006, p. 82). Mas para muitos povos, as referências iam se perdendo.

Negar e apagar a diversidade facilitava a ação política e era mais condizente com os ideais da nova nação. Para tanto, os índios idealizados, pertencentes ao passado, “aqueles que não se moviam por vontade própria, mas em benefício dos aliados portugueses” eram os heróis nacionais (Almeida, 2010, p. 137).

No campo ideológico, construía-se o símbolo nacional. E o índio nobre, protetor, era a figura que representava o genuinamente brasileiro. Nas questões sociais, de forma oposta, o índio era um empecilho para a tomada de terras, recusava-se ao trabalho, disputava com colonos. A imagem representada pouco tinha a ver com os habitantes dos sertões e das aldeias do império (Almeida, 2010, p. 135).

Os oitocentos, como Almeida se refere ao século XIX, é repleto da construção acadêmica e artística dessa identidade nacional. “Como construir uma nação e uma história de brancos a partir de uma realidade repleta de índios e negros?” (Almeida, 2010, p. 135). Para a época, uma nação deveria ser construída de um só povo, uma língua soberana e uma cultura. O que fazer para atender tais critérios numa realidade tão distante como era o Brasil colonial? Os debates indicavam a busca da homogeneização.

E ainda que não houvesse um consenso, a figura do indígena era de herói nas narrativas históricas e poéticas. Mas aqui não se tratava de um ser real, de carne, osso e cultura. Essa representação foi construída de forma intencional e procurava seguir o direcionamento acadêmico que criava mitos e heróis, além de trazer a identidade do país novo que a política vislumbrava. “Embora combatido no passado e no presente, era o filho originário da terra e assim como ninguém um elegível e legítimo representante simbólico da nacionalidade” (Silva; Silva, 2020, p. 12).

Nas considerações históricas e as várias descrições de ‘Usos e Costumes dos Índios’, que acompanham as estampas coloridas publicadas por Rugendas, estão expressas outras imagens que o autor sobre os índios: “os índios não são homens em estado natural e não são selvagens, mas sim que retrocederam ao estado de selvageria, porque, foram rechaçados violentamente do ponto a que haviam chegado” (Rugendas, 1979, p.104 apud Silva; Silva, 2020, p. 17).

Na academia, as pesquisas da época revelavam com fervor as novas descobertas que alicerçavam o discurso da superioridade dos povos europeus sobre os outros povos. De acordo com Schneider, os jovens intelectuais brasileiros, inspirados nos autores europeus, a quem liam avidamente, buscaram a inspiração necessária para dar status científico ao racismo amplamente discutido nesse período.

As ideias chegaram ao Brasil justamente quando a escravidão se esgotara, o que paradoxalmente, serviu para dar status científico ao racismo e embaçar as aspirações de cidadania dos ex-escravos (...) A mestiçagem, frequente desde o início da colonização portuguesa, foi duramente criticada pelos intelectuais europeus.

(...) Nesse período, vários estudiosos e ensaístas apostaram no branqueamento da população brasileira, não apenas do ponto de vista estritamente étnico, mas também culturalmente, através da ocidentalização do modo de vida e da organização social e econômica (2011, p. 165-6).

Os acadêmicos interessavam-se pela constituição física dos indígenas, a mandíbula, tamanho do crânio, e outros parâmetros que explicavam a escala da evolução humana, na qual o europeu estava adiante. Conforme Amoroso e Saez:

Descobria-se que a imagem domesticada do índio substituíra com vantagens a incômoda realidade étnica brasileira, selvagem e plural. A idealização criada sobre o índio, síntese asséptica produzida no laboratório das academias terá, definitivamente, seu espaço reservado no imaginário nacional (1995, p. 239).

Os povos Botocudos atraíam interesse em especial nesse propósito, e as análises buscavam mostrar que os indígenas eram primitivos, como se houvessem estagnado na infância da humanidade. Essa imagem representava “todos os grupos indígenas, habitantes das matas, no interior do país, chamados de selvagens ao resistirem as frentes colonizadoras em seus territórios” (Silva; Silva, 2020, p. 21).

Com o evolucionismo ganhando adeptos entre os pesquisadores, afirmava-se que certas sociedades eram fósseis vivos que testemunhavam do passado das sociedades ocidentais. Estes não tinham história. A representação do indígena segue então a direção que interessava.

Para a ciência, a crença no poder dos brancos sobre os indígenas, com a comprovação empírica, conforme os moldes da época. E para as artes, o indígena era o passado Tupi e “toda a sua parafernália simbólica” (Silva, 1995, p. 251) que conferia a imagem de unidade ao Império.

O indianismo esteve presente nas produções escritas na literatura, seja pelas Cartas de viajantes, pela produção poética e crônicas dos jesuítas e, mais tarde, pela poesia e prosa do Romantismo no século XIX. No Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), ocorreu nesse período “acirrado debate entre os que advogavam a História e os defensores da Literatura, quando discutiram sobre a viabilidade do indígena representar a nacionalidade brasileira” (Silva; Silva, 2020, p. 15).

Segundo Cunha, na literatura, os acadêmicos estavam interessados na exaltação daqueles que povoavam o imaginário a partir dos relatos dos primeiros contatos com os brancos:

Há primeiro os Tupi e os Guarani, já então virtualmente ou extintos ou supostamente assimilados, que figuram por excelência na autoimagem que o Brasil faz de si mesmo. E o índio que aparece como emblema da nova nação em todos os monumentos, alegorias e caricaturas. E o caboclo nacionalista da Bahia, é o índio do romantismo na literatura e na pintura. E o índio bom e, convenientemente, é o índio morto (Cunha, 1992, p. 136).

No caso dos ideais ufânicos presentes na literatura da época, “era uma história de elites para elites e se nela não havia lugar para os homens comuns, muito menos haveria para os índios vivos, para os quais se propunha a assimilação” (Almeida, 2010, p. 138).

As últimas décadas do século 19 e a entrada do século 20 são movimentadas pelas teorias raciais já em descrédito na Europa. Elas chegam ao Brasil com uma roupagem criada pelos pensadores brasileiros, as quais atendiam ao efervescente debate da identidade nacional. Mas havia um problema: “como explicar a participação histórica e a inegável presença das raças indígenas e negras na formação social do Brasil?” (Silva; Silva, 2020, p. 31). Como poderiam advogar a pureza racial dos brancos europeus numa sociedade tão peculiar como a brasileira?

Nesse ponto, era coerente defender a mestiçagem como uma particularidade do país, embora de caráter transitório, conforme diziam. Segundo os que buscavam embasamento para a teoria racial, inevitavelmente, o país estava caminhando para o branqueamento, uma vez que apregoavam que a raça branca era superior e se sobrepunha às demais. Essas ideias deterministas ganharam forças e entraram no campo das artes, da literatura, da ciência e da antropologia.

Por esse pensamento, o discurso da identidade nacional levava a crer que o indígena e o africano misturaram-se ao branco nos sertões e, em muitas produções literárias posteriores, passaram a assumir a identidade do caboclo brasileiro. “Condição muitas vezes assumida pelos indígenas para esconder a identidade étnica diante das inúmeras perseguições” (Silva; Silva, 2020, p. 26).

2.4. O século 20: direitos indígenas para além das terras

Com a chegada do século XX, a mudança para a República não alterou a perspectiva da tutela jurídica pelo Estado nem a ideologia assimilacionista. Iniciou-se a aproximação institucional dos grupos aldeados na região amazônica, tendo em vista a proteção das riquezas em áreas fronteiriças. Logo depois, foram realizados os contatos com os grupos isolados. A construção de obras encolhia as terras indígenas

e ameaçava a maioria dos grupos que ainda preservava sua cultura. De acordo com Cunha, “a partir de meados do século XIX, com efeito, a cobiça se desloca do trabalho para as terras indígenas” (1992, p. 16).

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), mais tarde o SPI – Serviço de Proteção aos Índios, foi criado a 20 de junho de 1910 pelo Decreto nº 8.072. O propósito inicial era distanciar as atividades de catequese da Igreja Católica, seguindo o preceito republicano de separação Igreja-Estado. “Sua base era a ideia de que a condição de índio seria sempre transitória e que assim a política indigenista teria por finalidade transformar o índio num trabalhador nacional” (Oliveira e Freire, 2006, p. 113-4), estabelecendo mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas.

O Marechal Rondon, que liderava os trabalhos com as linhas teleféricas nessa região, despontava no trabalho de aproximação. Embora tivesse notoriedade e reconhecimento, eram constantes as denúncias de desrespeito aos direitos dos indígenas e da alta mortalidade dos povos, embora não haja registros oficiais.

O trabalho de Rondon foi documentado em fotografias e filmes e amplamente divulgado na imprensa das metrópoles. O objetivo dessa divulgação era receber apoio popular para suas atividades à frente da política indigenista da época. Abaixo, uma das fotos que circulavam nos jornais da época:

Figura 1: Índios Bororo de Mato Grosso junto à Comissão Rondon.



Fonte: Acervo do Museu do Índio; Reynaldo Stavale/ADIRP/ (Oliveira e Freire, 2006, p. 107)

O deslocamento dos grupos para atender aos interesses do Estado em determinado empreendimento, sempre trazia mortandade, porque não havia assistência sanitária nem comida na área em que os indígenas eram assentados. O pós-contato desequilibrava as condições de sobrevivência por conta das verminoses, malárias, desnutrição, da dificuldade de produção de alimentos. O SPI não conseguia controlar, estabilizar e melhorar a condição sanitária de povos indígenas que enfrentavam surtos epidêmicos (Oliveira e Freire, 2006, p. 114).

Enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena. O regime tutelar, instaurado com a criação de uma agência indigenista inspirada na experiência da Comissão Rondon e formatada no sertanismo como representação imagética, tem seu dinamismo estabelecido por uma contradição básica e fundadora, conhecida como o paradoxo da tutela (Oliveira e Freire, 2006, p. 115).

A tutela é ambígua, uma vez que se propõe a ser humanitária, por obrigações éticas ou legais, mas também é um instrumento de dominação. O regime tutelar estabelecido para as populações indígenas no Brasil foi controverso e seguiu essa linha, “hegemônico de 1910 até a Constituição de 1988, perdurando em certa medida até os dias atuais em decorrência da força de inércia dos aparelhos de poder e de estruturas governativas” (Oliveira e Freire, 2006, p. 115).

Vale dizer que o Estado se esforçava para promover o desaparecimento dos contingentes indígenas, através da sua incorporação ao restante da sociedade. Assim sendo, os funcionários dos órgãos indigenistas, primeiro o SPI e, depois a Fundação Nacional do Índio, que exerciam o papel de tutores, acabavam por cercear os direitos e dilapidar o patrimônio da comunidade indígena sob sua guarda.

Os índios foram incluídos no Código Civil de 1916, entre os “relativamente capazes”. O propósito era protegê-los de maus negócios. Os “relativamente capazes” podiam celebrar contratos, que seriam considerados válidos se não lhes fossem trouxessem prejuízos. Assim, os negócios eram válidos, embora invalidáveis se os prejudicassem. A União delegou essa tutela primeiro ao SPI, de 1916 a 1967, e depois à FUNAI. “Nenhum órgão, porém, examinava a lisura do SPI ou da Funai no trato dos interesses dos índios. A Funai interpretava a figura da tutela como um poder que se sobrepunha à vontade dos índios” (Cunha, 2008, pp. 430-1).

Durante o Estado Novo, o Governo Vargas cria, por meio do Decreto-Lei 1794 de 22/11/1939 o Conselho Nacional de Proteção aos Índios – CNPI, que era um órgão consultivo cujo objetivo era mudar o procedimento até então vigente de tomada de decisões. O Conselho questionava a SIP, permeada por denúncias de abusos e corrupção. Em 1967, o Conselho foi extinto, mas trouxe as bases para a criação da Fundação Nacional do Índio, órgão que substituiu a SIP após investigações e sua extinção. Contudo, a FUNAI não traria grandes mudanças nesse período, que coincide com o Período de governos militares no país.

As teorias evolucionistas e positivistas influenciavam o Estado, por meio da ofensiva de integrar e civilizar os indígenas no período de ditadura militar da segunda metade do século 20. Em 1967, “foram extintos o SPI, o CNPI e o então Parque Nacional do Xingu, e seus acervos transferidos para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada pela Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967” (Oliveira e Freire, 2006, p. 132).

A 1ª Constituição republicana, de 1910, transferiu para os governos estaduais o controle e as decisões sobre as terras devolutas. “A União, durante décadas, não regulamentou o artigo constitucional sobre as terras indígenas, reeditado em 1937 e 1946 apenas com pequenas alterações” (Oliveira e Freire, 2006, p. 135). Nos anos seguintes, durante a existência do SPI, inúmeras propostas de criação de terras indígenas foram negadas pelos estados.

A partir disso, os estados aproveitavam a situação para considerar as terras de posse indígena como devolutas e prejudicar sua regularização. Esse conflito jurídico por competências só foi encerrado com o Estatuto do Índio, Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

A questão das terras indígenas tem estado presente, portanto, na maioria das Constituições do país. E mesmo quando os regimes ditatoriais se impuseram, a questão indígena por sua evidencia e legitimidade, não ficou totalmente ignorada. As Constituições de 1937 e de 1967, esta última com a emenda de 1969, acabaram incluindo referências aos direitos dos índios e as suas terras. (Santos, 1995, p. 95),

Em suma, a Constituição Brasileira de 1967 tirou qualquer intervenção de governos estaduais sobre a definição dos territórios. Em 1969 passam a ser tratadas como inalienáveis, restando à FUNAI, enquanto tutora, assegurar para os índios a sua

posse. Pelo Decreto 76.999, de 8/1/1976, foi iniciado o processo administrativo para a regularização das terras indígenas (Oliveira e Freire, 2006, p. 134).

Para a época, “os índios se achavam confundidos com a massa da população”, e essa era a justificativa para privá-los de seus direitos coletivos sobre as terras. Quanto à Justiça, a emancipação da tutela era uma forma de destitui-los de sua condição indígena e, por conseguinte, dos direitos sobre os territórios que já na Colônia lhes eram assegurados. As terras indígenas e seu usufruto, desde a Lei das Terras de 1850, sempre foram o tema central do que se convencionou chamar da “questão indígena” brasileira (Cunha, 2008, pp. 430-2). Em suma, emancipa-los era uma forma disfarçada de liberar as terras que ocupavam.

Nas intervenções com os indígenas, “acreditavam os detentores do poder na validade das teses, hoje revistas, da aculturação e da assimilação” (Santos, 1995, p. 98). O próprio Estatuto classificava os “silvícolas” em isolados, em vias de integração e integrados. Esses pensamentos norteavam as decisões políticas. Como exemplo, nos recenseamentos feitos entre as décadas de 1920 e 1980, os indígenas não foram individualizados como parte da população, pois eram uma categoria intermediária, miscigenada, e somavam na categoria de pardos (Sousa, 2022, p. 168)⁶.

2.5. A base dos movimentos sociais indígenas e indigenistas

Atravessar cinco séculos de ocupação, aculturação e violência trouxe perdas imensuráveis aos povos indígenas. Não se pode calcular que perda seria a maior, mas com certeza o discurso do apagamento, do primitivismo e as investidas para mantê-los como seres folclóricos seja talvez a mais cruel forma de extermínio.

A década de 1940 foi marcada pelas primeiras movimentações dos povos indígenas da América. Os Congressos de indígenas desse período, que pretendiam

⁶ O Estatuto do Índio, de 1973, estabelece em seus Princípios e Definições a regulamentação da “situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”. A Lei também conceitua o “índio” no Brasil, definindo-o também como “silvícola”, que representa “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” SOUSA, Maria Veirislene Lavor. Reflexões sobre os direitos indígenas no Brasil: breve histórico e a legislação atual. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 67, p. 163-176, jul./set. 2022 DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67.p163-176>

somente fortalecer os valores e as culturas dos povos originários, com o objetivo de integrá-los à sociedade nacional, fizeram surgir grande mobilização dos povos no continente.

Contraditoriamente, um dos primeiros avanços legais dos indígenas no cenário nacional e internacional era também a representação de um atraso legal difícil de ser superado. O “dia do índio”, que perdurou por mais de oito décadas foi conquistado por meio de pressões para que houvesse um dia em que as particularidades culturais fossem enaltecidas e celebradas. Todavia, sem o debate sobre esse significado, o 19 de abril representou por tantos anos a reprodução do “índio” genérico, primitivo e pertencente ao passado histórico do Brasil.

Para esclarecimento, após o I Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México em abril de 1940, os países representados comprometeram-se a criar um dia de celebração e cerimônias que lembrassem o indígena. Atendendo a essa demanda, Getúlio Vargas criou, por meio do Decreto-Lei 5.540, de 19 de abril de 1943, o dia do índio. Nesse momento histórico, a perspectiva sobre os povos indígenas pouco havia sido alterada, mas existia uma mobilização convergente entre os indígenas de diversos países da América.

Após os anos de 1970, os movimentos sociais começam a ocupar o lugar de representação dos interesses autênticos na arena de negociações políticas. “Retira-se o tema do assimilacionismo e passa-se a defender a autodeterminação” (Fanelli, 2018, p.25-6). A partir daí, a sociedade, mesmo que numa escala desproporcional ao esforço secular de apagamento, começa a perceber o discurso frequente e incisivo de povos contemporâneos na luta por direitos, numa legislação que precisava reconhecer espaços de diversidade e a garantia da existência e da autonomia.

As últimas décadas do século XX trazem a efervescência do movimento por direitos e também a reunião de diversos fatores que transformam radicalmente a questão indígena numa questão mais abrangente que trabalho e terra, sinalizando a conquista de direitos nas diferentes esferas das políticas públicas. Aliada à luta dos movimentos sociais, a mudança no trato acadêmico e a presença cada vez mais constante de lideranças e outros indivíduos das próprias comunidades indígenas no centro das discussões, trouxeram pautas até então impensáveis para os atores do campo político, diante da invisibilidade dos séculos anteriores.

Reforçando um desses fatores, Manuela Cunha, ao se referir a esse momento da produção acadêmica que passava por mudanças, destaca que:

foram muitos esses atores, inseridos em instituições diversas. Entre eles, houve uma divisão espontânea de atuação: todos se manifestaram na política e se insurgiram contra violências feitas aos índios, mas uns se dedicaram mais à documentação do presente, outros à presença junto aos índios, um terceiro grupo ao apoio jurídico e às suas organizações, e outros ainda, em que me incluo, à pesquisa histórica e, particularmente, da história da legislação indigenista (2008, p. 430).

No campo do direito internacional, o Brasil assumia o papel de signatário em diversas Convenções Internacionais, as quais reforçavam os direitos dos povos indígenas. Uma delas, a Declaração dos Direitos do Homem, aprovada na Assembleia das Nações Unidas em 1948, versava sobre as liberdades individuais e o direito à igualdade, tão distantes da realidade social do Brasil⁷.

A mais polêmica delas veio mais tarde: a Convenção da OIT 169, discutida de 1986 a 1989. A Convenção revisava as anteriores, às quais o país já havia aderido, mas combatia qualquer ideia integracionista e tratava os indígenas como nações indígenas, realçando no seu texto o conceito de independência, autonomia e diversidade. Nas discussões, a soberania foi vista por muitos setores como ameaça de ruptura; além disso, o Estado brasileiro recusava-se a admitir a pluralidade étnica e a multiplicidade cultural (Santos, 1995, p. 100-1).

No Brasil, segundo Gersen Luciano Baniwa (2007, p. 126), cada povo desenvolve em âmbito local a defesa dos seus direitos, uma vez que vivencia questões específicas. Mas ainda assim, as lideranças indígenas afirmam que existe

⁷ Na atualidade, os documentos que compõem a lista da legislação vigente no país, os textos normativos internacionais, tais como Convenções, Tratados, Declarações e outros, dos quais o Brasil é signatário, são: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) – Artigos 231 e 232; Código Penal – Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de fevereiro de 1940 (BRASIL, 1940); Código de Processo Penal – Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (BRASIL, 1941); Estatuto do Índio – Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973); Pacto Internacional Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da Organização das Nações Unidas (ONU) – Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992 (BRASIL, 1992a); Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, da ONU – Decreto nº 592, de 06 de julho de 1992 (BRASIL, 1992b); Convenção Americana sobre Direitos Humanos – da Organização dos Estados Americanos (OEA) – Pacto de São José da Costa Rica – Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992 (BRASIL, 1992c); Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004); Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho na língua Guarani-Kaiowá (Organização Internacional do Trabalho (OIT), 2012a); Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho na língua Terena (Organização Internacional do Trabalho (OIT), 2012b); Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas – ONU – de 13 de setembro de 2007 (Organização das Nações Unidas (ONU), 2017); e a Convenção Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, promulgada pelo Decreto nº 3.087/1999 (BRASIL, 1999) (SOUSA, 2022, p163-176).

uma luta articulada. Perceber que existe a luta de cada etnia, mas também a luta de uma nação indígena, foi o princípio da articulação dos povos indígenas no Brasil.

Esse processo de luta autônoma foi conquistado pelos indígenas, e recebeu o subsídio e apoio de não-indígenas (2007, p. 127-8). Em parte, porque o campo de disputas no Brasil é letrado e formal, e isso distancia qualquer povo que não detenha essas ferramentas de falar por si. Para Baniwa, o próprio movimento de articulação e luta no mundo moderno é uma permanente aprendizagem para os índios, até então desconhecidas (2007, p. 230). Apropriar-se dos instrumentos e tecnologias dos brancos, para defender seus direitos foi uma estratégia contraditória de sobrevivência para manter-se índio.

Nesse caso, essa visão estratégica de articulação nacional e internacional mudou radicalmente a trajetória de extermínio e apagamento dos povos indígenas no Brasil. O fato de existir um movimento unificado não desconsidera a pluralidade nem as diferenças de cada território, mas pôs freio à estratégia usada pelos portugueses desde o período colonial, que foi aproveitar-se da ausência de unidade política para se defender. Por séculos, o incentivo às rivalidades levou ao fim ou enfraquecimento de incontáveis grupos.

A consciência de luta coletiva surgiu de forma simples, como também explica Baniwa, “a partir de reuniões e encontros de comunidades e povos, patrocinados de início, por entidades de apoio à causa indígena, particularmente, de entidades da igreja e de alguns setores universitários” (2007, p. 208). A aproximação permitiu compreender que havia muitas outras comunidades e “parentes espalhados pelo Brasil afora, que enfrentavam problemas semelhantes e que juntos poderiam ganhar força para buscar soluções conjuntas. Assim nasceu o movimento indígena brasileiro contemporâneo” (Baniwa, 2007, p. 208).

A Igreja Católica teve importante papel na denúncia e na articulação dos povos indígenas dos anos 1960 a 1980. Nas décadas anteriores, sobretudo durante a gestão do SIP, a Igreja Católica e também os missionários protestantes tiveram pouca presença junto aos indígenas, sendo apenas tolerados pelos militares, mas não sem que houvessem embates. A Teologia da Libertação, setor que surgia na Igreja nesse período, não tinha aproximação com a ditadura e assumiu a tarefa de auxiliar os povos indígenas nas denúncias de abusos e da exploração (Schwade, 2021, p. 43).

No sul do país, as denúncias realizadas por seminaristas jesuítas resultaram em investigações. Em 1969, esses jovens criaram a Operação Anchieta (OPAN). E, em 1972, participaram da criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Apoiados pelas orientações do Concílio Vaticano II, que, em seus documentos, incentivava o ecumenismo interétnico e inter-religioso, contou também com a presença e o apoio da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (Schwade, 2021, p. 44).

No grande avanço do período, foi fundamental o apoio desse pequeno grupo de católicos nas “iniciativas de se reunir em encontros, denominados por eles de assembleias” (Brighenti, Heck, 2021, p. 19-20). Aos poucos, pesquisadores e antropólogos se somaram a esse amplo movimento surgido em torno das ações de afirmação de direitos e da luta por espaços de fala pelos indígenas e tiveram atuação expressiva na formulação do Texto Constituinte.

Ao longo de 10 anos de assembleias, as lideranças indígenas fortaleceram-se e muitas despontaram como porta-vozes e representantes legítimos das pautas comuns às diversas etnias. Ao todo, foram 57 eventos entre 1974 e 1984, com participação de 13 estados. Houve representação de 85 povos indígenas, o que correspondia a mais da metade dos povos que na época eram conhecidos oficialmente como indígenas no Brasil. Os meios de comunicação fortaleceram algumas lideranças que discursavam em favor das demandas indígenas. Essas falas também acabavam por denunciar e apresentar as fragilidades do sistema tutelar e autoritário dos órgãos públicos (Oliveira, 2016, p.12).

Assim, nos anos de 1970, o movimento indígena brasileiro de fato se estrutura, com o esforço conjunto de líderes e aliados, que pressionavam o Congresso e buscavam o apoio da sociedade para uma agenda de direitos, culminando com a Constituição em 1988. Uma das pautas mais relevantes era que a política educacional para os indígenas fosse radicalmente alterada, resultando numa educação escolar diferenciada em seus princípios da proposta para os não-indígenas.

A década de 1980 assistiu à disputa de espaço político com outros segmentos da sociedade e a união de povos diversos para as mudanças legais necessárias. Também cresceram as organizações não-governamentais, que financiadas por recursos estrangeiros, assumiram papéis relevantes na melhoria da qualidade de vida

de diversos povos. Por meio de investimentos educacionais em áreas indígenas, novas lideranças “passaram a dinamizar a agenda das comunidades na busca de respostas e soluções para os problemas enfrentados, como são os casos dos professores e agentes indígenas de saúde”ⁱ (Baniwa, 2007, p. 139).

As questões voltadas à luta pelos direitos à autonomia, à permanência na terra e à organização política enquanto cidadãos plenos trouxeram, a partir do movimento pela Constituição de 1988, o reconhecimento de que havia uma identidade indígena. Esse ponto no texto constituinte ilustra a afirmativa da pluralidade de povos, culturas e organizações sociais dentro do país. É necessário que os brasileiros sejam tratados como iguais, sobretudo quando se fala de acesso a políticas públicas, mas também é necessário que se enxerguem as particularidades. Abaixo, foto emblemática do discurso de Krenak na Assembleia.

Figura 2: Ailton Krenak, representante da União das Nações Indígenas.⁸



Ailton Krenak, representante da União das Nações Indígenas, pinta seu rosto durante a defesa de uma das emendas populares sobre os direitos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte.

Fonte: (Silva; Grupioni, 1995, p. 89)

⁸ Ailton Krenak, liderança e escritor indígena, pinta seu rosto durante a defesa de uma das emendas populares sobre os direitos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte. Na fala de Manuela da Cunha, o jovem líder indígena que ela havia acabado de conhecer.

Como diz Baniwa, os povos do passado renascem no cenário social como “índios ressurgidos” (2007, p. 141). O processo de organização dos movimentos sociais incentivou a etnogênese⁹, o reconhecimento dos índios urbanos e a melhoria, embora bem pequena ainda, dos serviços voltados para os povos indígenas.

Nos anos de 1990 e o início dos anos 2000 novas discussões foram acrescentadas à pauta, a exemplo da biodiversidade e da propriedade sobre descobertas científicas e conhecimentos tradicionais. Passou a haver ainda um esvaziamento dos recursos públicos e das instituições oficiais. Mas, como afirma Baniwa, houve muitos ganhos, sendo o mais forte deles “a superação do fantasma do desaparecimento gradual dos povos indígenas” (2007, p 141). Contrariando as previsões, os índios não desapareceram (Almeida, 2010). É possível acompanhar a evolução populacional, segundo alguns autores, no quadro que segue:

Figura 3: População indígena em alguns momentos da história do Brasil.

ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO		
AUTOR	ANO	ESTIMATIVA
Rodrigues	1500	10.000.000
Luis Bueno Horta Barbosa	1922	1.250.000
Julian Steward	1940	500.000
Darcy Ribeiro	1957	68.100 a 99.700
Secretariado do Cimi	1978	220.000
IBGE	2010	817.963

Fonte: Brighenti, Heck, 2021. p. 43.

2.6. A caminhada da legislação da educação em tempos de cidadania

A relação entre direitos fundamentais dos povos indígenas e a educação desenvolveu-se seguindo duas direções, conforme foram surgindo as demandas nos anos finais do século 20. De um lado era imprescindível avançar no espaço dos direitos indígenas, do outro era igualmente importante estabelecer meios de convivência pacífica e tolerante com o restante da sociedade.

A partir daí, falava-se nos conceitos de educação escolar indígena e educação sobre povos indígenas para os não-indígenas. Aqui tentaremos fazer um paralelo entre os dois assuntos, até estabelecer como ponto de chegada a publicação da lei

⁹ Para Gomes é a “reescrita da história do ‘desaparecimento’ – e no apoio às mobilizações sociopolíticas que então se multiplicavam entre diversas populações, em um fenômeno que ficou mais conhecido na literatura especializada como “emergência étnica” – embora não falem críticas ao termo e à sua utilização” (2017, p.132). Seria o retorno do auto reconhecimento.

11.645 de 2018, marco importante para que, a partir da escola, exista o reconhecimento da interculturalidade e da diversidade.

Num contexto de convivência com a sociedade envolvente, os povos indígenas buscaram instrumentalizar-se para acessarem os mecanismos oficiais. Na prática, a burocracia do Estado e a incapacidade de se fazer representar sempre foram entraves para a garantia de direitos. Apropriar-se da elaboração de documentos, da discussão política, da fala em canais de comunicação foram importantes na formação de alianças, na denúncia de abusos e na disputa de poder.

Ao mesmo tempo, estar em meio à sociedade envolvente enquanto indígena é um dos grandes desafios, ocupando o “espaço próprio na sociedade brasileira contemporânea, sem necessidade de abrir mão de suas culturas, tradições, conhecimentos e valores” (Baniwa, 2007, p. 144). No movimento das últimas décadas, ficou claro que apropriar-se dos saberes escolares era um caminho essencial na formação de lideranças e de jovens indígenas, no registro da história, cultura e línguas, e de coexistência com outros povos.

A partir disso, a luta por uma educação indígena diferenciada tornou-se uma das pautas mais importantes dos povos indígenas, sendo assegurada ainda na Constituição, pelo capítulo XVIII, artigo 231, que reconheceu o direito de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (BRASIL, 1988) e pelo Decreto Presidencial nº 26, de 1991, que atribuiu ao MEC a “competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1998, p.30).

É importante diferenciar que a educação escolar indígena de que trata a luta por direitos na contemporaneidade não quer dizer escolarização dos indígenas, pois essa nunca foi negada. Ao contrário disso, quase tão antigo quanto o projeto de exploração colonial do país foi o projeto de educação colonial, sendo usada como ferramenta de domesticação e aculturação. “A escola para os índios é a mais antiga do Brasil” (Bergamaschi; Silva, 2007, p. 127).

Perpassando a colônia, o império e a república, a educação indígena sofreu poucas alterações. Nos primeiros séculos tinha base religiosa e o propósito de apagar as diferenças, sendo “um aparato educativo de acordo com os padrões ocidentais”

(Bergamaschi; Silva, 2007, p. 127). Ao longo do século XX, um desses exemplos foram as escolas bilíngues nas aldeias, que tinham como “tarefa principal a transformação do ‘outro’ em algo assim como um ‘similar’, que, por definição, é algo sempre inferior ao ‘original’” (Silva; Azevedo, 1995: p. 151).

Os currículos das escolas indígenas, mesmo no período pós Constituição eram idênticos aos das escolas dos não-índios. Em toda a história do Brasil, as ações educativas “desenvolvidas em contexto indígena - reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras - estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista” (Kahn, 1994, p. 137).

No período que sucedeu a Constituição, era do entendimento de diversos educadores, professores indígenas e antropólogos que:

Onde quer que exista escola, ela sempre é parte de um projeto que a transcende. Escolas não são jamais organismos fechados em si mesmos, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade (Silva; Azevedo, 1995, p. 159).

A complexidade em definir um modelo de escola que atendesse aos interesses dos indígenas está em não escutar os anseios daqueles que são diretamente envolvidos. Outro ponto de discordância também era a perspectiva estacionária sobre os povos indígenas, que desvinculava do percurso do restante da população. Seria necessário pensar uma escola que conciliasse a condição de acessar possibilidades da sociedade no entorno, mas que mantivesse o espaço das tradições e do modo de vida de cada grupo indígena (Silva; Azevedo, 1995: p. 160).

“Eu penso que seria melhor nós ensinar os nossos filhos a falar a nossa língua na escola e depois, para quebrar o galho e não ficar de fora da civilização, ensinar o português – Marçal de Souza Guarani ” (CIMI, 1992, p. 20). Com essa fala de um indígena é possível compreender a clareza que os educadores e lideranças tinham acerca de uma escola que servisse realmente ao seu propósito.

Os professores indígenas dos estados de Manaus, Roraima e Acre realizaram em 1988, promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o I Encontro dos Professores Indígenas para discutir as formas de educação de cada povo e a escola decorrente do contato com os brancos. “Era precisamente a luta pelo direito dos povos indígenas terem em mãos o poder sobre as escolas que se desenvolvem em suas

áreas, uma vez que constituem instrumentos imprescindíveis na construção de seus destinos” (Silva; Azevedo, 1995, p. 157).

Por sete anos foram realizados encontros anuais e neles eram discutidas as mudanças que ansiavam em relação às leis da educação. Em 1991, foi escrita uma declaração com quinze pontos, revisada posteriormente no Encontro de 1994. Essa declaração serviu como referência para a preparação do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996ⁱⁱ. A partir dessa declaração, as instituições estiveram articuladas na escrita de princípios orientadores para uma educação escolar capaz de conciliar universos culturais distintos, com ganhos efetivos para os povos indígenas. A seguir, registro de um desses encontros de educadores.

Figura 4: VII Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, Outubro de 1994.



Fonte: Silva; Grupioni, 1995, p. 142

Após o primeiro encontro de professores indígenas, outras regiões também começaram a organizar eventos semelhantes, pressionando o Estado para “que garantisse o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, respeitando a cultura e a autonomia dos povos indígenas” (Silva; Azevedo, 1995, p. 157).

Do Encontro realizado em 1991, em Dourados – MS, com professores e lideranças Guarani Kaiowá, resultou numa Carta de princípios que reunia as ideias comuns a quase todos os encontros em outros estados do país:

Figura 5: Quadro de reivindicações do encontro Guarani Kaiowá, 1991.

- “Queremos uma escola própria do índio, nas comunidades, dirigidas por nós mesmos, índios Kaiowá e Guarani, com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua e que estão interessados em aprender sempre mais.
- Nossa escola deve ser uma casa igual às nossas casas. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores.
- A nossa escola deve ensinar o *nande reko* (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição, nosso jeito de educar nossos filhos, de acordo com o nosso jeito de trabalhar e com nossa organização). Para isso precisamos ensinar na nossa própria língua guarani. Mas precisamos também aprender alguma coisa do “branco” (português, como segunda língua, as leis e outras coisas que nos interessam).
- Queremos que novos encontros como estes aconteçam para dar seguimento nessa caminhada, e que estas decisões deste Encontro sejam reforçadas no **Aty Guasu** e discutidas nas comunidades”.

Fonte: CIMI, 1992, p. 13

Em especial, os professores apontavam em todos os documentos produzidos, como uma provocação para compor a própria legislação nacional da educação: “que a sociedade deveria se reeducar para romper com a histórica discriminação em relação aos povos indígenas” (CIMI, 1992, p. 6). Para os educadores indígenas no Brasil somente a educação intercultural vivenciada pelos índios não garantiria o fim da discriminação e estereótipos por parte da sociedade em geral.

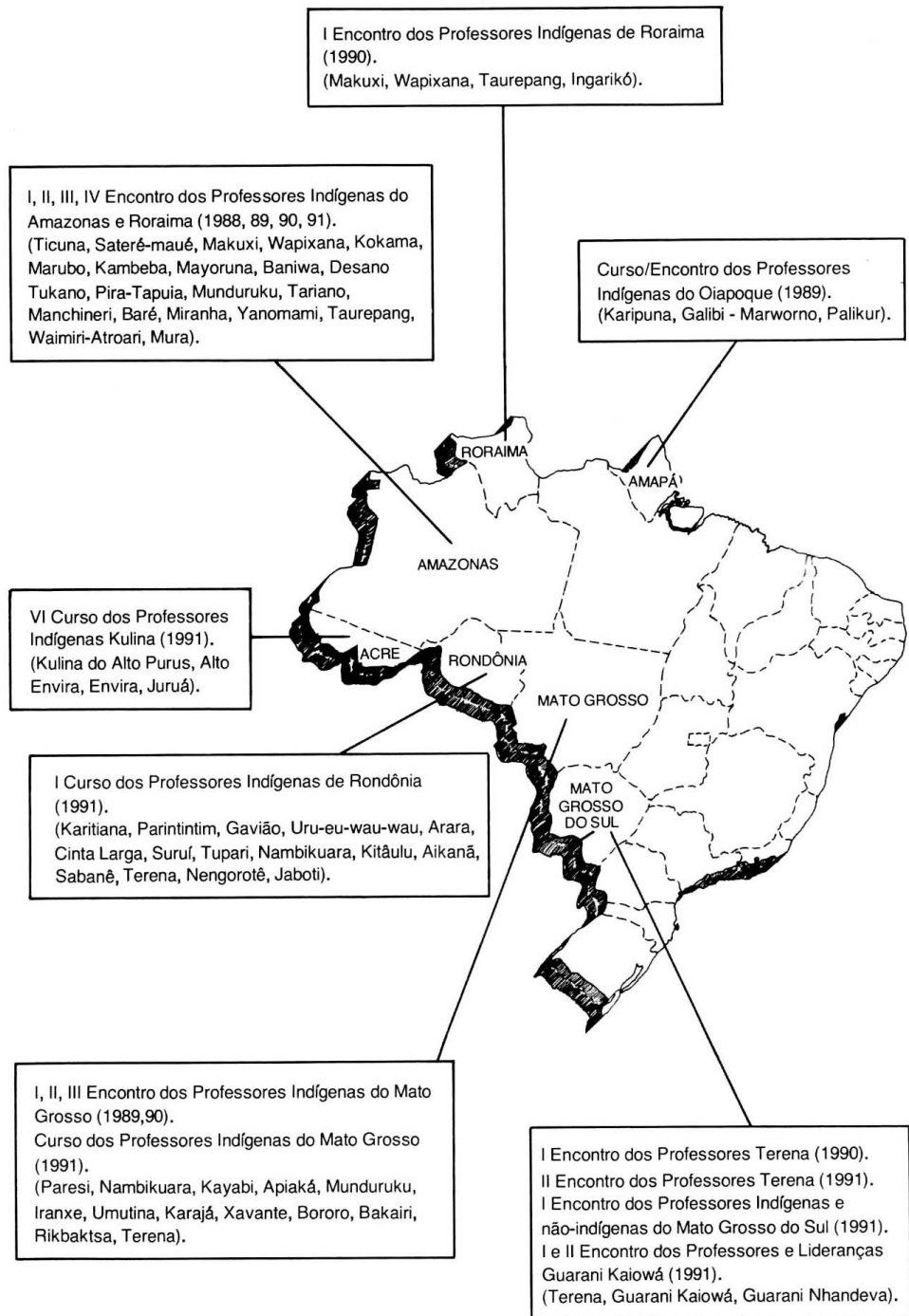
Na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os professores indígenas reafirmaram, juntamente com a pauta da educação escolar indígena, que era importante reverter o quadro de preconceitos e discriminação existente em torno da questão indígena. Num dos documentos encaminhados aos senadores, os professores de Rondônia reforçam “Queremos a colaboração dos senhores senadores para que respeite os índios e suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didáticos” (CIMI, 1992, p. 28).

Mesmo antes da LDB, os movimentos sociais de educadores já alcançavam resultados exitosos em várias partes do Brasil. São fruto de um processo que resistiu aos anos de cerceamento da liberdade, com os militares no poder, mas que avançaram num espaço de retomada da democracia e construção da Carta Magna de 1988. Foram vitórias desses movimentos as leis municipais que reconheciam a diversidade cultural, “como a Lei 2.830/1993, do município de Itajaí, e a Lei

4.446/1994, de Florianópolis (ROMÃO, 2009). Belém, com a Lei Municipal 7.6985/1994, e Aracaju, com a Lei Municipal 2.251/1994” (Silva, 2020, pp 90).

Segundo o mapa abaixo, é possível ter uma ideia da amplitude que o movimento de professores e professoras indígenas alcançou ao longo do tempo:

Figura 6: Distribuição espaço-temporal dos Encontros de Professores e Professoras Indígenas no Brasil – 1988/ 1994.



Fonte: CIMI, 1992, p. 15

A Lei de Diretrizes da Educação vigente nesse período foi publicada em meio a esses anos ditatoriais. Não abarcava discussões da sociedade nem demandas que não fossem do Executivo. Ao contrário disso, em 1996, a nova LDB tinha ampla participação da sociedade civil, por meio dos professores, das universidades e do legislativo. Após esse documento, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de direcionar o ensino em todo o país.

Embora os PCN's não problematizassem a questão da diversidade cultural, orientavam que a pluralidade fosse um tema transversal comum a todas as disciplinas. Para os críticos, o que parece ser uma sugestão da aplicabilidade do tema, é sutil de tal forma que acaba por não reconhecer os conflitos e preconceitos da sociedade e já foram publicados sob o risco de se tornarem invisíveis.

A educação escolar indígena, por si só, não possibilitaria ao restante da sociedade rever conhecimentos históricos até então omitidos nem conhecer a diversidade e a contribuição das culturas indígenas para a formação do Brasil. Assim, a LDB e os PCN's indicaram a relevância dessa discussão na escola, mas não prescindiram da necessidade de que houvesse arcabouço legal para essa reparação¹⁰.

Cabe ressaltar que esse momento histórico da década de 1990 fez grandes mudanças nas questões relacionadas à visibilidade e pertencimento, embora fossem apenas os primeiros frutos. A Constituição Federal e a LDB 1996, ao reconhecerem a diversidade e avançarem na garantia de direitos aos indígenas, trouxeram saltos significativos, sendo um deles a “auto declaração étnica, dando origem ao crescente índice populacional indígena em todos os estados brasileiros, inclusive os localizados na Região Nordeste” (Silva, Silva, 2020, p.147).

Muitos fatores históricos e sociais movimentaram o campo da educação nas décadas seguintes. Foram publicados documentos que orientaram quanto à

¹⁰ No Capítulo II, da Educação Básica, na Seção I, das disposições gerais, a LDBEN determinou: Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]
§ 4º – 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. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

pluralidade étnica e cultural existentes no Brasil. No momento de reabertura política e participação intensa dos movimentos sociais, inúmeros espaços foram ocupados pelos povos indígenas. Era o momento de fortalecimento do papel transformador da escola e da defesa da escola pública.

A provocação inicial apontada pelos povos indígenas sobre os olhares de incompreensão da sociedade quanto à sua participação política reforçava a importância de fortalecer os mecanismos de combate aos preconceitos. Para que fosse “materializado pela primeira vez em um material didático elaborado pelo Ministério da Educação em 1995 sob a coordenação de Aracy Lopes da Silva e Luís Grupioni que anteciparam, portanto a Lei que só viria, treze anos depois” (Neves, 2013, p. 3). Esse material trouxe bases e contribuições de muitos especialistas sobre os mais diversos povos que habitavam as regiões brasileiras, sendo a primeira coletânea a orientar educadores não-indígenas.

Em 2003, foi publicada a Lei 10.639, que tornava obrigatório o ensino da história e cultura dos povos afro-brasileiros, sendo a primeira alteração na LDB que caminhava no sentido de normatizar a inclusão das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Também nesse ano começou a tramitação do Projeto de Lei 433/2003,

de autoria da deputada do PT – Partido dos Trabalhadores de São Paulo Mariângela Duarte, apresentado em 19/03/2003, com a seguinte ementa: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 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” (Neves, 2013, p. 4).

Embora se tratasse de um momento propício no legislativo, o jogo de forças em torno da publicação da Lei só foi encerrado em 2008. Para além de quaisquer rivalidades e problematizações, os teóricos dão conta que as duas legislações que trazem para a escola a reafirmação da diversidade social do Brasil estão ligadas ao protagonismos e capacidades de organização dos movimentos sociais, junto com amplo e acertado apoio das universidades, de professores e estudiosos que subsidiaram toda a luta política.

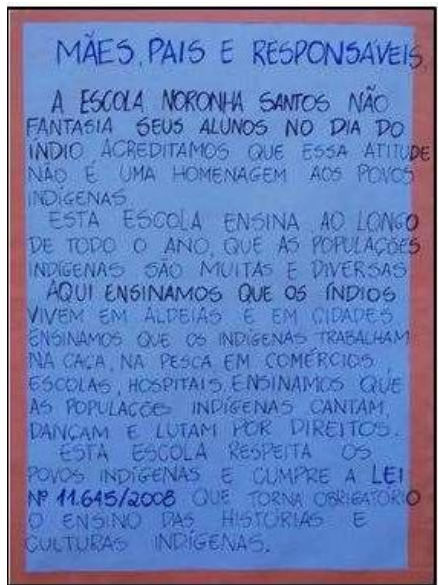
Com a publicação da Lei 11.645, que modifica o artigo 26 da LDB 1996, ocorre o reconhecimento e afirmação de que a educação é um caminho para a coexistência dos índios e não-índios, e que aproxima os segmentos da sociedade. A LDB havia

recebido o nome de Lei Darci Ribeiro “pelo envolvimento e compromisso do antropólogo e seu defensor. Avalio que com a Lei 11.645/2008 não poderia ser diferente: Lei Aracy Lopes da Silva” (Neves, 2020, p. 283).

A Lei 11.645 traz as temáticas afro-brasileira e indígena em seu bojo, sendo parte e também complemento da Lei 10.639/2003, aperfeiçoando as orientações para que na escola sejam reconhecidas e corretamente referenciadas as diversas origens culturais do país, formado a partir de indivíduos de múltiplas nacionalidades que aqui estiveram e permaneceram ao longo dos séculos e, desde os primeiros momentos do estabelecimento de uma sociedade local, pelos povos indígenas e africanos.

Algumas práticas pedagógicas começam a substituir a tradicional celebração do ‘Dia do Índio”, trazendo para o espaço escolar um diálogo capaz de interromper o ciclo de construção de imagens que reproduziam o estereótipo, conforme se vê na figura:

Figura 7: Cartaz afixado na frente da escola sobre o dia do índio.



Fonte: Redes sociais da Escola Noronha Santos, 2018. (Neves, 2020, p. 281)

Nesse ponto, como reafirma Silva, “cabe destacar que a segregação e o preconceito consistem na carência de uma reflexão apurada de uma determinada realidade. Por fim, aquele que atua nessa direção, invariavelmente, reproduz preconceitos” (2020, p. 97).

A Lei de 2008, e mais tarde os documentos e pareceres sobre o assunto, são um grande avanço no reconhecimento de que existe um racismo imbrincado na

sociedade brasileira, inquestionável, e alimentado pelo pensamento ocidental tão reafirmado pelo europeu, e depois adotado por uma sociedade que enriquecia no Brasil e tinha interesse em manter-se num patamar de dominação às custas das teorias de superioridade sobre os demais. Citando Baniwa,

Não é apenas racismo étnico, é também e, sobretudo, cultural, étnico e epistêmico. Racismo contra os povos indígenas é parte integrante da cosmologia e da cosmovisão do ocidente europeu. A organização do pensamento, do conhecimento e das crenças está posta sobre a compreensão da natural e divina inferioridade de outros povos, culturas e civilizações não europeias. Então a questão é se perguntar: De onde se origina e o que sustenta o racismo estrutural, sistêmico e subjetivo na sociedade brasileira contemporânea? (2019, p. 26).

O embate de forças políticas é hoje percebido com otimismo à medida que, da condição de tutelados, é possível ver a participação ativa de indígenas na condição de defensores de direitos nos campos: político, educacional, intelectual e jurídico. Um exemplo da junção de todas essas posições pode ser vislumbrado pela advogada indígena, Joênia Wapichana, que se pronunciou no julgamento junto ao Supremo Tribunal Federal sobre as terras Raposa Serra do Sol-RR¹¹.

Figura 8: Participação da advogada indígena sobre terras do seu povo, STF/ 2008.



Fonte: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/joemia-wapichana-a-voz-indigena-na-casa-do-povo> (Acesso em 04/02/2024).

¹¹ Em 2004, Joenia se tornou a primeira indígena a denunciar violações do Estado brasileiro na Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e, em 2008, repetiu o feito como a primeira advogada indígena a fazer uma sustentação oral diante do Supremo Tribunal Federal (STF), no histórico julgamento que definiu a legalidade da homologação contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (RR). Em 2011, a deputada foi a primeira a completar um mestrado em uma universidade dos Estados Unidos. Em 2018, foi consagrada com o principal prêmio de Direitos Humanos das Nações Unidas, que divide com nomes como o da ativista Malala Yousafzai e o do ex-presidente da África do Sul Nelson Mandela.

Combater a autoprocamação de superioridade, por meio de ideias que reforcem a diversidade é um compromisso para longa data. Nesse caminho, aos poucos, apesar de ainda serem isoladas ou de pequena notoriedade, muitas práticas e iniciativas de pluralidade caminham para a substituição de um conhecimento secular que foi fomentado na escola, alimentado nos lares e reverberou numa sociedade elitista, intolerante e essencialmente racista.

Capítulo 3 - Repercussões Pedagógicas da temática indígena no município de Irecê

Conversando com um velho sábio Kaxinawá, numa aldeia indígena do Acre, Nietta Lindenbergue Monte nos conta que perguntou dele se seu sobrinho, jovem, também conhecia a língua indígena e também dominava os saberes tradicionais:

— Não, minha filha, ele desaprendeu a língua e os conhecimentos da gente. É que ele, coitado, frequentou a escola – respondeu o velho (Bessa Freire, 2016, p. 34)

O depoimento da antropóloga ilustra sabiamente a relação que foi construída no Brasil entre a história dos povos tradicionais e a escola. Ao mesmo tempo em que a escola é uma construção moderna que permite a expansão do conhecimento que a humanidade construiu e acumulou ao longo da sua caminhada, é também em que frequentemente ocorrem apagamentos, homogeneizações, na medida em que enfrenta as dificuldades de acolher as diferenças, de promover a tolerância, acaba por ser um lugar que assegura a permanência do pensamento das majorias.

De forma contrária, os povos citados em pequenos trechos coadjuvantes da história, as chamadas minorias, incluindo aí as minorias étnicas, ocuparam espaços de resistência e nunca deixaram de adentrar no campo das lutas sociais por direitos fundamentais, entre eles o direito de ser, de ter e de interromperem uma narrativa branca, masculina e europeia, para dar lugar a uma narrativa de múltiplos indivíduos.

A escola para todos, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, não pode apenas incluir fisicamente os indivíduos e deixar de fora seus discursos. Uma mudança não ocorrerá se “o sistema escolar não for repensado, indisciplinado, a partir dos sujeitos a quem ele deve acolher, aqueles que o sistema escolar contribui, muitas vezes, para marginalizar” (Machado; Soares, 2021, p. 982-3).

A história do Brasil, da maneira como foi assimilada pelo imaginário da população desde o início da escolarização formal, transparece a ideia de ser um percurso secular de harmonia social, desestabilizado de tempos em tempos por conflitos temporários, que na maioria das vezes foram resolvidos com atos heroicos e personagens célebres. O “mito da democracia racial¹²”, ou a miscigenação pacífica e

¹² “(...) erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...). No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não

sem preconceito era “a construção do mito das três raças, a mistura como destino e fator de unidade nacional” (Grupioni, 1996, p. 95).

A fala que demonstra que sempre houve espaço para que diferentes povos vivessem em igualdade de condições desconsidera as diferenças sociais e o racismo; como se de fato existissem espaços para que todos os povos tivessem segurança de ser e expressar livremente suas culturas. “Se o reconhecimento da educação como direito fundamental de todos é um princípio constitucional recente, o reconhecimento do direito à diferença cultural é ainda mais recente” (Machado; Soares, 2021, p. 990).

Até então, como diz Grada Kilomba, no prefácio à obra de Fanon, havia o princípio da ausência, da inexistência. “E é com esse princípio que espaços brancos são mantidos brancos, que por sua vez tornam a branquitude a norma nacional, a norma e a normalidade, que perigosamente indicam quem pode representar a verdadeira existência humana” (Fanon, 2020, p.15).

Nas últimas décadas, em razão do envolvimento da sociedade civil em tantas instâncias, por meio da retomada da participação política no momento de reabertura democrática, a educação brasileira começou a ser reestruturada, com mudança nas leis e na base teórica. Esse processo tem como grande marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1996. Nos anos posteriores, diversas modificações na Lei assumiram o reconhecimento de que o país é diverso e multicultural, e que a escola precisa refletir tal diversidade.

Em 2003, a Lei 10.639 faz a alteração no Artigo 26 da LDB, trazendo a obrigatoriedade em toda a Educação Básica de que ocorra o ensino de história e cultura afro-brasileira. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras. Em 2008, a Lei 11.645 altera novamente o Artigo 26 da LDB, acrescentando o ensino da história e cultura indígena.

tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país”. NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, pp.41 e 92.

As orientações foram publicadas somente em 2015, por meio do PARECER CNE/CEB Nº: 14/2015, que tratou das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica.

Esse cenário de alterações repercutiu também nos currículos escolares e nos currículos acadêmicos, à medida que tiveram que se adaptar para contemplarem essas mudanças. Para Graça Graúna, com a publicação da Lei 11.645/08,

os questionamentos foram surgindo e também a boa vontade de educadores(as) indígenas e não indígenas foi crescendo para dar conta do assunto. Os trabalhadores e trabalhadoras dos ensinos fundamental e médio, públicos e privados, foram surpreendidos(as) com a Lei que obriga o estudo da história e cultura afro-brasileiras e indígenas. As problematizações em torno da Lei 11.645/08 também se manifestam no meio acadêmico, sobretudo nas Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam na formação de professores(as) (2011, p. 236).

Os movimentos negros e indígenas, em meio a outros movimentos da sociedade civil, buscam combater a discriminação e o racismo, que são alimentados por meio do discurso da invisibilidade. Isso só é possível mediante o rompimento do ciclo de estereótipos já enraizados na sociedade. Assim, sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008:

conformam um aparato legal que reorienta o currículo e a abordagem da História do Brasil no âmbito da Educação Brasileira. Menos que introduzir conteúdos relativos à História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História dos Povos Indígenas, elas postulam uma reformulação da forma pela qual a História do Brasil tem sido percebida. (...), a legislação demanda uma crítica à perspectiva eurocêntrica e o reconhecimento da ação propositiva de africanos, indígenas e negros nos processos que conformam a trajetória histórica brasileira (Coelho; Coelho, 2021, p. 4).

Apesar dos debates travados na universidade, o viés tradicional permeia muitas práticas, em parte porque seguem o livro didático, o qual ainda traz resquícios muito fortes de orientações que precisam ser modificadas, e as leis ainda não contemplaram essas mudanças fundamentais; e em parte porque a educação acompanha o movimento da sociedade, mas não consegue incluir todos os indivíduos em um só tempo.

O conhecimento produzido não tem tido o impacto que poderia ter: as causas indígenas da atualidade continuam sendo pouco conhecidas, e muitos estereótipos sobre eles permanecem sendo veiculados. A imagem de um índio genérico, que vive nu na mata e que fala Tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação (Grupioni, 1996, p. 425). Ao atender tantas competências propostas

e as finalidades objetivas do ensino, o cumprimento de conteúdos fragiliza espaços discursivos que precisam ser ocupados pela formação crítica dos jovens.

A partir do diálogo com os professores entrevistados em escolas de Irecê, é possível observar que, ainda que as escolas estejam situadas no mesmo contexto geográfico, histórico e social, o ensino é extremamente heterogêneo. A cidade possivelmente representa o que poderíamos observar no país como um todo: existe diferença na formação do professor, na prática pedagógica, nas ementas, no público das escolas e também nas redes de educação.

Os docentes entrevistados responderam questões norteadoras que permitem conhecer o dia a dia na sala de aula com os estudantes e, a partir da ótica do professor, compreender como esse diálogo é planejado, sob o viés de uma educação antirracista, e como efetivamente ele é trazido para dentro dos componentes curriculares. Sobretudo, interessa conhecer como o jovem participa e se posiciona dentro desses momentos de diálogo.

A formação docente emerge, então, como instância estratégica no processo de implementação da lei, pois, por meio dela, os futuros professores seriam capacitados não apenas em acordo com a crítica à perspectiva que tem pautado a constituição da memória histórica, mas, sobretudo, no domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar (Coelho; Coelho, 2018, p.11).

Seguindo esse direcionamento, o capítulo aborda desde a formação profissional e o contato do professor com a temática indígena, passando por todas as possibilidades de inserção do ensino da história e da cultura indígena, e também as limitações, até chegar na avaliação do professor sobre os avanços após os primeiros quinze anos da lei 11645/2008.

3.1. O perfil dos docentes

Os professores entrevistados lecionam os componentes História e Literatura para as turmas de terceira série do Ensino Médio no ano de 2023, em escolas privadas e públicas, sendo essas últimas da esfera estadual e federal. Na identificação dos docentes, em algumas escolas, a Literatura é parte do componente Língua Portuguesa. Os depoimentos citados nesse trabalho serão identificados por meio das aspas, seguidas de uma inicial definida pela autora, para diferenciar os entrevistados. O objetivo é proteger a identidade dos mesmos, conforme definido no termo de

autorização das entrevistas. Após a inicial, é identificado o componente curricular informado pelo(a) entrevistado(a).

O tempo de formação e de docência dos professores é bastante diversificado. Há 3 docentes com mais de 10 anos de formação e docência e 3 com menos de 10 anos. Quanto ao currículo acadêmico da licenciatura, alguns entrevistados responderam que, mesmo com a vigência da lei, os currículos da faculdade não fizeram suas adequações de imediato, e ainda que feitas, essas adequações ocorreram gradual e pontualmente.

Coelho e Coelho, ao tratarem sobre o ritmo lento dessas alterações, questionam que existe um espaço reduzido para as narrativas históricas nas licenciaturas. “O modo pelo qual se instituiu uma tradição que excluiu africanos, indígenas e negros dos processos constituintes de nossa trajetória como país e como nação não conforma uma discussão estruturante” (2021, p. 10). Há a compreensão de que o objetivo da aula é resumido à tradução do conhecimento historiográfico para o estudante da educação básica, destituído da perspectiva analítica.

Segundo os relatos dos entrevistados, não houve o aprofundamento sobre a diversidade cultural na maioria das licenciaturas, “*nem as disciplinas propriamente da licenciatura nem nas pedagógicas, que as pedagógicas nem tocaram nessa questão da lei*”¹³ (M- História). Outro professor, ao ser questionado sobre o contato com o ensino de cultura indígena ou africana na universidade, responde:

“Era o último ano do currículo que ficou sendo o antigo. Em 2007 eu me formei. E não teve nenhuma matéria específica pra isso. Ou seja, não estava no currículo. Com o novo currículo, a partir de 2008, aí já entrava na grade. Mas eu acredito que de 2008 pra cá houve mais alterações ainda. Porque as universidades têm que se adequar” (E – Língua Portuguesa).

Nas formações mais recentes, já existe a discussão sobre diversidade cultural e o lugar na história dos povos negros e povos originários. Conforme a professora, ao destacar que houve pequenas aproximações da temática na graduação:

“Eu tive contato em alguns eventos que a gente participou, onde levaram pesquisadores da área, que pesquisam os povos originários. Levaram também membros de uma comunidade indígena próxima. Era a semana indígena e também da consciência negra. Acho que foram os contatos mais próximos nesse período de graduação” (P – História).

¹³ As entrevistas transcritas podem ser acessadas com autorização pelo link <https://drive.google.com/drive/folders/1qLmWbPx8oEXUG-y2ITFWSq0f13-dUeZG>

A aproximação com conteúdos sobre povos indígenas em diversos componentes da graduação, segundo o destaque da educadora, ocorreu na perspectiva do multiculturalismo e a abordagem buscava atender o que preconizava a lei, respeitando as especificidades das diversas etnias, tanto no contexto histórico que se referia ao Brasil colonial, quanto nas discussões contemporâneas. Num dos componentes, teve contato com *“obras literárias que trazem o protagonismo dos povos originários e dos povos africanos também”* (P – História).

Todavia, no caso dessa formação especificamente, um ponto foi destacado como fundamental pela entrevistada. O município que sedia o *campus* tem a presença de comunidades indígenas reconhecidas e inseridas nos espaços sociais da região. *“Ainda está muito focado onde tem povos indígenas no entorno”* (P – História).

As particularidades de um *campus* para outro, ou de região para região, marcam outro aspecto que chama a atenção ao analisar as entrevistas. O contato com a temática indígena, nos casos em que houve, é uma experiência isolada dentro do planejamento proposto na matriz acadêmica. Outro ponto sobre a aproximação com a cultura indígena, e mesmo a afro-brasileira, diz respeito às experiências fora do ambiente acadêmico, com grupos ou participação em movimentos sociais, o que parece refletir diretamente na sua forma de ver as pautas culturais e sociais, e contribuiu para sensibilizá-los enquanto professor.

Quanto a isso, o educador L (História) diz que *“acabei tendo contato com alguns movimentos e aí comecei a me identificar”*. Para J (Literatura), o grupo de pesquisa ampliou o conhecimento sobre multiculturas e múltiplas linguagens, tratando sobre *“textos teóricos e literários completamente voltados para as literaturas periféricas”*.

Para o professor M (História), os trabalhos extracurriculares e projetos de pesquisa também possibilitaram o contato com um universo de pesquisadores sobre culturas diversas, mas debates que hoje são facilitados pelas redes sociais, não existiam em sua época de formação. Destaca ainda que é possível a discussão em formato virtual, e cita: *“você tem no país todo, vários movimentos de professores que criam grupos para fazer esse debate de uma educação de viés antirracista”*.

Sobre povos indígenas, destaca que teve um contato pontual: *“a gente tinha uma professora indígena do Pará, professora visitante. E aí ela inseria muito a cultura indígena. Não era muito sistemático assim, a questão da bibliografia era pouca”* (M –

História). No outro relato do professor E, de Língua Portuguesa, a sua memória de aproximação com o tema é também por meio de um contato informal e esporádico com o tema, *“teve um professor meu que fez o doutorado sobre essa lei de 2003, e ele pesquisava justamente a aplicação dessas leis nas universidades, o vazio era muito grande”* (E – Língua Portuguesa).

Mesmo nas graduações mais recentes, a lacuna na experiência com esses conteúdos também é citada, caso da educadora formada em 2019, *“coisa que eu nem sabia que existia, li um poema ou outro, mas não teve essa questão de estudar mesmo. Não estava nem na obrigatória nem nas eletivas. A gente sabia que existia, mas a discussão, não foi feita”* (J – Literatura). No caso de outra fala, o professor, egresso em 2014, destaca que sua formação teve abordagem sobre a cultura africana,

“mas a gente percebe que ela não dá conta das necessidades que nós temos. E justamente sobre a cultura indígena que a gente não tem nenhuma disciplina específica sobre isso. Existiam optativas. No caso, tanto da cultura afro-brasileira quanto da cultura indígena eram optativas. Fiz da cultura afro-brasileira, mas na cultura indígena não cheguei a fazer” (L – História).

Esse aspecto do relato chama a atenção em mais de uma fala. Diversos educadores não visualizam a relação de complementariedade das duas leis. Apesar de terem uma distância temporal de 5 anos, ambas têm textos e objetivos semelhantes quanto às modificações que propõem à LDB.

A professora A, que leciona Língua Portuguesa, diz que sua formação para trabalhar com a cultura indígena foi insuficiente e houve uma priorização do estudo da cultura africana. Segundo a docente *“o meu contato maior foi com a cultura africana. A gente acaba negligenciando um pouco a cultura indígena. Eu diria negligenciar mesmo, porque nós temos mais materiais para culturas africanas, para serem trabalhados, de mais fácil acesso, do que de cultura indígena”*.

De acordo com Silva e Costa, existe certa confusão sobre a publicação das duas leis, que caminham no mesmo sentido quanto à temática etnorracial na Educação Básica, mas é compreendida por muitos educadores como se a segunda substituísse a redação do artigo 26-A do texto da Lei de Diretrizes e Bases – LDB:

Uma leitura atenta dos textos das duas leis nos faz perceber que a Lei 11.645/08 não revogou a Lei nº 10.639. Foram acrescentadas as histórias e as culturas das populações indígenas na transversalização de conteúdos, especialmente de Artes, Literatura e História na Educação Básica. Por se tratarem de temas distintos, embora entrelaçados à história da formação do Brasil, muitos veem dificuldades ao se juntar todos esses assuntos em um

conjunto de temáticas relativas à diversidade etnorracial. Sem dúvida alguma, esse trabalho não é simples (Silva; Costa, 2018, p, 95).

Segundo E, *“Nem como aluno, nem como professor eu tive contato, no sentido que tinha que trabalhar algum conteúdo. Porque embora já contemplassem um pouco de cultura afro-brasileira, indígena é zero”* (Língua Portuguesa). E ainda para o professor M (História), *“a formação foi menor desde o período de graduação. A gente era mais convidado (sic) a discutir a questão do negro, não se discutia tanto a questão do indígena. E aí isso é um rótulo que se reflete hoje”*.

Para alguns educadores, o percurso das leis e o contexto histórico são extremamente diferentes e isso se torna complexo na abordagem desses assuntos com os estudantes. No relato do professor E (Língua Portuguesa), *“para os alunos a questão negra e a questão indígena são coisas separadas. A discussão que envolve o movimento negro, racismo, cotas, tudo isso é consolidado, é realidade. A questão indígena tá uns 10 anos atrasada”*.

Esse relato deixa à vista uma discussão maior, sobre o histórico de publicação das duas leis e como os documentos foram debatidos em conjunturas distintas. A legislação que trata da cultura africana, pauta dos movimentos negros, buscou desde o início a reparação histórica, ou que a história fosse contada com o devido reconhecimento do protagonismo; mas igualmente relevante seria que os estudantes, ao conhecerem sua história, tivessem o espaço da identificação e da autoafirmação.

No caso da pauta do movimento indígena, era prioritário assegurar o direito ao acesso à escola diferenciada pelos grupos indígenas, reconhecendo a diversidade cultural e de línguas, e outros direitos fundamentais que precisavam ser assegurados na arena de disputas que foi a construção da Constituição em 1988 e outras legislações que vieram posteriormente. Segundo o depoimento de Edson Kaiapó, uma das lideranças do movimento indígena na época:

Por exemplo, quando o grupo indígena foi para a constituinte o que o movimento estava pautando, isso na década de 1970 quando o movimento se organizou, o que nós estávamos reivindicando era exatamente o respeito da sociedade brasileira com relação ao nosso pertencimento, que era necessário que a sociedade brasileira reconhecesse a nossa existência, e o nosso jeito de ser e a nossa diversidade. Então, nós não estávamos pautando isso exatamente dentro da escola, na verdade, eu até acho que sim, dentro da escola, mas eu acho que no primeiro momento me parece que a ideia era muito mais que isso acontecesse dentro da própria escola indígena.

Mas assim, para mim o que fica muito claro é que essa reivindicação sobre a Lei é uma demanda da necessidade de o Estado brasileiro reconhecer os

povos indígenas na sua diversidade, e isso tá posto desde o final da década de 1970 (Santos, 2019, p. 112).

O movimento indígena na América Latina teve o auge da articulação dos povos na década de 1970, incluindo também o fortalecimento de lideranças no Brasil. Na década de 1990, já após a Constituição Federal, os professores indígenas suscitam a necessidade de educar a sociedade envolvente para “abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas”, “para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não-indígenas e nos livros didáticos”. A partir da luta dos educadores, nasce o princípio da importância de que “nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (Grupioni, 1996, p. 425; Pacheco; Freire, 2006, p. 159-60).

Quanto à legislação que insere a temática indígena, o objetivo principal não era a identificação e o auto-reconhecimento, pois dizia respeito às escolas para não-indígenas. Assim, seu propósito é ser educativa no sentido de demonstrar a diversidade, a dinamicidade da cultura e a contemporaneidade dos povos indígenas, para que então se rompa com a ideia de assimilação e desaparecimento, que hoje dão embasamento aos estereótipos e preconceitos. Num segundo momento, a lei pretendeu fomentar a valorização da ancestralidade indígena, a noção de pertencimento e a tolerância com a diversidade cultural que temos na atualidade.

Poucos educadores demonstraram conhecer na sua formação o histórico da lei e o seu objetivo fundamental. A professora J destaca que “*eu conheço as leis. Assim, a fundo não. O papel, a importância dessas leis*”. Para outros, em que a graduação não abarcou, as escolas também não trouxeram mais que eventos esporádicos que trataram sobre o assunto. “*A gente não tem uma formação específica para prática, pra ajudar na nossa didática, não lembram da sala de aula. A escola tem muitas demandas, não só essas*” (A – Literatura).

Conforme o professor E (Língua Portuguesa) “*a minha graduação não contemplou, e já passei por várias instituições e nenhuma delas foi feito curso de capacitação e atualização*”. Ao ser indagado sobre a forma como teve o contato com a lei, afirma “*como autodidata mesmo, só mesmo por conta de saber dessa demanda*”.

Essa ausência de formação fragiliza a compreensão por parte dos professores de como deveria acontecer a inserção no cotidiano escolar, e traz ainda como

consequência a fragmentação das propostas, a responsabilização direta dos professores de história e literatura sobre o tema e o sentimento de despreparo para conduzir as atividades em sala. *“Quando eu não sou preparada para fazer tal coisa, a tendência é que isso também não seja abordado com meus alunos”* (J – Literatura).

Na visão da professora e também autora de livros sobre o assunto, Graça Graúna, a Lei 11645/2008, embora tenha surgido em meio a um cenário que já levantava a necessidade de mudanças na educação, surpreende educadores e instituições de ensino porque pede que haja uma reflexão sobre materiais, abordagens, objetivos e, principalmente, *“como traçar os objetivos em torno dessa lei, com base nos saberes ancestrais indígenas? Como desconstruir o enfoque anti-indígena para o estudo que se pretende realizar?”* (2011, p. 236).

Para o professor M (História): *“Às vezes a gente não se sente tão capacitado para discutir determinados temas. Aí prefere não reforçar estereótipos”*. E segundo outro docente, *“a escola convidava algum palestrante que ia ali falar sobre a importância da lei e não trazia algumas experiências práticas de sala de aula. A gente tinha falta era de ideias que trouxessem essas discussões na prática”* (L – História). As formas de implementação da legislação são amplamente questionadas, porque embora a lei defina o que deva ser feito, na opinião dos professores, não instrumentalizou os mediadores desse processo:

“Se tivesse interesse na implementação realmente, já teria levantado esses dados desde o início. Porque o professor é obrigado a trabalhar com ementa, mas ele também tem que ter formação. E aquela parte que não tem essa formação ainda, a gente vai formar. Do ponto de vista legal o professor é obrigado a saber o que ele estudou no curso” (E – Língua Portuguesa).

Todavia, de forma diferente, a professora P (História) alega que a matriz mais recente dos cursos de história tem essa proposta bastante clara, de *“desconstruir a história antiga”* e construir *“a história vista de baixo”*, *“buscando dar visibilidade a esses sujeitos que foram aí esquecidos pela história, que são as minorias”*. *“Existe, assim, um embate entre as narrativas dominantes e as contra-narrativas”* (Bessa Freire, 2016, p.38).

A oferta de materiais diversos para o professor em formação ainda não dá conta de ampliar o horizonte e, mais tarde, refletir na prática docente. Os materiais considerados prioritários, e a própria definição de cânone literário é pautada por modelos e critérios eurocêntricos (Machado; Soares, 2021). *“Apesar da presença*

recorde e compulsória de disciplinas que tratem das relações étnico raciais nos cursos de graduação, o tratamento da literatura marginal ainda não parece ser sistemático” (Machado; Soares, 2021, p. 998).

Na visão da professora P (História) há um imaginário construído sobre povos indígenas e povos africanos, baseado nas representações que as outras gerações tomaram como verdades, a partir do próprio discurso da história. O protagonismo foi sempre de grandes heróis e não da população em si. Uma Lei (Áurea) parece ter dado fim à escravidão, como foi ensinado por muito tempo, desconsiderando todos os demais fatores do contexto histórico: *“a escravidão, além do protagonismo negro com quilombos, fugas, boicotes, revoltas como a dos Malês, a gente tem ali a pressão da Inglaterra, o movimento abolicionista com a imprensa opositora”*.

Assim como na História, a Literatura sofre uma periodização linear, baseada em movimentos artísticos e obras de época, considerada como clássicos da Literatura, sejam eles europeus ou de autores brasileiros. Nesses clássicos, um pequeno número de autores negros tem publicações, mas não pelo protagonismo das histórias. Afrodescendentes ou indígenas não são referências literárias pela autoria, e sim por figurarem como personagens.

Contudo, pouco destaque é dado para a cultura ou mesmo a participação ativa desses sujeitos na história ou na produção literária do Brasil, mesmo que fictícia. Negros e índios figuram na literatura a partir dos estereótipos que foram produzidos em cada período. “O cânone literário ocidental é composto e obras escritas por autores brancos, masculinos e que pertencem às nações hegemônicas” (Bonnici, 2007, p. 38).

A periodização linear do ensino de História, assim como as escolas literárias do ensino de Literatura são entraves para que haja diálogos com obras diversas, uma vez que os indígenas aparecem citados no Brasil colonial, no momento dos primeiros contatos entre os povos no século XVI e, depois que a mão de obra é substituída pela africana, praticamente desaparecem das narrativas tradicionais. “As populações indígenas sofrem o processo de exclusão, silenciamento, escravização e apagamento” (Machado; Soares, 2021, p 989-90).

“Desde o início do séc. XIX, circularam nos meios cultos brasileiro e europeu imagens sobre os povos indígenas produzidas por desenhistas e pintores” (Grupioni, 1996, p. 94). Essas representações posteriormente fortaleceram no público as

impressões que formaram a ideia do personagem indígena na época do Romantismo. Nos clássicos paradigmáticos, o indígena é personagem de muitos livros, principalmente nos romances indianistas:

É por meio deste ideário dos séculos XV e XVI que irá se configurar o substrato essencial com o qual o indianismo relaciona-se e se estabelece com propósitos de reinventá-lo. As imagens consolidadas por meio deste breve mapeamento forjaram uma leitura exógena e preconceituosa do universo ameríndio, mas foram, de forma inequívoca, o centro enunciador de nuances identitárias e de estereótipos cruéis. São estas mesmas imagens que alimentaram e se transformaram como fonte primeira para os escritores da literatura romântica no Brasil (Rosa, 2018, p. 262).

As formas de representação dos indígenas materializaram a exclusão, assim como produziram e reproduziram estereótipos alicerçados no viés etnocêntrico. Esse processo de rotulação como bom ou mal selvagem constituiu a representação de um povo pela literatura brasileira, atravessada pelo olhar colonizador ou por escritores não-indígenas (Rosa, 2018).

Não é possível subjugar homens sem os inferiorizar de um lado a outro. E o racismo não é mais do que a explicação emocional, afetiva, algumas vezes intelectual, desta inferiorização. “Numa cultura com racismo, o racista é, pois, normal. (...) Ora, é preciso voltar a dizê-lo, todo o grupo colonialista é racista. Mesmo que nesse grupo exista uma minoria de membros que lutem contra o racismo” (Fanon, 1980, p.44).

Para a professora entrevistada J (Literatura),

“O discurso literário é um discurso ideológico por excelência. Eu começo a pensar com os meninos, que é um espaço também de utilizar a literatura como espaço de construção de humanidade. A gente consegue adentrar essa questão de pensar os direitos humanos, porque um dos direitos básicos é o direito de existência. E a gente sabe a forma como a representação é usada pra isso. Ela vai conferir ou vai retirar esse direito de existência”.

A representação do indígena a partir do contato inicial com o europeu foi perpetuada em ideias que dificilmente são rompidas num curto prazo. Dois pontos desse imaginário podem ser destacados. De um lado, a generalização dos grupos, omitindo as muitas culturas e a presença de comunidades em todo o território nacional; de outro, a dicotomia entre os índios do passado, que foram assimilados pela sociedade e desapareceram, e o índio atual, exótico e que habita as florestas, quase como uma figura folclórica.

Esse imaginário distancia a possibilidade de entender a diversidade e de reconhecer os indígenas como povos contemporâneos que fazem parte hoje das

idades e do campo, e ocupam os mais diversos espaços sociais. “A visão que grande parte da sociedade brasileira ainda detém sobre os povos indígenas não condiz com a realidade. O fato é que os indígenas estão e são presença marcante no imaginário coletivo dos brasileiros” (Brighenti, 2022, p. 4).

No caso da presença da temática indígena e o rompimento de estereótipos, o professor diz que: *“nenhum conteúdo que é colocado dentro dessa perspectiva didática é satisfatório, (...) no livro, tanto o indígena quanto o negro são sujeitos que aparecem em alguns momentos e depois desaparecem. Viram movimentos sociais diversos”* (M – História).

3.1.1. Formação continuada

Os educadores entrevistados citaram que as muitas alterações na legislação da educação são um desafio para o trabalho do professor. Embora exista a facilidade de acesso aos materiais de pesquisa, as instituições não estão dando conta de abarcar o processo de formação continuada. Muitas vezes, a formação do professor não conseguiu estabelecer uma convivência com acervos diversificados e amplos o suficiente para “nortear as mediações que precisará fazer entre as subjetividades e pertencimentos variados de seus alunos, reproduzindo apenas as inserções que recebera na universidade” (Machado; Soares, 2021, p.1000)

Para as escolas, as mudanças representam grandes desafios: primeiro, a falta de efetivação de políticas públicas voltadas para a qualificação dos profissionais da Educação no que se refere às questões étnico-raciais; segundo, como visto, a ausência de subsídios correlatos efetivamente pedagógicos; terceiro, a naturalização de situações de racismo e as dificuldades em promover a superação, mesmo em ambientes com amplo diálogo, porque reflete a sociedade, com posicionamentos que divergem (Silva; Silva, 2020, p. 71).

Quanto à ausência da formação continuada,

a lacuna na grade disciplinar nos cursos superiores de formação de professores, e o vazio das políticas públicas podem ser evidenciados por qualquer professor ou professora da rede estadual baiana. Independentemente de estatísticas empíricas, o cumprimento da Lei 11.645/08 é uma tarefa em construção e os indícios demonstram um cenário de dificuldades (Rosa, 2019, p. 205-206).

Alguns entrevistados responderam que somente na pós-graduação tiveram contato com material específico e produtos de pesquisas acadêmicas sobre povos

indígenas. Para esses, os assuntos foram incipientes na graduação, mas o mestrado possibilitou que houvesse o aprofundamento nessas produções textuais.

Conforme P (História) *“no mestrado, na obra que pesquisei, aparecem esses sujeitos, (...) as pessoas negras e a população indígena também”*. Para a professora J (Literatura) *“no mestrado eu tive muito contato, história africana, cultura indígena, literatura indígena também”*. E complementa: *“a primeira vez que eu vou realmente ler textos teóricos, produzidos por pessoas indígenas e entender teorias é no mestrado”*.

Os primeiros contatos com as legislações que alteram a LDB vieram ainda na Academia, porém de forma superficial, e juntamente com outras legislações da educação, mas sem o destaque para a aplicabilidade, e sem a necessária sensibilização quanto à sua obrigatoriedade. *“Essa discussão já estava bem ferrenha na academia, mas quando eu saio e me deparo com a sala de aula, eu vi que não era bem isso (...) estava ficando lá na academia e na educação básica essa lei, efetivamente, não estava sendo colocada em prática”* (P – História).

3.2. Relação com a gestão escolar e as legislações do Ensino Médio

De acordo com a maioria dos depoimentos de professores, no Ensino Médio existe autonomia do docente e liberdade na condução de conteúdos, escolha de material didático e mesmo para a construção de ementa das disciplinas e planos de aula. Todavia, os fatores externos à escola são grandes influenciadores no processo educativo, e parte da pressão pela celeridade dos conteúdos diz respeito ao calendário de vestibulares ou à participação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; além da cobrança de ajuste à implantação do Novo Ensino Médio.

Para Brighenti,

A ideologia da escola, com raras exceções, está mais voltada para a reprodução do sistema classista, competição/eliminação e assimilação que para a formação cidadã. Exemplo disso é que a organização da sociedade em classes sociais se reproduz na escola, através da distinção da escola para rico x escola para pobre. No senso comum, a escola pública é vista como escola para pobre, ou na definição de Libâneo (2012, p.13) ‘escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres’ (2022, p. 5).

Quanto a este ponto, a Lei 13.415/ 2017 instituiu a proposta educacional para o segmento conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), o qual estabelece que o currículo do Ensino Médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular –

BNCC e por itinerários formativos, que são flexíveis, mas deverão ser organizados com a oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A definição atual é que a mudança seja implementada por série e em todas as redes. Todavia, no ano de 2023, conforme o relato dos professores, houve uma diferenciação. Nas escolas entrevistadas, somente os dois colégios públicos estaduais fizeram a adequação dos currículos à BNCC e aos itinerários formativos, incluindo as turmas de terceira série.

A rede privada e o ensino público federal mantêm o formato anterior à lei no ano vigente. Segundo os especialistas, cria-se uma diferenciação de oportunidades e perdas consideráveis para o ensino público. O objetivo proposto pela BNCC é a aproximação dos currículos, mas sua aplicação prática tem recebido inúmeras críticas, pois a falta de orientações específicas para se alcançarem “determinados objetivos da aprendizagem, principal meta do documento orientador, pode acabar dando abertura para caminhos diferentes no que tange à qualidade do ensino de escola para escola” Lage e Santos (2022, p. 13).

Um exemplo da ementa pode ser observado no recorte do DCRB proposto para a segunda série do ensino médio que, acompanhando a tradicional divisão conteúdo/série, propõe a discussão sobre indígenas.

Figura 9: Ensino de História e Cultura dos Ancestrais no EM.

14. ITINERÁRIOS FORMATIVOS: EIXOS ESTRUTURADORES E ESTRUTURANTES

299

14.2.4.1. EMENTAS DOS COMPONENTES DO ITINERÁRIO CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS - HUMANIZAR

COMPONENTES OBRIGATORIOS	EMENTAS
HISTÓRIA DOS MEUS ANCESTRAIS 120 HORAS 2ª SÉRIE	Compreensão das relações sociais, econômicas e de poder entre europeus, africanos e povos originários durante o processo de colonização do Brasil e na formação do Estado brasileiro. Antropologia das sociedades indígenas. Cosmogonias indígenas e suas concepções de mundo e do viver: construção da cultura e do mundo simbólico. O que é ser indígena hoje. Legado cultural dos povos africanos no Brasil. Religiões de matriz africana como expressões de um modo de pensar. Processos históricos de construção da capoeira no Brasil. Filosofia africana e afro-brasileira. Mitologia africanas e suas tradições. Lutas dos negros e indígenas para sua emancipação no processo da história do Brasil. Movimento antiescravagista no Brasil e seus diversos pontos de vista. Ideias racistas no Brasil: 1870-1930. A construção sociológica de raça no Brasil (teorias racialistas e o culturalismo de G. Freyre). Processo identitários - Compreendendo a identidade brasileira. As várias camadas do ser negro: mulher negra, negro e pobre e homossexual. Juventude negra: possibilidades de construção de uma vida digna. Os intelectuais negros do século XIX: Luiz Anselmo, Juliano Moreira, Manuel Querino. Relações Brasil-África na atualidade. Movimentos sociais.

Fonte: DCRB, Bahia, 2022.

Para os entrevistados que adotam as mudanças atualmente, houve uma perda de carga horária considerável para diversos componentes essenciais no currículo. E esse é o aspecto de maior crítica atualmente a essas alterações do NEM. Contudo, em relação às discussões sobre cidadania, identidade e questões relevantes para a sociedade atual, os itinerários são espaços em que essas discussões ocorrem, sem serem suprimidas pelos conteúdos propostos.

De acordo com o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, publicado para orientar o planejamento pedagógico do estado:

Será assegurada a aplicabilidade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no DCRB, nas habilidades específicas da Bahia, nos objetos de conhecimento e nos componentes curriculares que abordarão a história e cultura indígena, africana e afro-brasileira e a educação étnico-racial, conforme apresentados nos capítulos que tratarão dos Organizadores Curriculares das ofertas de Ensino Médio, tanto na Formação Geral Básica (FGB) quanto nos Itinerários Formativos (2022, p. 32).

Quanto a esses espaços dialógicos, o professor destaca que a rede pública parece ter avançado mais, pelo direcionamento da rede estadual de educação. *“Eu vejo um pequeno avanço, não vou dizer que tá no ideal, mas no estado, na rede pública, eu vi um avanço gigantesco”*, explica ainda o professor M (História) quando se refere aos espaços de diálogo sobre pluralidade.

No caso do uso dos itinerários na formação, a professora entrevistada destaca que no percurso intitulado *“A história dos meus ancestrais”*, com o qual trabalha, *“discutem bastante povos originários e povos afro-brasileiros”*, à medida que trabalha questões de pertencimento, étnicas e raciais (P – História). Para a professora, *“não acontece em outros espaços que eu leciono”*. *“Aqui, eu trabalho com ações afirmativas, acabo falando de cotas pros meninos”*. E finaliza, *“dá uma inquietude deles se informarem cada vez mais. Porque é um lugar de fala deles”*.

Uma das questões a ser considerada é que o jovem estudante da terceira série está na última etapa da escolarização básica e almeja alcançar o ensino superior, na maioria dos casos. Sendo assim, há uma expectativa da gestão, dos estudantes e dos familiares quanto ao estudo do maior número de conteúdo preparatório para os exames – caso do ENEM e vestibular.

Esse ritual de transição faz com que haja a priorização de conteúdos sobre as vivências, e nesse caso, o espaço de aprofundamento sobre os temas que parecem ter menos relevância é prejudicado em detrimento das ementas das disciplinas.

Conforme o professor M (História) “*principalmente na terceira série, que o foco é uma educação para o vestibular (...) porque rede privada o objetivo são os resultados, não é tanto voltado para essa perspectiva do alargamento da compreensão*”.

As mudanças no Ensino Médio refletiram na fala dos professores sobre a diferenciação em relação às redes de educação como um aspecto que não pode ser negado; contudo isso não será aprofundado nessa discussão. Mas cabe frisar mais uma vez que, no campo do acúmulo de conhecimento, das possibilidades de cumprir os planos de aula com maior celeridade, o ensino privado se mostra mais propício, todavia o oposto ocorre quanto à qualidade do debate sobre as questões propostas pelas leis 10.639 e 11.645, pois o investimento público e o planejamento no estado garantiram mais espaços para a efetivação desses debates.

3.3. Utilização dos materiais didáticos

As opiniões dos professores pesquisados acerca do livro didático caminham todas na mesma direção. A realidade do Brasil é que muitas escolas ainda não oferecem o suporte adequado para que se rompa com a dependência em relação ao material indicado para o professor. Porém, os entrevistados deixaram claro que, mesmo diante dos avanços na produção do material e da qualidade, os livros ainda não dão conta sozinhos de qualificar o debate com os estudantes.

Os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela História e pela Antropologia no conhecimento do Outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais (Grupioni, 1996, p. 434).

Na rede estadual, as professoras fazem uso do material, mesmo porque há o claro direcionamento da gestão da rede, todavia informam que o livro didático “*está um pouco defasado nessas questões*” (P – História), e ainda “*com essa nova vertente do currículo, o livro é bem mais resumido*” (A – Língua Portuguesa).

Para as educadoras, o caminho é buscar bibliografia complementar por meio de livros paradidáticos e de historiadores sobre a história dos povos indígenas e afro-brasileiros. Existe um espaço não ocupado por autores indígenas, apontado pelos professores, tanto na bibliografia de referência da formação profissional quanto no material de apoio para uso em sala de aula. O professor E, de Língua Portuguesa reforça que a literatura “*é uma forma de desconstrução, embora o currículo e a*

emenda ainda sejam eurocêntricos. Eu trabalho isso como algo a ser desconstruído, e o material didático já possibilita alguma coisa disso, uma visão de contraponto”.

A literatura indígena aos poucos ganha espaço no cenário da literatura nacional, e ainda traz uma dinâmica que permite compreender as várias construções sociais e a riqueza da história ancestral. Sobre essa complexidade,

Identidades, utopia, cumplicidade, esperança, resistência, deslocamento, transculturação, mito, história, diáspora configuram alguns termos possíveis para designar, a priori, a existência da literatura indígena contemporânea no Brasil. Gerando sua própria teoria, a literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com a história de outras nações excluídas (as nações africanas, por exemplo), com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, acentuadamente, no cenário da literatura nacional (Graúna, 2011, p.257).

Esse espaço autoral que vem sendo ocupado pouco a pouco, bem como o direito de falar por si mesmo, é imprescindível para o rompimento de qualquer posicionamento subalterno na sociedade. Nesse contexto, é necessário haver a aproximação entre conhecimentos científicos e conhecimentos/saberes indígenas, para além da visão colonizadora. Esse conhecimento está disponível em diversos livros e pesquisas publicadas, nas quais os próprios indígenas figuram como autores de suas histórias, mas têm chegado lentamente às mãos de professores e estudantes (Silva; Meirelles, 2019, p. 74).

O questionamento de alguns entrevistados sobre a perspectiva ocidental que predomina na matriz curricular das licenciaturas, e que também perpassa os conteúdos da Educação Básica, caminham de forma convergente para debates contemporâneos sobre repensar a educação sob o prisma das particularidades latino-americanas, cuja formação social é ligada ao processo de colonização, o que não pode ser explicado com propriedade por teóricos europeus ou norte-americanos.

A perspectiva crítica de rompimento com a narrativa eurocentrada da educação baseia-se num movimento de pensadores latinos, conhecidos como Giro modernidade/colonialidade, com destaque para Anibal Quijano, que problematiza a ideia de raça como uma categoria nova no processo de legitimação da diferença entre colonizados e colonizadores. Assim, índios, negros e mestiços seriam identidades sociais com diferenciação de poder em relação ao europeu (Silva; Meirelles, 2019, p. 18; Machado; Soares, 2021, p. 982-3).

O pensamento e a estrutura da Universidade são partes da estrutura triangular da colonialidade, sendo suas três faces: o poder, o saber e o ser. Assim, sob o prisma do eurocentrismo, a ciência é uma construção moderna dos povos europeus e, a partir daí torna homogênea toda a racionalidade válida, impondo os seus valores como únicos, universais e reflexos da civilidade, propagados a partir da cultura, da escrita e do livro didático. Esse pensamento produz uma “diferença ontológica colonial”, que reafirma a superioridade da língua, do modo de ser e do sistema de conhecimento europeus (Quijano, 2007; Silva; Meirelles, 2019; Machado; Soares, 2021).

Em 4 depoimentos, os professores destacam que ao inserirem discussões em história ou literatura que tratem de conteúdos relacionados a gênero, raça ou etnia, fazem-no sob a perspectiva de romper com os discursos hegemônicos. Para a professora J (Literatura) quando se refere à visão predominante dos textos retirados do material de apoio do professor, *“não aparece contra discurso, é só aquela perspectiva mesmo, eurocêntrica, (...) não tem provocação e nem faz questionar”*. Para o professor E (Língua Portuguesa) *“a visão ocidental predomina”*. Para a professora P (História),

“a história foi escrita por homens brancos. Por mais que tenha um processo de desconstrução da visibilidade, o material ainda dá prioridade aos grandes heróis. A identidade brasileira foi um processo de construção e criou raízes. A gente desmistifica em sala de aula, mas criou-se uma raiz profunda. É um processo de desconstrução”.

Foi essa colonialidade do controle do poder que garantiu à Europa o posto de centro do mundo capitalista ao possibilitar a classificação do mundo inteiro a partir da lógica racial-colonial e impor sua cultura, subjetividade e conhecimento através do processo violento e repressor de colonização, formando uma ordem cultural global baseada no eurocentrismo (Quijano, 2005).

Para os professores, o currículo está preso a divisões periódicas tradicionais e escritores europeus. Por mais que estejam inseridas a diversidade cultural e histórica, o engessamento e a perspectiva eurocêntrica definem ainda o direcionamento do trabalho em sala de aula, porque essa mudança é maior que a própria sala de aula. “A escola alimenta um círculo vicioso por meio do qual reproduz as hierarquias de poder simbólico próprios da sociedade” (Machado; Soares, 2021, p. 998).

Na maioria dos depoimentos, os educadores informam que no livro da terceira série não conseguem ultrapassar a barreira do discurso tradicional quando fazem

menção à temática indígena, ainda que a lei esclareça que o tema deva ser tratado em todas as séries e componentes curriculares. Os conteúdos continuam sendo superficiais e pontuais, e insuficientes para romper com as representações já enraizadas. De acordo com Coelho e Coelho,

O que as pesquisas acerca das temáticas abarcadas pela legislação em destaque apontam é que, desde o ano de 2003, os livros didáticos têm aumentado o espaço destinado à História da África, à Cultura Afro-brasileira e à História dos Povos Indígenas. Isto não tem significado, no entanto, uma alteração nas perspectivas acerca da História do Brasil presentes naquelas obras. Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a História confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira (2018, p. 4).

Assim, nos momentos em que os professores falam de povos indígenas, isso se deu por meio de material auxiliar inserido pelo educador. Para alguns, existe a percepção de que é necessário que o assunto seja provocado entre os estudantes e, para outros, prevalece a compreensão de que o tema deva ser tratado com uma nova perspectiva, mas somente quando há espaço dentro do currículo que é proposto para cada série, de acordo com a divisão linear de períodos históricos ou literários.

O professor L, do componente História, diz que sempre achou inviável trabalhar com o livro como único recurso. Para ele *“os livros didáticos parecem feitos há décadas. Existe um delei entre aquilo que está sendo discutido na sala de aula e aquilo que está sendo debatido na academia”*. Ressalta também que o professor é sempre muito sobrecarregado de atividades e informações e isso faz com que se apoie no livro didático, sem acrescentar outras reflexões.

Na instituição em que trabalha, uma escola federal, não há uso de livro didático. O professor tem uma ementa que norteia o componente, a qual é formulada coletivamente, e esta define que materiais didáticos serão usados com as turmas. Sobre o livro que adotaram do último PNLD, já o considerava *“engessado”* e tinha um número pequeno de inserções sobre a cultura africana, mas era *“tímida”*, embora a informação fosse diversificada e de qualidade, com muitos autores de origem africana. Mas não se recorda de qualquer menção à cultura indígena.

Os professores da rede pública, tanto federal quanto estadual, destacaram que houve um crescimento da oferta de material de pesquisa para orientar o professor, mas que não dispõem de material suficiente para as atividades de classe. Embora o

material do professor comece a chegar às prateleiras da biblioteca, não há a mesma proporção para uso do discente, numa linguagem mais compreensível. Todavia, nos últimos anos, por meio do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, conseguiram montar bibliotecas variadas para leitura e pesquisa. Numa das instituições, inclusive, buscou auxílio de pesquisadores de diversas áreas para indicação de títulos novos.

É possível que os livros didáticos aprovados pelo PNLD ainda não contemplem o que se propõe quanto à temática indígena. A necessidade de formação continuada e específica para os professores torna-se urgente para o preenchimento dessas lacunas no trabalho crítico com a temática. Se é verdade que os manuais desempenham importante papel de suporte e informação, também é notável que é preciso formação continuada e vigilância no que concerne ao atendimento da Lei 11.645/2008 na elaboração e escolha desse material didático (Rosa, 2019, p. 216-17).

As escolas da rede privada adotam os módulos da rede à qual pertencem. Quanto a isso, não há escolha dos professores, já que faz parte de um convênio. Porém, os professores de história e literatura têm a liberdade de propor outros materiais para seus componentes, desde que priorizem o material escolhido pela escola, pois “*you agregando material acaba estendendo o debate*” (M – História). O professor busca ampliar a discussão, mas precisa atender a essa limitação do tempo.

3.4. Atividades propostas dentro da temática indígena e os avanços da Lei 11.645.

As atividades sobre diversidade cultural citadas pelos professores são abordagens que fazem alusão a uma data ou um conteúdo específico do planejamento. Fazem parte da proposta curricular do componente ou de algum projeto temático anual, mas são descontinuadas. A orientação contida na legislação é que “a educação em direitos humanos deve ser uma tematização recorrente, e não pontual, eventual, extraordinária. Em suma: cumpre convertê-la em exercício constante de um modo de vida pautado pelos direitos humanos” (Graúna, 2011, p. 253).

O caráter fragmentado das ações ocorre pela ausência de conhecimento mais aprofundado das duas leis e à falta de subsídios, tanto práticos quanto teóricos. As atividades tornam-se um apelo à boa vontade dos professores de proporem o diálogo, mas ainda esbarram nas barreiras institucionais. Para Lage e Santos, “é provável que

poucos docentes tenham a ousadia de buscar o caminho mais difícil, desconhecido” (2022, p. 15).

No caso da rede estadual, existem projetos propostos para o trabalho interdisciplinar, os quais envolvem alguns professores. A orientação, segundo a professora A (Língua Portuguesa) é do material didático adotado na escola. *“Agora o livro já veio nessa pegada, que a gente precisa discutir mais com os colegas, para trabalhar determinada temática que eles vão se aprofundando cada um na sua área”*.

Quanto ao trabalho interdisciplinar, para a professora, reunir diversas propostas é muito desafiador: *“é muito difícil porque na nossa formação, como foi a formação de caixinha, é cada um no seu compartimento”*. Para Rosa, no que compete ao trabalho conjunto dos diversos componentes curriculares,

A temática indígena não deve ser vivenciada como algo pontual e alocado em evento ou em um dia no calendário escolar, como o 19 de abril, por exemplo. As histórias e culturas (no plural) dos povos originários devem ser tratados como parte integrante de todo currículo escolar. Mesmo que no artigo 26-A6, da referida Lei, haja uma indicação de especial atenção às áreas de Literatura, Artes e História, é sempre interessante apontar estratégias em todas às áreas de conhecimento (2019, p. 214).

A segunda escola estadual também segue o direcionamento proposto pelo material didático e insere projetos sobre cultura de forma interdisciplinar. *“É um trabalho coletivo. Entraram os professores de literatura, de artes, de história, e a gente faz exposição e apresentações”* (P – História).

Na rede privada, os professores informaram que incluíram a cultura indígena dentro de suas propostas pedagógicas, uma vez que é citada em alguns momentos do conteúdo programático. Dessa forma, o professor usa esses momentos como oportunidades de ampliar o debate, às vezes em diálogo com outros componentes, mas não há uma definição enquanto projeto dentro do planejamento anual.

Para o professor M – História, *“se o professor quer fazer, ele consegue fazer alguma coisa, consegue trazer algum debate, mas sistematizar isso como algo rotineiro, eu acho praticamente impossível nos moldes que a escola está montada hoje”*. Quanto aos avanços diante da aplicabilidade da Lei: *“Se o negro já é um serviçal na cabeça desse sujeito (o estudante), que é filho de classe média, o indígena é ainda menos palpável pra ele”*.

De forma diferente, a professora J (Literatura) acredita que:

“Quando você faz uma lei, você força as pessoas a visualizarem que esses povos existem, que essas culturas existem. Mas ainda há muito o que ser feito. Começa pelas instituições reconhecerem que não estão fazendo um favor, implementando projetos temáticos.

Eu não estou só cumprindo a lei, mas é um processo de reparação histórica. É um processo de formação humana, é um processo de formação cultural”.

E no caso do ensino público da escola federal, não há essa discussão dentro dos componentes nas turmas de terceira série, porque não está definido dessa forma na ementa seguida pelos professores. Assim, existe uma discussão em literatura sobre cultura afro-brasileira, e a cultura indígena é trabalhada na segunda série somente. De acordo com o professor E (Língua Portuguesa), “*é um desafio a ser rompido com a reformulação da ementa*”.

A escola avançou nos debates por meio de um projeto anual que envolve todos os estudantes, de forma multidisciplinar. O planejamento contempla pesquisa, exposição e apresentações, tanto da cultura indígena quanto africana, e existe a preocupação dos professores das diversas áreas em não fortalecer estereótipos. Quanto aos avanços sobre temática indígena, para o professor L (História), “*acho que os avanços ainda são tímidos. Nós poderíamos ter avançado muito mais, inclusive não só na formação, mas com materiais mais próximos da realidade dos estudantes*”.

3.5. Diálogos sobre pertencimento e o lugar dos indígenas na história regional

O perfil do estudante da terceira série pode variar um pouco de acordo com diversos fatores, mas na maioria das vezes, é um jovem que faz escolhas e opina na elaboração de leis e políticas públicas e, em alguns casos, já está inserido nas discussões sociais e também busca espaço de representatividade. “*Nós temos uma geração que sabe das coisas antes de nós. Então acho que a nova geração tem forçado um olhar diferente para as coisas*” (J – Literatura).

A proposta para a terceira série é que a formação possibilite ingressar no mercado de trabalho, e também o capacite para exercer sua cidadania, de maneira crítica. Para isso, deve haver no jovem o interesse de formar e expressar opiniões autônomas sobre temas de relevância para toda a sociedade. Essa exigência funciona como uma fresta para que o jovem tenha espaço de engajamento na discussão sobre questões sociais diversas e a correlação de poder político no Brasil.

O percurso do ensino médio é característico desse momento de conhecimento, formação de opiniões e chamamento para o diálogo, ainda que seja também um espaço com interesses ambíguos e contraditórios. “O pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania exigem, por suposto, a apropriação de valores que ensejem os princípios de igualdade, do convívio e do respeito às diferenças” (Coelho; Coelho, 2021, p. 12).

Os relatos reafirmam esse desenvolvimento de competências fundamentais como um dos propósitos em sala de aula, além do emprego de metodologias dialógicas e participativas. Para os professores, ainda que a discussão em sala de aula não possibilite todas as vezes a situação de auto reconhecimento, o ambiente escolar é favorável e respeitoso na expressão das diferenças. Para o professor L (História), *“a temática indígena não tem relação com a história regional. A temática afro-brasileira é parte da história regional porque tem feito estudos sobre quilombos”*.

Dessa maneira, existe uma aspiração por parte do jovem, e também um encorajamento da escola, para que exista o debate em sala de aula:

A maioria participa bem. São alunos bem críticos, conscientes das questões que nós temos visto no país inteiro”; “os estudantes gostam, porque é o novo, apesar de que o imaginário sobre o indígena é muito forte, então quando você traz alguns dados sobre o Brasil, o aluno acha interessante (M – História).

Para Bessa Freire, “dos 200 milhões de brasileiros, provavelmente 99% nunca visitaram uma aldeia indígena, nem tiveram contato direto com os índios”. O que nos leva a concluir que qualquer juízo por eles formado sobre “culturas indígenas é aquele que é passado pela escola, pelo museu e pela mídia, entre outros aparelhos ideológicos e equipamentos educativos e culturais” (2016, p. 33-34).

As salas de aula são locais de ampla participação e engajamento. *“Aqui é um diálogo muito aberto nesse sentido. Eles têm muita liberdade de falar sobre essas temáticas que envolvem o preconceito” (A – Língua Portuguesa); “A maioria participa bem. São alunos bem críticos, conscientes das questões que nós temos visto no país inteiro” (J – Literatura); “os estudantes gostam, porque é o novo, apesar de que o imaginário sobre o indígena é muito forte (...), então quando você traz alguns dados sobre o Brasil, o aluno acha interessante” (M – História).*

Reforçando essa ideia de respeito com as diferenças, Brighenti nos leva a refletir sobre esses conceitos:

Nesse aspecto, é de supor que se para as sociedades ocidentais a utopia é a igualdade como oposição da diferença e da diversidade, nas sociedades indígenas a diferença torna-se a base e o projeto utópico. Conviver com o diferente é fundamental. Abre-se outra dimensão da diversidade que é a tolerância, a aceitação e a convivência plural (2022, p. 16).

No caso dos objetivos da legislação, não é só uma preocupação em recontar o passado, mas também existe o propósito de “combate ao racismo e a promoção de uma educação antirracista, a sua implementação requer, também, a reflexão sobre o racismo e seus desdobramentos, sobre como ele se institui no espaço escolar, como afeta crianças e adolescentes e sobre como combatê-lo” (Coelho; Coelho, 2021, p.4).

Quando questionados sobre a escola ser um espaço que promoveria o pertencimento, os professores destacam que não há referências indígenas para que eles compreendam essa relação, mas que isso é muito perceptível em relação a outras questões, como gênero ou a ascendência afro-brasileira. Esses diálogos avançaram muito entre os jovens e as provocações sobre diversidade partem deles para os colegas e para os professores. O principal desafio é as pessoas entenderem que elas têm responsabilidade. *“Eu posso não ter culpa, mas eu tenho responsabilidade, porque quando eu não assumo uma responsabilidade, eu não mudo. Você está numa sociedade que é racista”* (J – Literatura).

A abordagem da cultura indígena na escola possivelmente ainda não seja incisiva o suficiente para romper com a construção histórica dos papéis desiguais. Enxergar-se a partir da ancestralidade indígena requer romper com o estigma que caracteriza a representação da figura do “índio”, que é a condição de indivíduo histórico e inseri-lo na sociedade atual.

“Num texto de 1997 sobre a biodiversidade do ponto de vista de um índio, Jorge Terena escreveu que uma das consequências mais graves do colonialismo foi taxar de ‘primitivas’ as culturas indígenas, considerando-as como obstáculo à modernidade e ao progresso” (Bessa Freire, 2016, p. 38).

Conforme ilustra o professor E (Língua Portuguesa), *“essa semana dando aula sobre poetas indigenistas, usei o termo indígena, diferenciei indígena de índio. Aí o aluno me falou ‘eu achei que indígena era aquele povo lá do México’.*

A ideia de pertencimento, ligada ao princípio do auto reconhecimento enquanto indígena, resulta hoje do fortalecimento dos movimentos sociais que ativamente buscaram combater a invisibilidade. Esse processo foi amparado por outros segmentos da sociedade, entre eles a própria universidade. Dialogando com as novas gerações para romper os rótulos que os indígenas ainda estão sujeitos.

Daniel Munduruku fala sobre a sua escrita:

(...) somos parte da aventura de ser brasileiros, ainda que tenhamos diferenças em nossa compreensão de humanidade. Atualizar nossos saberes ancestrais usando os equipamentos que a sociedade, dita civilizada, criou é a nossa maneira de mostrar que não somos seres do passado, muito menos do futuro. Essa atualização mostra que estamos na Terra para ficar e queremos ensinar nossa maneira de manter o planeta vivo, queremos gritar para o mundo todo que somos parte e que ainda dá tempo de reverter o quadro vermelho de sangue que foi pintado ao longo de nossa história, ainda dá tempo. (2016, p. 191-192).

Conforme questiona Gomes: “Minha bisavó foi pega na mata a dente de cachorro. Quem sempre ouviu essa história?!” (2017, p;133). Na atividade proposta pela professora P (História), “*a gente trabalhou história local. Irecê, o próprio nome é indígena e os povos que viveram aqui. Na atividade de árvore genealógica, muitos alunos falaram que a bisavó era indígena*”.

O apagamento da ancestralidade indígena é parte de uma versão da história baseada em diversos interesses, em especial na propriedade das terras e no aumento da força de trabalho. No Nordeste predominou o discurso de que não havia mais indígenas legítimos. Ou seja, os povos nativos transformaram-se em outra coisa que deixava de ter essa identidade, quer fossem mestiços, caboclos, pardos, sertanejos. Essa ruptura criava um fosso intransponível entre os povos do passado e sua descendência, como um parente indesejado que deveria ser esquecido.

Em determinado momento na trajetória histórica destes povos, foi estratégico negar ou ocultar a identificação étnica para a própria segurança. Já na contemporaneidade, a memória tornou-se manancial infinito para o fortalecimento dos sentimentos de pertencimento e um fator crucial para a afirmação étnica nos processos de etnogênese.

Estas populações, ao afirmarem-se como grupos étnicos distintos, desafiaram a história oficial, reconstruindo os caminhos das memórias a partir da compreensão de intensos processos de violências, opressões e conflitos que vivenciaram em suas

trajetórias. Seu patrimônio são as suas lembranças, seus objetos, lugares, histórias e mitos, que materializam as memórias de seus antepassados e dão sentido à existência de um pertencimento a uma trajetória histórica coletiva (Gomes, 2017).

No caso da participação do indígena na atualidade, esse ainda é um tema que causa alheamento por não parecer próximo das vivências desses jovens. O próprio percurso da história, e mesmo a forma como o assunto é tratado hoje nos livros, dificulta a compreensão de que são povos contemporâneos, inclusive da Bahia, mas também ligados a muitos desses jovens pela ascendência.

Diante das invisibilidades, umas parecem ser ainda mais negadas que outras. Embora exista um processo de etnogênese, como um dos “processos de resistência dos povos indígenas, ao passo de chegarmos no século XXI com mais de um milhão de pessoas autodeclaradas¹⁴” (Brighenti, 2022, p. 15), esse espaço da diversidade é permeado de conflitos. E, ser diverso enquanto indígena é um lugar que sequer é percebido. Após toda a trajetória escolar, os povos indígenas permanecem relacionados ao imaginário que foi construído a partir das representações.

Essa revisão da história é fundamental para pensar os indígenas como povos históricos, desconstruindo a visão estereotipada, exótica pela qual o indígena não teve capacidade de mudança. Nessa dimensão é importante considerar a historicidade da cultura, ou seja, a cultura como produto histórico dinâmico e flexível (Brighenti, 2022, p.14).

A professora J reconhece ser essencial o questionamento sobre a representação e poder dentro da Literatura no debate sobre direitos fundamentais, “*entre eles o direito de existir*”, ressalta a docente. “*A violência começa no simbolismo sempre. Começa no campo simbólico, que é o campo da linguagem. Pela representação a gente violenta primeiro*”. Mas diz que não sentia a necessidade de contextualizar regionalmente as atividades propostas, “*nas discussões que eu fiz até o momento isso nunca foi sequer mencionado*”.

Em alguns momentos das atividades, os professores fazem uma relação entre povos que ocuparam a região de Irecê: “*a gente consegue falar sobre o processo de ocupação do sertão do São Francisco, que essa população majoritariamente indígena foi massacrada. Acaba sendo complementação, porque o professor se sente muito*

¹⁴ Segundo o autor: “O censo IBGE estabeleceu 896 mil indígenas para o ano de 2010. Considerando o crescimento médio anual de 4,1% (CEPAL, 2015, p.42), em 2021 seriam bem mais que 1 milhão de pessoas” (BRIGHENTI, 2022, p. 15).

desassistido didaticamente” (M – História). Destaca, como outros docentes, que sente carência de material publicado para subsidiar o plano de aula. *“Acaba somando pequenas vivências que estão dentro desse contexto de história regional, mas também falta muito material”*.

Na fala do professor M (História), a vivência e a identidade são fatores que norteiam a prática docente. *“Se eu fosse indígena, provavelmente a questão indígena teria muito mais espaço na minha vida, mas como eu sou preto, é o que ganha mais volume dentro do meu trabalho”*. Para o professor, esses são espaços de resistência dentro da escola tradicional.

“As histórias são conhecidas de todos. Há a memória do passado e da história do mundo, latente, na cabeça de cada um. Precisa ser falada para manter-se viva: é ativada quando é contada. Se as circunstâncias são adversas, fica adormecida” (Mindlin, 2016, p. 81). Esse chamamento para a retomada de espaços é reforçado uma vez que *“compreendemos que as leis não se bastam sozinhas e que urge descolonizar para desconstruirmos: afirmações, negações, questionamentos, incertezas, críticas, dúvidas, inquietudes, acusações”* (Ribeiro e Cloux, 2019, p. 135).

Em síntese, os relatos apontam para uma sobreposição de lacunas. De um lado, a formação docente não deu conta de instrumentalizar o professor e, em alguns casos, sequer o levou a refletir sobre a relevância da mudança de perspectiva; de outro, o trato superficial e a ausência de instrumentalização dos profissionais, o que os deixa a critério de decisões individuais sobre a existência ou não de espaços de debate em sala de aula, combatendo preconceitos historicamente enraizados.

Capítulo 4 - Indianidade e História Regional

Índio não é um conceito que remete apenas, ou mesmo principalmente, ao passado – é-se índio porque se foi índio – mas também um conceito que remete ao futuro – é possível voltar a ser índio, é possível tornar-se índio. A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado (Viveiro de Castro, 2011, p.265)¹⁵

O antropólogo Viveiros de Castro escreveu num de seus artigos uma frase que polemiza a indianidade do brasileiro: “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. Para o estudioso, essa é uma provocação sobre a formação do povo brasileiro. Num texto de 2005, ao lembrar dessa fala, o antropólogo complementa com questões atuais sobre a identidade indígena, e trata do paradoxo de existir um índio puro e um índio deslegitimado de sua condição por não estar no contexto “mundo-floresta”.¹⁶

Assim, não se negou explicitamente uma ascendência, mas foram reinventadas novas categorias, novos elementos para dificultar o acesso aos direitos pós 1988: de um lado, os indígenas que buscam o reconhecimento e espaço cultural que lhes é de direito; e do outro, um povo que é descendente, mas somente como parentes distantes (filhos, netos, bisnetos) de uma fusão cultural que deixou de existir e que não interessa àqueles que estão no poder sua retomada. Ironicamente, alerta Viveiros de Castro:

Do ponto de vista da ideologia da nacionalidade, é desculpável ter sido índio; é um tanto embaraçoso continuar a sê-lo; é altamente desejável deixar de sê-lo; e sobretudo, é impossível voltar a sê-lo. Alguns povos estão parados, outros estão se movendo para frente, mas andar na contramão da História, esta rua de mão única, é ao mesmo tempo proibido e absurdo (2016, p. 7).

Essa oposição tem o intuito de refrear a retomada de territórios por povos indígenas, ou negar o pertencimento étnico, e apoia-se na fala de que “o ‘índio’ *duvidoso* que os brancos se esforçam para desqualificar e nomeiam-no como um

¹⁵ A indianidade é um projeto de futuro, não uma memória do passado. Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro. **Rev Prisma Jurídico**, vol. 10, núm. 2, Universidade Nove de Julho. São Paulo, julho-dez, 2011, pp. 257-268. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93421623002>

¹⁶ Viveiros de Castro faz uma breve explicação sobre a adoção do termo “índio” ao longo do seu artigo. Manteremos aqui o mesmo sentido de oposição e provocação com o termo utilizado atualmente, de “indígena, povos indígenas, povos originários”. Outros autores utilizam desse mesmo artifício quando querem se referir ao indígena nomeado pelos portugueses no primeiro contato. Para o escritor, o Estado tem o poder de definir quem é ou não indígena, respaldado pela legislação nacional. Há “uma ligação que se manifesta em traços fenotípicos (“naturais”) e etológicos (“culturais”). É por isso que, como disse, tentei outrora distinguir entre as noções de “índio” e “indígena”, reservando o primeiro termo para os atuais representantes do protótipo “pré-colombiano” e o segundo para uma forma-de-vida que inclui a diáspora africana territorializada nos quilombos e, de modo mais geral, toda a população “mestiça”, seja rural ou urbana (vejo os habitantes das favelas brasileiras como constituindo um campesinato afroindígena reterritorializado nos interstícios ferais do espaço do capital) (2011, p. 4).

‘mestiço’, um ‘ex-índio’ ou um ‘falso índio’” segundo o autor. Questiona-se a condição humana, seus direitos básicos. “Diante de comunidades indígenas pouco diferenciadas dos cidadãos pobres do país, dizem ‘mas essa gente não é índio’” (Viveiros de Castro, 2016, p 7).

Seguindo essa argumentação, o antropólogo cita o caso dos Baré, povo indígena que até pouco tempo se identificava como mestiço, caboclo. Para os descendentes desse povo, no Brasil existem os “índios de verdade”, e os povos que “não são mais índios”, pois são o povo brasileiro. Mas eles também não são brancos. “Eles não são nada”. E quando tentam recuperar sua condição, “jurídica, antropológica, coletiva, distintiva, de povo originário, quando invertem o estereótipo e afirmam que são índios porque são Baré, são acusados de serem falsos índios”.

São “ex-índios, que se deixaram enganar pelos brancos - pelos governos que proibiram sua língua materna, pelos missionários que proibiram seus rituais e roubaram seus filhos, pelos comerciantes que os converteu ao alcoolismo, enfim, que acreditaram na promessa de que, se deixassem de ser índios, se tornariam brancos. E nunca se tornaram. Eles permaneceram no meio. Nem índio nem não-índio, nem “cristão” nem “pagão”, ou pior, ambos. Um índio secreto, um índio rejeitado pelos “índios legítimos” e pelos “brancos de verdade” (Viveiros de Castro, 2016, p. 8).

Ou pior, como afirmam outros povos, são acusados de perderem suas identidades indígenas, seus costumes ancestrais porque se misturaram aos brancos, e hoje não têm seus direitos reconhecidos e necessitam travar a batalha de buscar que os brancos admitam que eles “ainda são índios”.

O argumento que refuta a afirmação dos coletivos indígenas é que um grupo não seria legítimo, mas “que se tratam de meras populações rurais que pretendem ‘se passar por indígenas’ para poder gozar dos direitos especiais reconhecidos a essa categoria. As duas ofensivas convergem no sentido de *negar o futuro* aos povos indígenas” (Viveiros de Castro, 2016, p. 6).

Tornou-se comum a difusão de abordagens que buscavam entender as histórias dos contatos interétnicos por meio de dualismos simplistas e reducionistas, tal como índio puro versus índio aculturado, que impediam a percepção da atuação dos índios como sujeitos, ainda que vivessem num cenário de profunda desigualdade e exploração (Cancela, 2002, p. 17).

A retomada do discurso sobre etnia e identidade pelos povos originários é muito complexa no Brasil, à medida em que por muitos séculos houve uma ofensiva nos campos cultural, social e econômico para apagar qualquer diversidade.

O fenômeno da mestiçagem no país serviu à formação de uma nacionalidade singular, na medida que contribuiu para soldar as partes, conectando os descendentes dos colonizadores e dos colonizados. “O mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil” (Schneider, 2011, p. 166). É sua particularidade e diferenciação.

Essa tese, bastante fortalecida no começo do século XX, trazia a ideia de harmonia, mas também reforçava a superioridade do elemento branco, que iria se sobrepor e branquear a população. O europeu representava a inteligência, a aptidão para o trabalho e o desenvolvimento. Seguindo essa linha de pensamento, formularam-se discursos que embasaram a história do povo brasileiro.

As artes, as ciências e os círculos sociais do século XX validarem a miscigenação pela junção dos três povos: africano, europeu e indígena. Reforçada pela escrita de Gilberto Freyre, aquietava as contradições sociais reais e consolidava o mito da democracia racial no Brasil. “Tornando a mestiçagem um aspecto singular da população brasileira (...) e que passou a ser entendido como sinônimo de tolerância e de convivência pacífica e harmoniosa no Brasil” (Alcântara, 2020, p. 224).

Existe um discurso, bem presente no Nordeste brasileiro, de que a cultura indígena é um resquício de povos que ficaram no passado, e seus descendentes foram amalgamados pela figura do brasileiro. Dentro desse discurso, não há o que se falar sobre ser indígena, exceto se for parte de algum grupo que resistiu coletivamente aos séculos de colonização. Nesse caso, resistir, “permanecer índio é uma ação, não um estado” (Viveiros de Castro, 2006, p.8).

Os caboclos eram os “remanescentes de índios” (Alcântara, 2020, 224). É a figura que aparecerá como nativo das regiões centrais e do nordeste brasileiro. As supostas “novas identidades indígenas”, especialmente nas comunidades camponesas situadas no Nordeste”, são negadas no sentido de impedir a retomada de terras e direitos juridicamente reconhecidos (Viveiros de Castro, 2016, p.6).

O processo de ocidentalização pregava o desaparecimento dos índios na escrita da história brasileira. Segundo esta tese, os indígenas da sociedade colonial e, posteriormente, nacional, iam progressivamente sofrendo a aculturação. Com o passar do tempo, em meio à sociedade envolvente, e como vítimas indefesas desta situação, os índios perdiam suas culturas e, ao mesmo tempo, perdiam também a legitimidade de atuarem como sujeitos de sua própria história (Cancela, 2002, p. 17).

4.1. O “ex-índio” e o desafio de reescrever a história

No campo dos direitos civis, sociais e políticos, os indígenas foram tutelados pelo Estado e não tiveram acesso à cidadania até a Constituição de 1988, como já foi citado. E isso só ocorreu em razão da secular resistência e das muitas estratégias de enfrentamento à invasão colonizadora. Uma das ações de enfrentamento foi a afirmação da identidade.

Ao longo das décadas do século XX, os direitos dos indígenas eram reconhecidos no papel por uma das mãos do Estado e, na outra mão, eram lançadas barreiras para dificultar a certificação da identidade indígena. Conforme Viveiros de Castro, durante a ditadura, o governo impôs “critérios científicos de indianidade”, com o objetivo declarado de anular a identidade indígena de grande parte das comunidades assim classificadas, de modo a desobrigar-se do dever legal de assisti-las e a liberar suas terras para o mercado capitalista” (2016, p. 9)

Segundo Alcântara, os relatos de outros tempos, a exemplo do legado de Varnhagen, fortaleceram a ideia de que os índios iriam desaparecer no percurso linear da civilização, que seguia nos moldes europeus (Alcântara, 2020, 230). A condição primitiva destes povos, conforme supunha, “evidenciado na ausência da escrita e na constituição de modos de vida comunitários, impedia o estudo de seu passado e a inteligibilidade de sua historicidade” (Cancela, 2020, p. 18).

A identidade, uma das questões mais polêmicas quando se fala do brasileiro, foi negada aos indígenas por séculos e, mesmo depois da garantia de direitos fundamentais, ser indígena ainda é uma fonte de incompreensões e usurpações. Viveiros de Castro, no artigo intitulado “Os dois índios” chama atenção para o depoimento de um indígena sobre esse assunto: “[Os fazendeiros] expulsaram os índios daqui, os que ficaram na área não disseram que eram índios. Eles perguntavam: ‘Você é índio?’ – ‘Não, eu não sou índio...’ Eles tinham medo de morrer. Negavam sua identidade por medo de morrer” (2006, p. 7)¹⁷

Esse discurso deu o tom da narrativa adotada pela história eurocentrada e pelos livros didáticos. Entretanto, as transformações sociais ao longo do tempo

¹⁷ Palavras de Naílton Muniz, um líder proeminente dos Pataxó, um povo da Mata Atlântica na parte centro-leste do país, que historicamente ressurgiu após décadas de perseguição e submersão diaspórica.

reafirmaram a fragilidade do discurso do desaparecimento. As mobilizações políticas e sociais demandaram mudanças e abriram espaços de disputa por direitos pelos indígenas, culminando na Constituição. No campo da educação, os avanços vieram através da educação escolar indígena e da lei 11.645/2008.

Refazer a caminhada, retomar o passado e tentar escrever uma historiografia de quem não compôs os registros oficiais e documentos é uma tarefa à qual se propuseram os historiadores da Nova História Indígena desde a década de 1970. Apoiados por juristas e antropólogos, tomaram como base a necessidade de dar voz e protagonismo a novos sujeitos. Até então, a maioria dos registros sobre povos indígenas no Brasil se apoiava nas falas a respeito do indígena, sempre sob o ponto de vista dos viajantes, religiosos ou acadêmicos luso-brasileiros.

Nas décadas de 1960 e 1970, a Nova História Indígena surge como resultado de uma série de fatores: um deles é a influência da História Social ou História Cultural, que muda a forma de se contar a história, dando visibilidade a novos sujeitos. Os indígenas, até então, eram parte do pano de fundo da história do país, integrantes do cenário nacional e coadjuvantes em qualquer acontecimento ou relato sobre o país¹⁸.

Assim, no caso dos povos indígenas que habitaram o Nordeste, até o século 21 não há muitos registros históricos que permitam discernir as origens, os grupos, costumes e etnias que habitaram as áreas mais longínquas dos sertões. Esse é um tema recente da historiografia e, conforme já foi dito, não atraiu a atenção como dos indígenas do litoral.

Os registros sobre os povos litorâneos do Nordeste também não tiveram qualquer pretensão de registrar suas culturas, mas de conhecê-los para facilitar a aproximação e exploração do território. A ocupação do litoral se deu bem antes da ocupação do sertão. “Tinha-se assim formada a polaridade básica que orientaria toda

¹⁸ “Deve-se destacar também que a nova história indígena acumulou excelente experiência no trato com as fontes históricas. Se antes os historiadores metódicos (ditos positivistas) excluíram os índios da história pelo fato de serem povos ágrafos, os historiadores atuais demonstraram habilidade, inovação e competência na exploração dos vestígios da presença indígena na história do Brasil. Apresentaram novas questões aos documentos, retiraram deles as vozes e os interesses dos índios e ainda descortinaram inúmeras outras fontes para a escrita desta história. Não se esquivaram também de organizar catálogos, inventários e guias, possibilitando maior difusão das potencialidades das fontes para a história indígena (Cf. MONTEIRO, 1994b). Cancela. In: Santos, 2020, p. 23.

a apreensão colonial dos índios no Brasil, e que parece especialmente existente no caso do Nordeste” (Dantas; Sampaio; Carvalho, 1992, p. 432).

4.2. A desconstrução histórica da identidade indígena

A proposta de homogeneização da sociedade brasileira foi bastante apoiada nos séculos XIX e XX, já com a presença significativa de africanos e afrodescendentes no Brasil, além dos indígenas e seus descendentes. Mas a aculturação e desaparecimento do indígena já estava enraizada na crença do brasileiro desde os primeiros séculos. No Nordeste, ponto de partida da colonização, a negação vem do princípio da ocupação. Os quinhentistas já davam a entender que a eliminação dos opositores seria a melhor estratégia para o branco sobreviver em meio às novas terras.

Segundo registros, numa grande faixa do litoral, diversos povos indígenas falavam, embora com variações, a mesma língua: o Tupi. Gândavo escreveu em sua História da Província de Santa Cruz, publicada em 1576, que "a língua que usam por toda a costa é uma", mas notou ainda que estes indígenas estavam divididos por ódios inconciliáveis. Os colonizadores, de forma astuta, serviam-se dessas divisões para coordenar uma política de dominação do território e das populações autóctones (Puntoni, 2002, p. 64).

A primeira ofensiva de homogeneização foi pela divisão entre tupis e não tupis, que seriam os tapuias, ‘tapuios’ ou ‘tapuya’: ou seja, os primeiros eram os índios amigáveis, e os demais eram os gentios, bárbaros. A polaridade tupi-tapuia, marca fundamental da “percepção da diversidade dos povos indígenas pelos colonizadores, estava no cerne desta problemática, representando o corte entre aliados e inimigos, não só no imaginário, como nos contextos concretos” (Puntoni, 2002, p. 65).

O "muro do demônio" foi um nome de autoria anônima atribuído aos povos denominados tapuias, ou os que não se submetiam à catequização e à aculturação. “Essa classificação originara-se das crônicas e documentos, nos quais se repetiam os preconceitos e vagas hipóteses que iriam produzir uma percepção bipolar da humanidade indígena na América portuguesa” (Puntoni, 2002, p. 65).

Dessa forma, a assimilação foi um fator muito importante de sobrevivência individual, ainda que às custas da identidade coletiva. A adoção do termo "caboclo",

que originalmente era aplicado aos índios do Nordeste brasileiro que falavam *tupí*, ou que falavam a língua geral em tempos posteriores, segundo indicam os alvarás e cartas régias dos séculos XVII e XVIII. Os índios que não falavam *tupí* eram conhecidos como "*tapuios*", "*tapuya*" (Hohenthal, 1960, p 41-2).

Os povos remanescentes perderiam o direito de reivindicarem a memória, cultura, herança e outros vínculos dos seus antepassados e isso serviria como legitimação da dominação estrangeira. "No primeiro censo brasileiro de 1872, os indígenas foram identificados como Caboclos e muitos também se declaravam pardos, sem contar os misturados com brancos e pretos" (Soares, 2021, p. 19).

Dentre as diversas estratégias adotadas para sobrevivência, a mais comum talvez tenha sido a invisibilidade e a confirmação da identidade de caboclo. No início do século XX, o caboclo, o mestiço, o pardo, definiam e resumiam tudo aquilo que era genuinamente brasileiro. Na literatura, era o símbolo do nacionalismo e do assimilacionismo da mistura racial que era o Brasil (Alcântara, 2020, 223).

Numa situação aculturadora, conforme nos diz Hohenthal, ocorre a desintegração ou rompimento da organização social, a perda dos valores sociais, e, "concomitantemente com isso, a perda ou a bastardização da língua nativa". Com o desaparecimento da língua, restam poucos motivos para "preservar ou olhar com respeito os costumes do passado" (1960, p. 65).

Do total de línguas indígenas brasileiras, pouquíssimas foram estudadas antes de serem consideradas perdidas, ou "por falta de um método científico adequado, nos tempos pregressos, ou por uma ausência de interesse governamental em integrar o índio à sociedade brasileira". A aculturação foi uma forma de apagamento, sem que precisasse dizimá-lo, como fizeram os colonizadores (Rocha, 1940, p. 137).

Em diversos momentos dos registros, evidencia-se o extermínio dos indígenas que, sob a ótica dos ocupantes, ameaçavam a segurança e as atividades econômicas. As razões dessa redução ou desaparecimento eram as "desesperadas guerras contra os portugueses, doenças introduzidas, como cólera, febre amarela, varíola, bexiga, sarampo, tuberculose e doenças venéreas, ruína econômica e amalgamação à população neo-brasileira circundante" (Hohenthal, 1960, p. 41).

Os aldeamentos também contribuíram para a prevalência de doenças epidêmicas. Além do mais, devem-se mencionar as devastadoras secas do Nordeste.

Antes dos aldeamentos, “os índios podiam mudar-se das áreas devastadas, mas como ‘cativos da cruz’ não o podiam” (Hoenthal, 1960, p. 41).

A perda populacional e a perda cultural marcaram todos os povos. No caso do interior da Bahia, ou dos sertões, como eram conhecidas as áreas longínquas do litoral, os registros não dão conta da quantidade de culturas e povos dizimados. Em se tratando do vale do Rio São Francisco, no trecho baiano, houve declínio no número de indígenas de muitos grupos que resistiram, a migração de outros, sendo apagados da história sem qualquer registro.

Conforme Hohenthal, além do número reduzido de indivíduos, havia a mistura “com outras raças, e muito aculturadas aos costumes neo-brasileiros” (1960, p. 41). Nos sertões nordestinos, “a entrosagem racial se deu, assim, fatalmente, entre os aborígenes repelidos da costa para as regiões do Nordeste e pioneiros dos currais e da mineração com os primitivos escravos que os acompanhavam” (Rocha, 1940, pp. 20), cujos descendentes eram livres por serem filhos de índias libertas. Os indígenas em meio a esses colonos assumiam a identidade de caboclos.

E, a partir desse quadro com uma existência difícil, permeada por secas periódicas e migrações em busca de condições mais favoráveis de sobrevivência, tal qual viviam os indígenas que já habitavam essas terras - mas que nesse momento representavam a ameaça externa - os povos do sertão tornaram-se outro povo, que não era branco, porque esse não sabia lidar com os recursos escassos da caatinga; nem africano, porque longe dos engenhos a escravidão assumia outros arranjos; e também não eram mais indígenas.

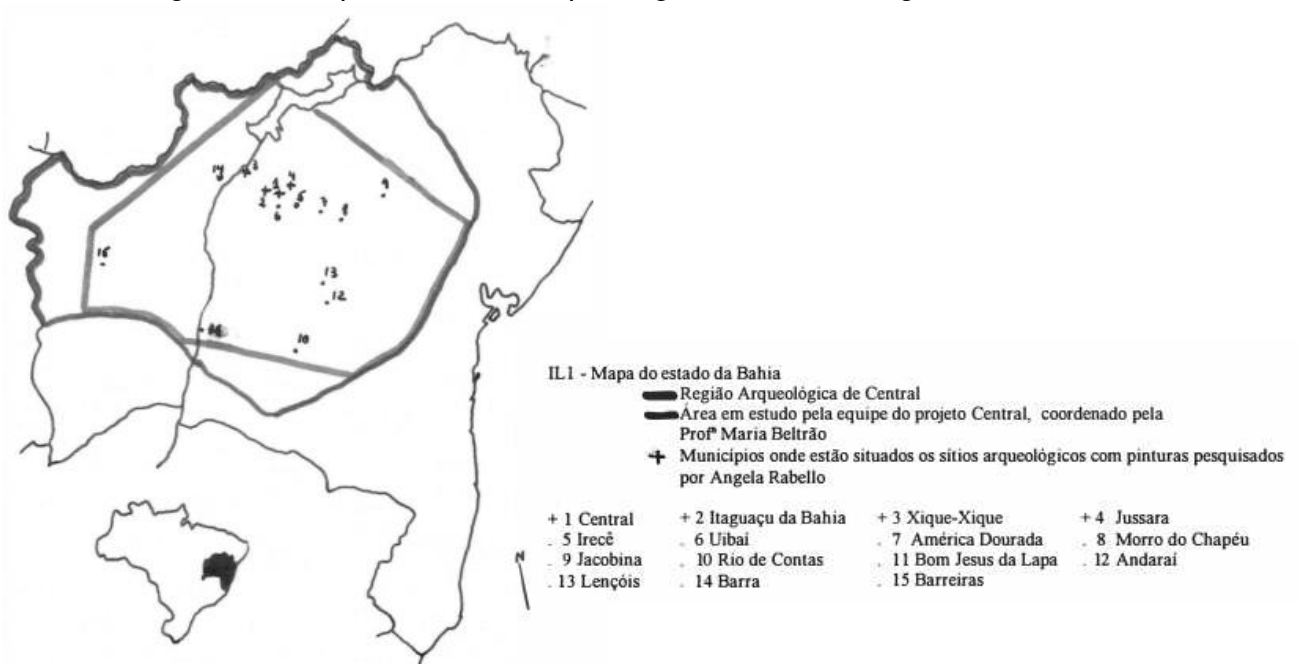
4.3. Ocupação e herança indígena no município de Irecê: costurando o avesso da historiografia

O conhecimento sobre a existência das terras que deram origem à microrregião de Irecê é secular, conforme afirma Maria Beltrão no livro do cronista Rubem, o litoral é ligado ao interior da Bahia pela “‘estrada do feijão’, que já existia há séculos (...), sob a forma de um *Peabiru* ou *mairapé*, que em tupi designa caminho pré-histórico” (Rubem, 2001, p. 11). Como em outros locais, os indígenas se espalhavam por todo o espaço brasileiro antes de qualquer contato com o europeu, “cobrindo-o como um

todo”, nem sempre com moradia fixa, mas como nômades ou seminômades¹⁹, e é provável que mantivessem um fluxo migratório constante²⁰ (Santos, 2010, p. 42).

De acordo com Calderón, “poderíamos dizer, sem risco de exagerar, que em cada aglomeração de rochas de alguma importância, em cada comija de arenito — e naquelas serras são abundantíssimas — há alguma pintura indígena (2007, p.5). É o que pode ser visto no mapa de sítios arqueológicos em estudo, conforme gravura abaixo.

Figura 10: Mapa dos sítios arqueológicos da microrregião de Irecê



Fonte: Rabello, 1997, p.23.

Houve uma ocupação tardia dessa área, se comparada a outros sertões. Possivelmente por duas razões: era uma área de caatinga, sujeita às secas constantes e redução da oferta de alimentos; e por não haver rios nem outras fontes

¹⁹ Algumas pesquisas apontam que, em toda a faixa que liga o rio São Francisco às suas áreas de entorno, havia presença de povos não típicos. Alguns deles sedentários, mais próximos do rio, e outros que viviam mais distantes eram semi-sedentários, vivendo da caça, pesca e coleta. Dependiam da oferta do ambiente, mas em casos de escassez, faziam migrações sazonais. Existiam povos diversos de passagem pela região, não-sedentários, e há registros de povos típicos sedentários (SANTOS, 2010, p.47).

²⁰ “A região (...) começa nos contrafortes que formam as vertentes da “chapada” nos limites das terras planas de Irecê, até a zona de contato com terras mais propícias a aparição de florestas e agriculturas, 30km a leste da cidade de Morro do Chapéu. Esta região possui uma riqueza em pictografias como dificilmente se poderia esperar, considerando as circunstâncias ecológicas expostas que, por outro lado, devem ser responsáveis pela sua existência” CALDERÓN, V. Nota Prévia sobre Três Fases da Arte Rupestre no Estado da Bahia. *Universitas*, [S. l.], n. 5, p. 5, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/universitas/article/view/967>. Acesso em: 2 jul. 2024..

de água de superfície, apenas nascentes e minações, que ficavam à vista nos períodos de “verde” da vegetação. Da mesma forma que as tropas passavam pela região e a usavam como ponto de descanso, muitos grupos indígenas fizeram o mesmo, desde tempos pré-históricos, de acordo com o que confirmam os sítios arqueológicos do território.

A referência à presença indígena é evidente, embora não seja possível precisar quais as etnias que viveram ou acamparam nestas terras. Mas todo o trecho circunvizinho ao rio São Francisco foi amplamente ocupado por diversos povos indígenas.

A história do município de Irecê é inconclusiva em razão da ausência de alguns registros e da existência de outros que são fragmentados quanto ao marco temporal ou mesmo porque se referem a Irecê indiretamente, como parte de uma propriedade, que foi sendo desmembrada em terras menores, dando origem mais tarde a todas as cidades que compõem a microrregião.

O que se conhece hoje como a microrregião de Irecê pertenceu a Antônio Guedes de Brito, ancestral da Casa da Ponte, maior latifúndio que se tem notícia na história da Bahia, com registros datados de 1663. As terras foram doadas pelo rei de Portugal como recompensa por “pacificar” a região, atendendo ao pedido de afugentar ou exterminar os aquilombados, indígenas e “aventureiros” que ameaçavam o andamento das atividades no entorno do trecho são franciscano.

Quase todo o sertão da Bahia pertencia a apenas duas famílias: a da casa da Torre e a do falecido Antônio Guedes de Brito. A primeira, dos Garcia d'Ávila, possuía “260 léguas das margens direitas do rio São Francisco, nas costas da Chapada Diamantina, e cerca de 80 léguas no lado do Raso da Catarina”. Já os herdeiros do Conde da Ponte possuíam desde o morro dos Chapéus, na Chapada Diamantina, até a nascente do rio das Velhas, no coração das Gerais (Puntoni, 2002, p. 35).

A margem baiana do São Francisco conservava “numerosa população indígena, sempre disposta a salteios”. Muitas bandeiras enfraqueceram esses grupos,

“mas não extinguiram a resistência do gentio, e anos depois guerreava-se ainda” (Abreu, 1907, p. 133). Para Puntoni,

A extrema avidez de espaço resultante do modo específico de criação dos rebanhos no contexto ecológico de carência, tal como o do sertão semiárido, implicava o levantamento dos indígenas, moradores seculares, que não podiam tolerar a intrusão e a conseqüente destruição de suas fontes de subsistência. (2002, p. 44-5).

No século XVII, Antônio Guedes de Brito residia em Morro do Chapéu e, por toda parte espalhou fazendas de gado, ocupando com vaqueiros que cuidavam dos animais trazidos da África. “Espalhava-se por estas vastíssimas propriedades urna miríade de currais, vários deles de arrendatários que pagavam por um sítio” (Puntoni, 2002, p. 35).

Embora os relatos do período detalhem melhor as áreas de maior ocupação e exploração econômica, também há documentos descrevendo expedições menores, que margeavam os rios e abriam caminhos, construindo um “mapa mental” norteador para a exploração a longo prazo. O “sertão despovoado, que abrigaria terras férteis e reservas de minerais preciosos, vinha sendo repetido desde os primeiros cronistas quinhentistas, e encontrava eco nos comentários do Frei Vicente de Salvador” (Santos, 2010, p. 35). De acordo com os registros historiográficos,

No século seguinte (XVII), seria a vez de o interior da região, desprovido de maiores obstáculos naturais de vegetação ou relevo e dotado pelo São Francisco de uma eficaz via de penetração e assentamento, ser rapidamente penetrado pelas grandes boiadas que, em cerca de cem anos, já transitariam, por mais de duzentas léguas, entre a capital e o vale do rio Piauí. Teve assim o Nordeste, em pouco menos de duzentos anos de efetiva presença colonial, devassado quase todo o seu território e, mais que isso, definidas as bases de toda a sua vida econômica ulterior. (Dantas; Sampaio; Carvalho, 1992, p. 431)

O interesse em criar registros sobre o sertão não foi o mesmo do litoral. Apenas após o início dos garimpos nas regiões de Minas Gerais e depois em partes da Bahia, o interior do estado passou a ser objeto da atenção dos relatos de viajantes. Aos poucos, o enriquecimento rápido dava cada vez menos resultados, e o comércio nos sertões, embora com lucros mais modestos, foi atraindo gente de todas as partes.

Com o crescimento da pecuária, bem como das suas dificuldades, houve a expansão do povoamento para o sertão. As condições climáticas e de relevo, ao tempo que impossibilitavam a agricultura, dada a aridez do solo, permitiam a criação de gado. “Ainda que a forragem da caatinga não fosse ideal, a formação rala da

vegetação facilitava a passagem franca dos homens e animais, dispensando qualquer preparo prévio da paisagem (Puntoni, 2002, p. 21).

O gado era essencial desde o período do auge da cana de açúcar, e permaneceu imprescindível nas áreas de mineração e no transporte de víveres do interior para o litoral. Do gado se usava a força animal, o meio de transporte, a carne e o couro para transportar fumo. De acordo com Dantas, “as boiadas abriram seus caminhos pelas caatingas” (1992, p. 11). Estes trechos de ocupação eram pequenas áreas distantes léguas e léguas umas das outras.

Há notícias dessas expedições em todo o trecho próximo às margens do São Francisco, ligando a Bahia a diversos estados e à capital. A ocupação do sertão foi dinamizada pelo “incremento do povoamento e pela diversificação das atividades produtivas. Ao lado do gado, seguiam as expedições em busca de riquezas, pedras e metais preciosos” (Puntoni, 2002, p. 25).

No final do século XVII, o “sertão encontrava-se totalmente devassado e explorado, ainda que esparsamente ocupado por uma rala população” (Puntoni, 2002, p. 34). Segundo o autor, baseada na informação de Antonil, jesuíta que registrou a ocupação, “no sertão da Bahia estavam os currais postos na borda do rio São Francisco (e outros rios citados)”, “em os quais, por informação tomada de vários que correram este sertão, estão atualmente mais de 500 currais, e só na borda aquém do rio São Francisco, 106”

A região onde hoje é a cidade já foi documentada como parte da propriedade Barra de São Rafael, comercializada em 1807 pelos herdeiros da Casa da Torre. Essa propriedade, mesmo depois de partilhada, ainda era um latifúndio. Em parte da passagem que atravessava a propriedade, que era um trecho de travessia de gado, havia cacimbas e árvores de grande porte da caatinga, as *carahybas*, usadas como local de parada de viajantes e rebanhos. No entorno, além da água para dessedentação, havia a possibilidade de coleta de frutos, mel e da caça.

Ao longo do tempo, com o aumento da descendência dos herdeiros da Casa da Ponte e Casa da Torre, as vendas das terras foram se sucedendo e partilhando em pedaços cada vez menores, sendo batizado com outros nomes. Na maior parte delas, não havia usufruto pelos proprietários e a exploração para criação de animais

se dava por arrendamento. Esse é o caso da parte específica em que se originou a ocupação da cidade de Irecê, o trecho conhecido como Lagoa das *Carahybas*.

Na história conhecida da cidade, o proprietário do terreno comprou-o de seis herdeiros do Conde da Torre, os quais residiam em Morro do Chapéu na época. Por volta de 1840, João José da Silva Dourado, cuja riqueza fora proveniente do garimpo, fixou-se com a família na nova propriedade. Anos mais tarde, após o seu falecimento, os netos herdaram a propriedade de Lagoa Grande, mas não ocuparam a área.

Para melhor entendimento, Lagoa das *Caraybas* (ou *Carahybas*) é o espaço geográfico conhecido atualmente como Irecê. Outros espaços originaram mais tarde as cidades da microrregião. Todos eles faziam parte do latifúndio chamado Lagoa Grandeⁱⁱⁱ.

No ano de 1877 houve uma grande seca e intensa migração no interior da Bahia. Em meio a esse movimento migratório, uma caravana, proveniente de Rochedo, que era um dos núcleos dessa imensa propriedade, assentou-se na área das cacimbas e seus integrantes decidiram abrir um campo para roçados. Sabendo da ocupação por grileiros, os herdeiros de João José, membros da família Dourado, trouxeram familiares e trabalhadores para residir no latifúndio herdado do avô, dando origem a vários núcleos de povoamento na região²¹.

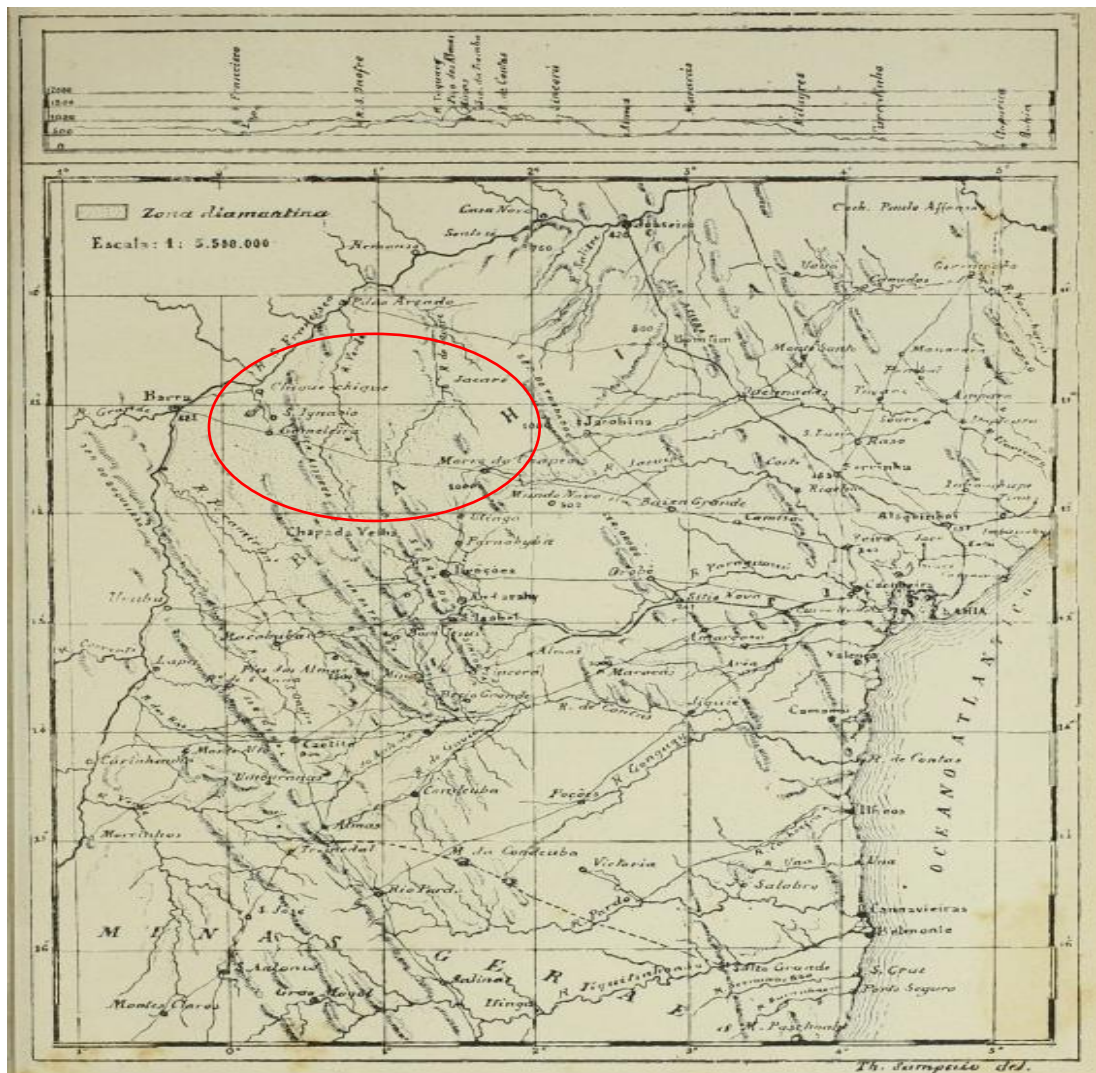
Entretanto, apesar de não haver referência direta a qualquer ocupação anterior ao século XIX, sabe-se que o sertão já era habitado por viajantes desde o século XVII, embora os relatos sejam vagos.

O sertão do interior (Santos, 2010, p. 24), era o que os luso-brasileiros entendiam como os espaços intermediários entre os núcleos ocupados. Para os antigos indígenas da região, possivelmente, o elemento estrangeiro, ou “alienígena”, termo frequente nos relatos históricos do século XX, era o responsável por quebrar sua continuidade. Aos poucos, os grupos iam sendo empurrados cada vez mais para o interior, e percebia que a ameaça do colono era muito maior que qualquer conflito intertribal que estavam acostumados.

²¹ Esse relato pode ser acessado com detalhes na obra de Jackson Rubem. **Irecê – História, Casos e Lendas**. 2ª Edição; **Irecê – Um Pedaco Histórico da Bahia**. Disponível em <https://historiadeirece.blogspot.com/> Acesso em 20/04/2024. E em SANTOS, Márcio Roberto Alves dos. Fronteiras do sertão baiano: 1640-1750. Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

Até esse trecho da história sobre Irecê, embora se reconheça que não era uma terra inabitada, pouco se fala sobre a ascendência indígena ou africana destes primeiros moradores. Em geral, faz-se a relação de parentesco com as famílias luso-brasileiras da época, sobretudo aquelas que vieram de Brotas de Macaúbas, na região fronteira com a Chapada Velha, parte da zona Diamantina. Nesse período, toda a região onde hoje se localiza Irecê era parte dessa área, como se vê no mapa:

Figura 11: Mapa da Zona Diamantina. Expedição de reconhecimento do interior.



Fonte: Sampaio, 1905, p. 130.

Os passos trilhados pelos viajantes na caatinga, atravessavam esse ermo chamado de Lagoa Grande, e mais especificamente, de Lagoa das *Caraybas*. Seguiam do recôncavo até a margem do rio São Francisco. O eixo de ocupação

representado pelo rio São Francisco é essencial para se entender as trocas materiais e culturais do interior da Bahia.

“É duvidoso, dada a escassez de caça, que essa região tenha jamais abrigado grande população aborígene. Devido à necessidade de proteína animal, as tribos indígenas que habitavam a região restringiram-se, principalmente, ao vale do rio São Francisco e às margens dos grandes afluentes onde podiam pescar, pois desses povos nem todos os grupos eram horticultores. Na realidade, a maior concentração dos índios do Nordeste, no período da Conquista, parece ter sido ao longo da costa mais fértil” (Hohenthal, 1960, 37).

Dessa forma, é possível fazer um relato impreciso da ocupação e do modo de vida dos povos originários dessa região a partir da aproximação com relatos de territórios próximos que exerciam influência direta sobre o território de Irecê. Essas aproximações partem de quatro pontos:

- 1 - A região é circunvizinha ao leito do rio São Francisco, e sobre a ocupação do rio tem-se o primeiro registro da foz em 1501 e, posteriormente, da exploração por bandeirantes e expedições ao longo dos séculos seguintes. O rio é referencial na ocupação dos sertões em muitos registros históricos e era o destino das travessias dessa região;
- 2 - Já no século XVII existem registros e documentos sobre a área de Morro do Chapéu. E sabe-se que Irecê fazia parte destas terras;
- 3 - Existem registros sobre os povos indígenas de Jacobina e também de vilas na região de garimpo da Chapada Diamantina, ambas mantêm proximidade geográfica com o trecho de Irecê. A produção econômica na caatinga era voltada para as áreas de minas;
- 4 - Por fim, foram documentadas evidências de sítios arqueológicos em vários municípios da região de Irecê.

No caso da população indígena da Bahia, no século XIX, “incluindo-se tribos selvagens e missionadas, era dada como sendo de 4.333 almas”, em dados de 1852 (Hohenthal, 1960, p. 42). “Os relatos silenciam sobre a questão, ou dão apenas informações incompletas e tão exageradas que se tomam inacreditáveis”.

Se houve expedições orientadas para a captura e escravização dos habitantes dos sertões, de maneira geral, o escopo era sempre a matança, seja para refrear a "insolência" de grupos resistentes, seja para abrir simplesmente espaço para as criações. Neste caso particular, os impulsos de

expansão resultaram em situações extremamente nocivas e não-integradoras (Puntoni, 2002, p. 50).

Ao falar sobre os grupos indígenas que resistiram no vale do rio São Francisco, é surpreendente que, a despeito da passagem de quatrocentos anos de dominação cultural europeia, essas pequenas comunidades indígenas ainda sobrevivem, particularmente tendo em vista o fato que elas foram, por tantos anos, sujeitas a muitas perseguições pelos colonos brancos do local (Hohenthal, 1960, p. 59- 60)

4.4. A tupinização do Brasil: ufanismo do passado indígena

Os textos memorialistas que descrevem a história de Irecê trazem em primeiro plano o batismo da cidade, começando por evocar o nome indígena. A construção do nome partiu de fato de uma referência indireta ao período colonial, em que os religiosos que tinham contato com os indígenas, utilizavam suas línguas, e nomeavam as regiões que iam conhecendo. Outra estratégia era o uso de nomes de santos e datas católicas.

Mas, no caso de Irecê, que faz alusão à nascente, os indígenas “costumavam designar os seus cursos de água pelo próprio termo comum, pois não viam a necessidade de buscar qualquer outra marca de relevância” (Ricardo, 2008, p. 222). Para serem menos genéricos, indicavam uma especificidade sobre a natureza da água, como cor ou volume.

Seguindo essa lógica, o município de Irecê, “Nos sintagmas toponímicos em que aparece, esse lexema é elemento determinado, ocupando posição: Irecê (< y ‘rio’ + *resé* ‘sob’; donde: ‘água subterrânea’)” (Ricardo, 2008, p. 222). De acordo com o registro das memórias do município, “uma das razões do famoso indianista Teodoro Sampaio escolher o nome Irecê em substituição a Caraíbas foi justamente o fato de ver tantas cacimbas completamente cheias” (Rubem, 2001, p. 74).

O nome indígena deriva de um contexto histórico bem específico. Parte significativa dos municípios baianos tem nomes indígenas, principalmente vindos do tronco linguístico Tupi, em razão de ter abundante registro feito pelos cronistas e jesuítas. No século XIX, a língua e os povos tupínicos eram considerados símbolos do nacionalismo, da afirmação de tudo que era genuinamente brasileiro. E essa tradição foi mantida no batismo de diversas cidades, inclusive nas primeiras décadas do século XX, como é o caso de Irecê. “Entre os 417 atuais municípios baianos, 136

tem nomes de procedência Tupi, o que corresponde a 32,61% do total, fazendo dessa língua, conforme dito, a segunda fonte da toponímia” (Ramos, 2008, p. 216).

Ainda segundo o autor, a explicação está no fato de que, da independência até os meados da década de 1950, adotou-se no Brasil a nomeação de lugares por nomes de procedência indígena. O nacionalismo posterior à Independência da metrópole Portugal refletiu-se por nomes relacionados à história do país ou nomes de origem Tupi, batizados por especialistas e estudiosos da época, alguns com alguma propriedade no estudo, e outros nem tanto. (Ramos, 2008, p. 217).

A absorção dos grupos indígenas pela sociedade luso-brasileira deixou a “nostalgia do não-ser-mais-índio, da perda de raízes paradoxalmente necessárias para o *ethos* do país”, conforme o grifo do autor. A escolha dos nomes nem sempre estaria relacionada com a presença ou passagem pelo local de grupos indígenas. Em alguns casos é uma interpretação relacionada à topografia, a características específicas de um lugar, sem a relação histórica em si. Conforme Navarro,

O que explica as centenas de topônimos de origem indígena surgidos no final do século XIX e na primeira metade do século XX em todo o Brasil é a nomeação artificial. A criação toponímica artificial em tupi antigo ou em línguas gerais dele oriundas foi muito estimulada, com efeito, pela publicação da obra já mencionada de Teodoro Sampaio, que ajudou a fornecer muitos nomes para frentes pioneiras no Brasil do século XX, com o surgimento de muitos povoados e transformação de antigos distritos em municípios (2020, p. 254).

A “tupinização” da sociedade brasileira, com a homenagem à memória do bom selvagem perdurou por algumas décadas, influenciando não somente a geopolítica, mas a literatura, a política e os costumes sociais de várias décadas. Dessa maneira, é possível identificar a influência nos movimentos literários como o Romantismo e o Modernismo. Essa (re)construção identitária “buscou resgatar ao ostracismo determinados traços das antigas culturas indígenas e alçá-los ao *status* de elementos da identidade nacional” (Ramos, 2008, p. 213). Ainda segundo Navarro,

No caso específico do Brasil, a nomeação artificial em línguas indígenas é explicada por certos fenômenos culturais e sociológicos observados no mundo ocidental desde o século XIX. Um deles foi o Romantismo, que valorizou a tradição histórica e nacional sobre os modelos estéticos da Antiguidade. Volta-se para o passado em busca de modelos e representações das novas nações que então surgiam. No caso do Brasil, tais modelos foram os índios de outros séculos e a língua indígena falada nos primeiros tempos da Conquista. Mitificou-se o índio da costa, o *tupi*. Tal termo era um genérico (...).(...) Enquanto isso, os muitos índios ainda existentes no século XIX pelo Brasil afora eram socialmente menosprezados, discriminados e suas línguas eram ignoradas (2020, p.256-7).

Assim, o reconhecimento da figura do indígena não se refletia no registro da história dos povos originários ou no reconhecimento de sua relevância para a sociedade. Segundo o artigo de Santos, no discurso oficial sobre os indígenas: "Não são súditos do Império, não o reconhecem, nem por consequência suas autoridades, da primeira até a última, vivem em guerra aberta conosco; não podem de forma alguma ter direitos, porque não têm nem reconhecem deveres os mais simples". Essa afirmativa é parte do discurso em assembleia de um dos políticos do Império, Montezuma, conhecido adepto à indianização do nome.

O que Hohenthal registra nos anos de 1960, num contexto anterior à Carta Constitucional, ainda é um discurso vivo e atual sobre identificar-se como indígena. Segundo o escritor, quase nenhum morador não-índio das comunidades nordestinas, mesmo onde há grupos sobreviventes sabe ou aprecia qualquer coisa a respeito das origens culturais, dos costumes, ou das crenças dos descendentes indígenas da região (1960, p.66). Desconhecem de tal maneira que, perguntados por um visitante da região sobre a existência de indígenas diriam "aqui não há índios" (1960, p. 66).

4.5. A história vista de baixo: retomada do auto reconhecimento

Ao falar de fontes historiográficas, Barros nos adverte de que os sujeitos produtores de discurso têm ao seu dispor variados tipos de fontes, públicas e de esfera privada, e têm ao seu lado indivíduos que os representam. Já o pobre, e mais ainda o excluído, somente tem voz quando é criminalizado de alguma forma. Em alguns casos, na história, sua vivência foi retratada por meio da sensibilidade de algum artista às suas dores, mas quase sempre pertencente a outro grupo social (2005, p. 4-5).

“No dia a dia, as massas populares são informes: executam como que emudecidas as tarefas que lhes permitirão assegurar a sua sobrevivência diária. A História conhece os camponeses do final da Idade Média, os operários urbanos das sociedades industriais, os escravos do Brasil Colonial ... sempre através dos registros massivos (...). Nestes momentos, as massas falam à História através de números que registram a sua laboriosa e sofrida passividade” (2005, p. 20).

No registro da história, a inversão do discurso, conforme foi traduzida por Thompson, descreve os enfrentamentos dos trabalhadores ingleses, e como estavam inseridos numa complexidade e no “tratamento das sociedades como realidades dinâmicas e vivas – como *processos* – e não apenas como descrições de estruturas perfeitas como se fossem relógios, mas abstraídas de realidade humana”. Dessa

maneira, a *História Vista de Baixo*, como intitulou, simbolizava “uma inversão de perspectiva em relação à tradicional historiografia que partia do poder dominante” (Barros, 2005, p. 4).

Dessa maneira, a História Social surgiu na primeira metade do século XX, e lutava “pelo estabelecimento de uma historiografia inteiramente nova no que se refere aos fazeres historiográficos do século anterior” (Barros, 2005, p. 10). O objetivo era tratar da história dos grupos sociais, em contraste com a biografia de indivíduos célebres ou a história das instituições, próprias da historiografia do século anterior.

No Brasil, esse poder de decisão sobre o conhecimento, o discurso, foi validado por séculos de produção acadêmica nos moldes dos pensadores europeus, a partir da ideia de “avanço científico” sobre os demais, o que traduz a crença na superioridade evolutiva e civilizatória desse modelo.

De acordo com Hall, “As nações modernas são, todas, híbridas culturais”. É ainda mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. “Em primeiro lugar, porque - contrariamente à crença generalizada - a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica”. A diferença genética, que na visão do autor, é “o último refúgio das ideologias racistas, não pode ser usada para distinguir um povo do outro”. A raça é uma categoria que serve ao discurso, que tem efeito simbólico, mas não tem respaldo biológico (2006, p. 64).

Cada grupo, em todas as épocas, deu significados às coisas, aos acontecimentos. “A não ser em tempos muito remotos, a diversidade cultural tem acompanhado a própria história da humanidade” (Thomaz, 1995, p. 428). É comum que exista o olhar do estranhamento para os costumes de outros povos, uma vez que se avalia as formas de viver no mundo a partir de elementos da nossa própria cultura.

A forma como existe o estranhamento não é algo construído pelos ocidentais, mas uma construção da própria humanidade. A cultura é um fenômeno unicamente humano, afirma a Antropologia. Refere-se “à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo” (Thomaz, 1995, p. 427).

No caso do contato com os indígenas, a ideia de que o “índio” era genérico, era o outro (no singular), e não as manifestações de milhares de culturas diferentes; e mesmo as ideias de “andar pelado”, “viver em oca”, “ter pajé e cacique”, “comer carne

humana” foram construídas a partir do referencial da nossa cultura, e sob a ótica desta a respeito do “certo” e “errado”, do “aceitável” e “inaceitável”. Informações intencionalmente produzidas e difundidas, que permearam o imaginário da corte europeia e, diante da imposição colonial, foram uteis na perpetuação da ideia de incivilidade e atraso cultural.

O pensamento etnocêntrico não foi uma exclusividade do europeu quinhentista. Mas, em meio à invasão colonizadora, esse pensamento deu suporte ideológico para o genocídio e o etnocídio, pelo descaso com as vidas e culturas humanas dos povos das Américas. Houve um intenso e sistemático processo de transformar o indígena em habitante comum nacional. Sendo “comum” empregado no sentido de igual, homogêneo, massificado. “Algo era inegável diante do avanço da civilização ocidental: as culturas exóticas (aparentemente) sucumbiram” (Thomaz, 1995, p. 438).

O extremismo dessa visão etnocêntrica, bem como dos estereótipos que se firmaram como crenças a respeito dos povos indígenas, causaram tragédias e frutos danosos, desde o Brasil colonial até situações de preconceito e intolerância ainda existentes. O que é “aceito” e “certo”, a partir da valoração dada por um grupo que impõe sua cultura sobre as demais é comum às sociedades de diversas épocas, inclusive a contemporânea. E é isso que garante a hegemonia dos grupos majoritários sobre as chamadas minorias.

Porém, existe o movimento inverso, de retorno às origens. Embora tenha ficado dormente por séculos, por necessidade de preservação, ressurgiu a partir da organização das próprias lideranças indígenas. Esse fenômeno de valorização étnica, no qual muitos indivíduos passam a reconhecer sua condição de “índios-descendentes”, tem feito crescer a visibilidade das reivindicações dos povos indígenas. O retorno de vários povos à situação de coletividade tem dado voz ao contra discurso do desaparecimento. O enfrentamento é necessário porque o protagonismo não é ofertado gratuitamente a todos os grupos, embora devesse por direito.

Considerações finais

Quando se fala do ensino de história e cultura indígenas na escola, devemos levar em conta que a maior parte dos educadores, mesmo os recém-saídos das universidades, aprendem a partir da história tradicional, eurocentrada. E possivelmente não seja ainda de amplo interesse desfazer esse conhecimento enraizado. Lembremos que o saber pode ser revolucionário e libertador, mas também pode ser o caminho para a manutenção de privilégios. E a quem interessaria contar uma história que valorize a diversidade cultural e a multiplicidade de povos no Brasil contemporâneo?

A escola muda para atender às dinâmicas sociais, mas ainda enfrenta resistências para falar de multiculturalismo, pois mesmo diante da diversidade, é um espaço que recebe o estudante, mas nem sempre o acolhe. Na maior parte das vezes, o estudante se ajusta para se sentir pertencente àquele universo, o qual busca mais a generalização que a expressão das particularidades. Isso ocorre porque a escola é uma construção social de uma época, de um lugar, e reflete o seu entorno. Longe de ser uma ilha separada do resto da sociedade, é composta das contradições, dos discursos e das características desse coletivo.

Isso não quer dizer que haja conformismo dos sujeitos presentes no espaço escolar. Ao contrário, o que se percebe é a inquietude e a vanguarda na busca por um acolhimento que se torne prática e se expanda além dos seus muros. É na escola também que se iniciam conhecimentos e comportamentos transformadores, a serem refletidos pelo restante da sociedade.

Contudo, a dificuldade em reconhecer a heterogeneidade como um fator positivo para o aprendizado está muito ligada ao papel social que foi pensado para a escola. Embora tenha havido (e ainda há) a busca por uma educação que emancipe de fato, a educação carrega intrinsecamente na sua proposta a reprodução de saberes e discursos que validam a cientificidade e o modo de vida ocidental, sobretudo europeu. Ou, de certa forma, é esse o caminho que o Estado e as classes dominantes legislam e institucionalizam para a escola.

No currículo, mesmo diante da transversalidade de temas, das múltiplas possibilidades metodológicas, ainda existe a priorização de um resultado prático,

homogêneo e unificado. A escolarização e suas finalidades são parte de uma sociedade utilitarista, capitalista e que não abre espaços para a diferença. Qualquer processo de diferenciação do comum precisa ser por meio do rompimento de barreiras, pela quebra de padrões, pela reivindicação.

Já no cotidiano, isso se traduz como a uniformização do estudante, do material didático, do conteúdo programado para o calendário letivo. Interessa aquilo que pode ser quantificado como aprendizado verdadeiro. Ainda que exista uma duplicidade de objetivos, entre aprendizado para a vida e aprendizado para o mundo do trabalho, o “aprender a viver” é negligenciado diante do utilitarismo.

Assim, o registro histórico atende interesses de um projeto de poder, daqueles que formulam o discurso. E, inevitavelmente, existe a reprodução em todos os equipamentos sociais. No planejamento oficial, os grupos diversos culturalmente, ou qualquer minoria que se oponha ao projeto de poder e de garantia dessa supremacia social, não falará por si sem que haja enfrentamentos.

Os últimos séculos foram ocupados pela proposição de uma história única, pela narrativa do desaparecimento de quaisquer divergências, resistências e minorias étnicas. Então, inserir temáticas que falam de representatividade e multiculturalismo significa derrubar barreiras de costumes e comodismos.

O fato de existirem as leis em 2003 e 2008, com a inserção da história afro-brasileira e indígena, reafirma que a sociedade não está conformada nem desmobilizada. Ao contrário disso, refletem a articulação política e a reivindicação que partem da base e fazem valer suas pautas.

Até que se perceba de fato a quebra de estereótipos, um longo e continuado trabalho precisa ser realizado nessa direção. Cinco séculos de discurso não serão desfeitos com um gesto de caneta, mas com o enfrentamento cotidiano e a desmistificação de crenças que são solidificadas.

Qualquer que seja a ideia sobre a aplicabilidade da lei 11645, as hipóteses apontam para dificuldades bastante conhecidas do dia a dia na escola. Conforme apontamos no início do texto, embora exista a obrigatoriedade e a recomendação de que a temática indígena ocorra em todos os componentes curriculares e de forma transversal, é comum encontrarmos o relato de que os currículos não conseguem superar a fragmentação e a descontinuidade das intervenções.

Outro aspecto observado na bibliografia consultada e também relatado pelos entrevistados é que o Livro Didático, mesmo diante de adequações e obedecendo a critérios de publicação, ainda é o material predominante para consulta do professor e do estudante, e a qualidade e quantidade das inserções são insuficientes, insatisfatórias e não romperam com textos estereotipados e generalistas sobre os indígenas.

Houve um aumento na publicação de materiais de apoio para uso nas escolas, e de obras de autorias indígenas, mas o material ainda não chegou a todas as bibliotecas e, mesmo onde existe, os educadores desconhecem essas referências. Em parte, o desconhecimento existe porque não há sensibilização dos educadores formados há mais tempo, para que compreendam essas mudanças e, no caso dos educadores de formação mais recente, relatam que as licenciaturas ainda não dão conta de contemplar adequadamente essas novas temáticas.

De todos os pontos destacados, chama a atenção o relato dos educadores sobre a formação, que orienta e valoriza a história linear, quadripartite e eurocentrada. E, inevitavelmente, é assim que permanece reproduzida nas salas de aula. Ou seja, em algumas séries não se trata sobre povos indígenas porque há a priorização de um conteúdo ou período histórico em que os indígenas não tiveram participação ativa, de acordo com a reflexão proposta pelo livro didático.

Em Literatura, ocorre evento semelhante. Os períodos literários refletem o seu contexto histórico. Logo, quando os cânones são lidos para atender à ementa, os indígenas não fazem parte da temática. E, mais que isso, quando os indígenas são parte do tema, a exemplo do Quinhentismo, Romantismo ou Pré-modernismo, interessa desenhá-los como os clássicos o fizeram, ainda que não tenha qualquer relação com a realidade social e cultural da época.

Trazendo as análises para a região de Irecê, existem iniciativas que abrem espaços dialógicos para os estudantes debaterem direitos humanos, diversidade, culturas. Esses espaços podem ser ampliados e replicados. E também podem ser enriquecidos por meio do acolhimento da sugestão dos professores entrevistados, os quais acreditam que a Universidade é uma ponte capaz de atualizar referências bibliográficas e oferecer momentos formativos para gestores e professores. Destacam ainda que tais momentos não podem se restringir a atividades pontuais, como

palestras em jornadas pedagógicas, mas em formações e eventos mais aprofundados.

Então, a aplicabilidade da lei está atrelada a uma série de fatores e esforços, além do rompimento do ciclo que se inicia pelo espaço que o diálogo sobre diversidade cultural ocupa na formação docente. Da formação adequada do professor depende a mudança posterior de discurso com o estudante. Em todos os relatos de docentes, o contato com a temática em momentos da formação universitária ou da formação continuada, além do pertencimento do professor em relação ao tema foram diferenciais na forma com que teve contato com a temática e na forma como a apresentou aos seus estudantes.

De todos os aspectos levantados por esse trabalho, o mais desafiador diz respeito, sem nenhuma dúvida, ao rompimento do estigma de que os indígenas são povos do passado. Existe uma força hegemônica que alimenta o imaginário de que foram povos primitivos e que ocorreu a aculturação ao longo do crescimento do Brasil enquanto nação. Esse discurso do apagamento tem raízes firmes e profundas, e mesmo nas novas gerações, ainda constrói a representação do indígena puro, que vive na floresta e está à margem do resto da sociedade. Os demais seriam descendentes: bisneto, neto de indígena, ou “ex-índio”, numa alusão irônica àquele que renunciou à sua identidade para entrar no mundo contemporâneo.

Esse é o entendimento dos jovens, de que não é possível estar inserido no contexto urbano, ter acesso à sociedade envolvente e manter a identidade e a cultura. Parece inconcebível relacionar o indígena a qualquer ideia de modernidade. E esse é o entrave maior do auto reconhecimento, refletido nas indagações que deixamos para reflexão: como compreender que existem centenas de povos, de línguas e culturas convivendo dentro de um mesmo país? Como preservar a cultura ancestral e conviver com o restante da sociedade sem sofrer intolerância e preconceito?

Na análise das teses e dissertações mais recentes, é assinalado que existem lacunas da aplicabilidade da lei e, algumas são mais otimistas quanto aos avanços, outras menos, mas a maioria dos trabalhos não destaca que alternativas seriam viáveis para garantir a efetivação e cumprimento das orientações. Sendo assim, após essas leituras e a aplicação dos questionários de entrevistas, é possível afirmar que

esses caminhos não têm consenso. A obrigatoriedade é um ponto necessário, mas esbarrou na demora da publicação de orientações para o seu cumprimento.

A força motriz que venceu as barreiras e garantiu a publicação da lei ainda não chegou na base da sociedade e, em específico, da escola. O entendimento de que a mudança precisa ser radical ainda não está explícito. Na escola, parece ser conciliável despertar o pertencimento sem romper com o tradicionalismo da narrativa. E, apesar de já estarem a meio caminho da superação do “dia do índio”, as atividades pedagógicas, em sua maioria, permanecem presas ao sentido original da comemoração do dia, ou do mês de abril, da homenagem aos povos, mas no sentido do passado.

É necessária a atualização de informações de que a luta ocorre hoje, e que existe uma severa oposição feita por parte da mídia e pelos grandes proprietários de terra (representantes e representados politicamente em todas as esferas de poder), responsáveis pela perpetuação das falas preconceituosas sobre os indígenas para manutenção de privilégios e para exploração de riquezas em suas terras.

No período anterior à Constituição de 1988 esses espaços na mídia começaram a ser tomados por lideranças indígenas que falaram por si e por seus grupos. E também na construção da educação escolar indígena, e na proposição de ensino sobre a cultura dos povos originários para não-indígenas, essa luta partiu de professores de diversas etnias. Então, esse levante foi iniciado, resta que a sociedade brasileira se faça presente e impulsione a luta.

Conforme o texto destaca, o movimento de reafirmação da ancestralidade também caminha forte no Brasil, tanto de descendentes de africanos quanto de indígenas. O último Censo surpreendeu ao mostrar que cresceu o número de indígenas nas cidades, e o quantitativo por regiões. Um exemplo é a Bahia ter a segunda maior população indígena do Brasil. Os entrevistados mais jovens expressaram a ruptura quanto à declaração de cor ou raça, diminuindo o número dos que se dizem pardos ou brancos, ainda que permaneçam como maioria nos dados gerais. Mas a mudança reflete o entendimento de reafirmação cultural e, ao mesmo tempo, também dá a visibilidade necessária à diversidade que existe no país.

No caso de Irecê, a história exalta o brilho de sobrenomes europeus, com maiúsculas nos longos nomes, em detrimento da presença da descendência e das

culturas indígena e africana, como se essas fossem apenas uma pequena contribuição. As referências falam de gentios, caboclos, tapuias e outros nomes escritos em minúsculas. Ou seja, como na maior parte das histórias regionais, o sertão teve poucos registros nos primeiros tempos da colônia, já que não era rentável de início. Mais tarde, quando surgem os primeiros documentos, interessava destacar a relação entre o crescimento regional e a presença dos novos brasileiros, descendentes do “mundo civilizado”, em detrimento do indígena e do africano.

Mas não se pode apagar toda a cultura indígena que está presente nos hábitos do sertanejo, do caboclo, que são intimamente ligados e nasceram do modo de ser e viver dos indígenas. Relação tão próxima que chega a confundir-se. O sertanejo é africano, é europeu e também é indígena.

Quando nos levantamos todos os dias na paisagem da caatinga - nas margens do caminho que liga o litoral ao Velho Chico, trecho das andanças de tantos povos nômades - e ao longo do dia usamos nossos artefatos, fazemos nosso alimento diário - à base de mandioca, de milho, de frutas tropicais, de proteína animal - também se levanta conosco a nossa bisavó índia, pega no laço a dente de cachorro, e que se casou mais tarde com o nosso bisavô descendente de um português. Ou seja, levanta-se conosco toda a nossa ancestralidade e multiculturalidade.

Referências Bibliográficas:

ABREU, João Capistrano de. **Capítulos de História Colonial (1500-1800)**. 1907. Brasília: Conselho Editorial Do Senado Federal, 1998.

ALCÂNTARA, Thyara Freitas de. “De caboclo a índio”: como a historiografia do Brasil abordou os povos indígenas no Nordeste durante o século XX. **Rev. Bra. Ens. Médio 2020**, Ipojuca (PE), Brasil 221-33. Disponível em <https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/rbraem> < acesso em 20 de janeiro de 2024 >

ALMEIDA, Iara da Silva Castro. **História e cultura dos povos indígenas: abordagem e prática escolar a partir da Lei 11.645/08 em Rio Branco/estudo de caso**. Universidade Federal do Acre. Rio Branco: Biblioteca Central da Ufac, 2018.

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (org). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

ARAÚJO, Rosilene Cruz de. **Educação escolar indígena intercultural e a sustentabilidade territorial: uma abordagem histórica sobre as escolas indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha**. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

AUGUSTO, Cleicle A; SOUZA, JP.; DELLAGNELO, E.H.L.; CARIO, S.A.F. Pesquisa Qualitativa/ (2007-2011). **Rev. Econ.e Soc. Rural**. v. 51, 4. Brasília, 2013.

BAHIA. DCRB - **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BANIWA, Gersem Luciano. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. **Revista do PPGCS –Novos Olhares Sociais**, UFRB, vol. 2, n. 1, 2019. p. 22-40

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus, Escritos**. Ano 7, n. 12. Campo Grande – MS, abr. 2007. p. 127-146

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

BARARUA, Marcus Vinicius Valente. **A formação dos docentes de história e a Lei n.º 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará - UFPA - Campus Ananindeua, 2020.

BARROS, José D'Assunção. A História Social: seus significados e seus caminhos. **LPH - Revista de História da UFOP**. nº 15, 2005, 3-23.

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, jan./jun. 2007, p. 124-150.

BONIN, Iara T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, Canoas, jan/jun 2010, pp.133- 146

BONNICI, Thomas (org.). **Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais**. EDUEM, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988] 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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. D.O.U. de 11 de mar de 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br. < 30/06/2022>.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Panorama das cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/irece/panorama> Acesso em 30/06/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**, Temas transversais- v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASILEIRO, Danielle Moreira. **O aldeamento de Nossa Senhora dos Anjos do Itambacuri e a construção botocudos e civilizados na política do aldear**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia/ DCH. Salvador, 2008.

BRIGHENTI ,Clovis Antonio. Ensinar e aprender sobre a história indígena. **Rev SURES**: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>, fev, Número: 9, pág. 1-12, 2017.

BRIGHENTI, Clóvis A. Revisitando a lei 11645/2008: A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula. Dossiê Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas. **Revista História em Reflexão**, Vol. 15, N. 31 Dourados, MS, 2022

BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio (Org.) **O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)**. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

BRITO, Caroline S. e SANTOS, Fabrício L História indígena na Bahia: formação e consolidação de um campo histórico na Pós-Graduação (2008-2018). **Revista de História – UFBA**, v. 10, 2022. P. 1-18.

CANCELA, Francisco. **Velhos e Novos Desafios da História Indígena no Brasil**. SANTOS, Fabricio Lyrio (org). Os índios na história da Bahia 2. ed. ebook - Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, 14-26.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Col. Memória e Sociedade, v. 1. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Do Apolo de Belvedere ao guerreiro tupinambá: etnografia e convenções renascentistas. **Cultura e Política**, v. 25, 2006, pp. 15-47.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma N.B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021

COSTA, Fernanda Pereira da. **História indígena nas propostas curriculares oficiais (2008-2016)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

COSTA, Maria Anita das Chagas. **A Lei 11.645/08: uma abordagem da temática indígena em duas escolas de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul-Acre**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Acre. Cruzeiro do Sul, Campus Floresta, 2021.

CRUZ, Matheus Mendanha. **Jovens brasileiros e a temática indígena: reflexões sobre direitos humanos, cultura histórica e interculturalidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. Biblioteca Central da UEPG, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. Dossiê 30 anos da Constituição Brasileira. **Novos Estudos**. CEBRAP. SÃO PAULO, v 37, n 03, set/dez. 2018, Pp. 429-443

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Introdução a uma História Indígena**. História dos índios no Brasil. Tradução. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Política Indigenista do Século XIX**. Coleção Educação para Todos, vol 13. História dos índios no Brasil (org. Manuela C. da Cunha). 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

CUNHA, Maria de Fatima Limeira da Silva. **Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08: possibilidades e desafios para a construção de uma educação antirracista – Escola Estadual São Pedro Apóstolo – Pedra Preta-MT**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **O futuro da questão indígena**. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Pp. 129-141.

DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria Rosário G. de. **Os povos indígenas no Nordeste Brasileiro: um esboço histórico**. In: Manuela Cunha (Org). História do Índio no Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**. A origem do “mito da modernidade”. Conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANELLI, Giovana de Cassia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2018.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Trad. Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo, Ubu Editora, 2020.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de História no Brasil**. v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

FREITAS, Itamar. **A experiência indígena e o ensino de história**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

GOMES, Alexandre O. Memória e patrimônio cultural dos povos indígenas: uma introdução ao estudo da temática indígena. **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. ANDRADE, Juliana A.; SILVA, Tarcísio A. A. (org). Recife: Edições Rascunhos, 2017.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24,, jan -dez. 2011.

GUIMARÃES, Francisco A. Moraes. A temática indígena na escola: onde está o espelho? In: **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, Volume 3, p. 57-65 – jan-jun de 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOHENTHAL Jr, W. D. As tribos indígenas do Médio e Baixo São Francisco. **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, Vol. XII. São Paulo, 1960. Disponível em Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai. www.etnolinguistica.org < acesso em 20 de dezembro de 2023>

INEP/MEC - **Catálogo de Escolas**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas> Acesso em 02/07/2022.

JACOME, Eliud Pereira de Souza. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e a Lei 10.639/03: desafios, saberes e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Irecê, Campus XVI, 2021.

KAHN, Marina. "Educação Indígena" versus Educação para Índios": sim, a discussão deve continuar... **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul/set. 1994 MEC/INEP, Pp. 136-145.

KRENAK, Ailton. **O eterno retorno do reencontro – Povos indígenas no Brasil**. Em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_eterno_retorno_do_reencontro?printable=yes. Acesso: 29/06/2022

KRENAK. **Discurso na Assembleia Constituinte**. Brasília, 1987. Disponível em: <https://drive.google.com/file/view> .Acesso em: 02/06/2022.

KRENAK. **Povos indígenas e educação – ensaios sobre educação**. Instituto Unibanco. 2021. Disponível em vídeo.

LAGE, Micheline M.; SANTOS, Flávia N. A Literatura na BNCC na Etapa do Ensino Médio: Avanços e Retrocessos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1555-1573, out./dez. 2022, disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MACHADO, Rodrigo C. M.; SOARES, Ivanete B. Por um ensino decolonial de literatura. **Rev. Bras. Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202116960>

MARINHEIRO, Maria José Gomes. **Reminiscência ou resistência indígena: um estudo do processo de afirmação étnica do povo indígena Tumbalalá**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Biblioteca central e setorial, Salvador, 2012.

MEC. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Orient. Curric. Ensino Médio**, v 1. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação– Brasília, 2006.

MELO, Paulo Cezar Camurca. **Os povos indígenas nos livros didáticos de História: dos avanços com a Lei 11.645/2008 aos impactos da BNCC**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2021.

MENEZES, Leandro Oliveira de. **Ensino de história e questões identitárias e territoriais: narrativas de estudantes e professores do Ensino Médio do Recôncavo Baiano**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

MESQUITA, Joaquim Teixeira Pinto de. **Povo Tapeba: história da luta pelo reconhecimento étnico e o direito às terras da antiga Aldeia de Nossa Senhora dos Prazeres de Caucaia**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Irecê, 2020.

MINDLIN, Betty. Um acervo de vozes indígenas para as gerações da escrita. In: CURY, Marília Xavier (Org.). **Museus e Indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate**. São Paulo: Secretaria da Cultura; ACAM Portinari; Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2016. P. 80-92.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. Porto Alegre: EDELBRA, 2016.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. A toponímia indígena artificial no Brasil: uma classificação dos nomes de origem tupi criados nos séculos XIX e XX. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 252-267, jun. 2020.

NEVES, Josélia Gomes. A lei 11.645/2008 ou lei Aracy Lopes da Silva: um olhar decolonial para os povos indígenas, a educação crítica e a formação docente. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez. 2020. Pp. 262-287.

NEVES, Josélia Gomes. Currículo Intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Revista Partes**. São Paulo, 15/05/2013.

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (Re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

NOSELLA, Paolo. Filosofia da Educação: multiculturalismo e interculturalismo. **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020. Pp. 29-39.

OLIVEIRA, Margarida M; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de História na contemporaneidade. **Rev. Monseion**. Canoas: Editora Unilasalle, n 19, dez 2014, p. 109-25. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/mouseion> <Acesso em 20 janeiro de 2024>

OLIVEIRA, João P.; FREIRE, Carlos A. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016. Disponível em: <http://jpoantropologia.com.br/pt/wpcontent/uploads/2018/02/JPO-O-Nascimento-do-Brasil-livro-em-portugu%C3%AAs-10-MG.pdf>.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Katia Luzia Soares de. **Ensino de História indígena: saberes docentes nos Portais Educacionais da Web (2011-2019)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

PALADINO, Kelly Russo. A lei n 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Rev. Bras. Educ.** 21, 2016. Acesso em 01/07/2022.

PATAXÓ, Nailton. **Relatando utopias: o movimento indígena no Brasil narrado pelos protagonistas**. BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio (Org.) O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988). Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021. Pp. 70-85

PEREIRA, Danielle Krislaine_ **"Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui": caminhos para o ensino da história e cultura indígena na escola: "Fóg Ag Tóg Tág Ki Ti Kuprá..."** Dissertação de Mestrado. UEL. Londrina, 2018.

PUNTONI, Pedro. A Guerra dos Bárbaros: Povos Indígenas e a Colonização do Sertão Nordeste do Brasil, 1650-1720. **Escudos Históricos**. São Paulo: Hucitoc: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2002.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RABELLO, Angela Maria Camardella. **Imagens da pré-história: as mãos na pintura rupestre no alto sertão baiano**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. UFRJ. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em <http://hdl.handle.net/11422/10133> <Acesso em 01 de maio de 2024>

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. **Toponímia dos Municípios Baianos: Descrição, História e Mudanças**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

RIBEIRO, Ademario. As coisas como elas são. **Poética Poranduba**. Eco Étnica. Salvador: Edição do Autor, 2001.

RIBEIRO, Ademario; CLOUX, Raphael Fontes. Autorias indígenas: aportações para fazer valer o ensino da temática indígena nas escolas. **ODEERE – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. Ano 2019, Volume 4, número 8, Julho – Dez de 2019. Acesso em 30/10/2023.

RIBEIRO, Lais Reis. **Estudo sobre a temática indígena na formação docente em um contexto de relações interétnicas: o currículo de Pedagogia da UESC entre silêncios e discursos**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

ROCHA, Geraldo. **O Rio de São Francisco. Fator precípua da existência do Brasil**. Série 5." Brasiliana vol. 184 Biblioteca Pedagógica Brasileira. Companhia Editora Nacional. São Paulo - Rio de Janeiro - Recife – Porto Alegre, 1940.

ROSA, Francis Mary S. C. O protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 203-226, jan./jun. 2019.

ROSA, Francis Mary S. C. Representações do indígena na literatura brasileira. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno F.; CORREIA, Heloisa H.S.; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

RUBEM, Jackson. **Irecê: histórias e casos e lendas**. 2 ed. Irecê, Print Fox Editora, 2001.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNL 2015. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/ SP, 2019.

SAMPAIO, Theodoro. **O Rio de São Francisco. Trechos de um diário de viagem (e a Chapada Diamantina)**. 1879-80 [Publicado Primeiro na Revista Santa Cruz]. São Paulo, Escolas Profissionais Salesianas, 1905.

SANTOS, Fabricio Lyrio (org). **Os índios na história da Bahia** 2. ed. ebook - Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

SANTOS, Felipe. **7 de Setembro: a elite que 'tupinizou' o próprio nome pela Independência**. BBC News Brasil, 6 setembro 2021. < acesso em 03 de março de janeiro de 2024 >

SANTOS, Márcio Roberto Alves dos. **Fronteiras do sertão baiano: 1640-1750**. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os direitos dos indígenas no Brasil**. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. Pp. 87-109.

SANTOS, Tamires C. **Etnografia de uma lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2019.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. O Brasil de Sílvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. **Viagens, Viajantes e Deslocamentos**. Projeto História nº 170 -42. Junho de 2011, pp. 163-183.

SCHWADE, Egydio. **Nas assembleias, os povos indígenas se afirmam: narrativas e testemunho de Egydio Schwade**. BRIGHENTI, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio (Org.) O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988). Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021. Pp. 22-49.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas**. SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008 (org). 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020. Pp. 78-102.

SILVA, Anessa Fernanda da. **A temática indígena na sala de aula: intervenção pedagógica para as aulas de Sociologia no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé/ PB, 2020.

SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. (org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Edson; SILVA, Maria P. (org). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**, 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria R.F.M. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Giovani José da. O octogenário “dia do índio”. Histórias e Culturas Indígenas em Escolas Brasileiras Antes e Depois da Lei N.º 11.645/ 2008. **Revista História em Reflexão**, vol. 16, n. 31, Dossiê Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas, 2022.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa (org.) **A lei 11.645/08: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades**. Curitiba: Editora: Appris, 2019.

SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, MEC/INEP, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. 38-53

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre**. SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís D. B. (org). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 148-166.

SILVA, Missiane Moreira. **A cultura indígena no currículo das escolas de Pacaraima – RR: atendendo a Lei 11.645/08**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Roraima - UERR, Boa Vista, 2020.

SIQUEIRA, Adriel Jonathas Fernandes. **Entre penas e flechas: representações da temática indígena em livros didáticos de História a partir da Lei n.º 11.645/08**. Dissertação de Mestrado. UFERSA, Mossoró, 2019.

SOARES, Arnaldo da Silva. Considerações sobre o povo Payayá na bacia do rio Paraguasu e seu tronco linguístico. **Letra Indígena**. São Carlos, v. 19, n.1, 2021, p.16-22 Número Especial – Autorias Indígenas da e na Bahia. Disponível em www.letraindigena.ufscar.br < acesso em 20 de janeiro de 2024>

SOUSA, Maria Veirislene Lavor. Reflexões sobre os direitos indígenas no Brasil: breve histórico e a legislação atual. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 31, n. 67, p. 163-176, jul./set. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67>. Pp. 163-176.

TAVARES, Eleuza Diana Almeida. **Currículo de História do Ensino Médio: a prática do professor**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

THOMAZ, Omar Ribeiro. **A Antropologia e o mundo contemporâneo**. In: A Temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). Brasília: MEC/ MARI/ UNESCO, 1995.

VALE, Radanes Aurelio Lima. **A temática indígena à luz das práticas pedagógicas dos professores de História: Lei nº 11.645/2008, currículo e formação docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **No Brasil todo mundo é índio exceto quem não é**, 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo%C3%A9_%C3%ADndio.pdf . Acesso em: 02/06/2022

VIVEIROS DE CASTRO. Eduardo. **Os Dois “Índios”**. Publicado em Glass Bead Journal (Site 0. Castalia: the game of ends and means, 2016). Disponível em <https://pt.scribd.com/document/694599217/viveiros-os-dois-indios> < acesso em 15 de janeiro de 2024>

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Trad. Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahmann, Márcia Rodrigues Bertoldi. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel**, v. 05, n. 1. Pelotas, Jan.-Jul., 2019.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**, OTROS, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2005. Disponível em: <https://globaleducation767229770.wordpress.com/galeria-educadores/catherine-walsh-e-a-pedagogia-da-decolonialidade/> Acesso em 21/04/2023.

ZANON, Leny Russi. **A temática indígena na escola: possibilidades e desafios entre a prática e a teoria**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, São Paulo, 2021.

ANEXOS

Anexo 1: Lei 11.645/2008:

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

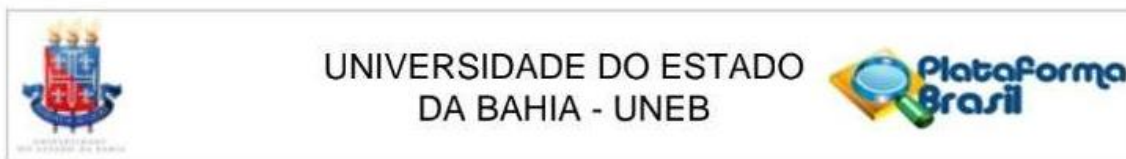
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

Anexo 2: Listagem pelo INEP das escolas de Ensino Médio em Irecê:

Escola	Código INEP	Município	Endereço	Telefone	Dep Adm	Reg Cons Educ	Porte da Escola	Etapas e Modalidade de Ensino Oferecidas
ESCOLA COOPERATIVISTA DE IRECE	29064104	Irecê	RUA DOM BOSCO, SN PREDIO ESCOLAR. CENTRO. 44900-000 Irecê - BA.	(74) 36413565	Privada	Sim	Entre 501 e 1000 matrículas de escolarização	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio
CENTRO TERRITORIAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL DE IRECE	29064120	Irecê	EST VELHA DA FAZ BAIXAO, 44900-000 Irecê - BA.	(74) 36415062	Estadual	Sim	Mais de 1000 matrículas de escolarização	Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens Adultos
COLEGIO EDIMASTER	29064139	Irecê	RUA MARIA DA CONCEICAO LORDELO NUNES, 87 CENTRO. 44900-000 Irecê - BA.	(74) 36413715	Privada	Sim	Entre 201 e 500 matrículas de escolarização	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio
COLEGIO ESTADUAL LUIZ VIANA FILHO	29064147	Irecê	AVENIDA CARAIBAS, 659 44900-000 Irecê - BA.	(74) 36414209	Estadual	Sim	Mais de 1000 matrículas de escolarização	Ensino Médio, Educação de Jovens Adultos
ESCOLA DE EDUCACAO BASICA E PROFISSIONAL DESEMBARGADOR PEDRO RIBEIRO DE ARAUJO BITTENCOURT	29340535	Irecê	RUA FUNDACAO BRADESCO, 466 ESCOLA. FUNDACAO BRADESCO. 44900-000 Irecê - BA.	(74) 36412146	Privada	Sim	Entre 501 e 1000 matrículas de escolarização	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens Adultos
COLEGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHAES	29403230	Irecê	RUA RAIMUNDO BONFIM, CENTRO. 44900-000 Irecê - BA.	(74) 36414699	Estadual	Sim	Mais de 1000 matrículas de escolarização	Ensino Médio, Educação Profissional
COLEGIO COMETA	29428408	Irecê	RUA RIO IGUACU, 397 PREDIO. RECANTO DAS ARVORES. 44900-000 Irecê - BA.	(74) 36414234	Privada	Sim	Entre 501 e 1000 matrículas de escolarização	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio
CENTRO DE EDUCACAO INTEGRAL DE IRECE	29436770	Irecê	LOTEAMENTO ARNOBIO BATISTA, S/N COLEGIO CEII. ARNOBIO BATISTA. 44900-000 Irecê - BA.	(74) 36413586	Privada	Sim	Entre 201 e 500 matrículas de escolarização	Ensino Fundamental, Ensino Médio
CENTRO REGIONAL DE ENSINO MEDIO COM INTERMEDIACAO TECNOLÓGICA CEMIT DE IRECE	29459141	Irecê	RAIMUNDO BONFIM, 00041 CENTRO. 44900-000 Irecê - BA.	(74) 12345678	Estadual	Sim	Mais de 1000 matrículas de escolarização	Ensino Médio

<https://inepdata.inep.gov.br>

Anexo 3: Parecer do Conselho de Ética da UNEB/ Plataforma Brasil**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Descolonizando o currículo: desafios e perspectivas no ensino de História e Literatura sobre a temática indígena na 3ª série do Ensino Médio à luz da Lei 11.645/2008.

Pesquisador: ANA KARINA ALECRIM MOITINHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74988523.7.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.701.195

Apresentação do Projeto:

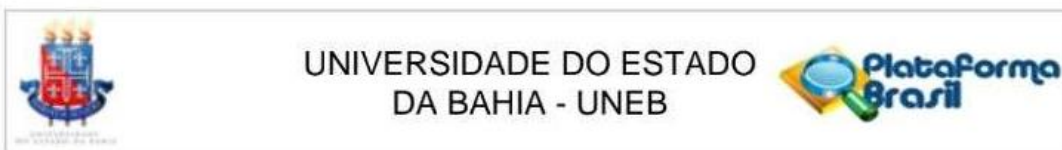
Título da Pesquisa: Descolonizando o currículo: desafios e perspectivas no ensino de História e Literatura sobre a temática indígena na 3ª série do Ensino Médio à luz da Lei 11.645/2008.

Pesquisador Responsável: ANA KARINA ALECRIM MOITINHO

O tema desta pesquisa é o ensino da diversidade cultural por meio da história e cultura indígena na Educação Básica, à luz da Lei 11.645, de

10/03/2008, que altera a Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que insere a obrigatoriedade no currículo de ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. O problema abordado é a investigação das dificuldades na aplicabilidade da referida Lei por parte dos professores em suas salas de aula, de maneira a fomentar planos de aula que tratem da participação dos povos indígenas na formação do país e luta recente por direitos fundamentais, especialmente nos componentes curriculares de História e Literatura, os quais foram tradicionalmente influenciados por uma visão colonizadora e eurocêntrica. A metodologia consiste em analisar como essa temática é trabalhada no cotidiano escolar, investigando os métodos, materiais didáticos, formação dos professores e a abordagem contextualizada da diversidade cultural indígena. A justificativa para esta pesquisa está na necessidade de promover a reflexão sobre as práticas de ensino e a

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

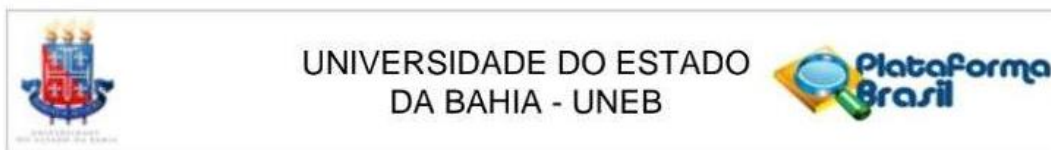


Continuação do Parecer: 6.701.195

construção de um novo cenário que valorize o multiculturalismo, respeite os direitos dos povos indígenas e quebre preconceitos históricos. A amostragem será realizada nas escolas do município de Irecê, buscando compreender como a temática indígena é inserida nos conteúdos propostos na ementa da 3ª série do ensino médio, numa perspectiva dinâmica e contemporânea.

O tema desta pesquisa é o ensino da diversidade cultural por meio da história e cultura indígena na Educação Básica, à luz da Lei 11.645, de 10/03/2008, que altera a Lei 9394/1996 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que insere a obrigatoriedade no currículo de ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. O problema abordado é a investigação das dificuldades na aplicabilidade da referida Lei por parte dos professores em suas salas de aula, de maneira a fomentar planos de aula que tratem da participação dos povos indígenas na formação do país e luta recente por direitos fundamentais, especialmente nos componentes curriculares de História e Literatura, os quais foram tradicionalmente influenciados por uma visão colonizadora e eurocêntrica. A metodologia consiste em analisar como essa temática é trabalhada no cotidiano escolar, investigando os métodos, materiais didáticos, formação dos professores e a abordagem contextualizada da diversidade cultural indígena. A justificativa para esta pesquisa está na necessidade de promover a reflexão sobre as práticas de ensino e a construção de um novo cenário que valorize o multiculturalismo, respeite os direitos dos povos indígenas e quebre preconceitos históricos. A amostragem será realizada nas escolas do município de Irecê, buscando compreender como a temática indígena é inserida nos conteúdos propostos na ementa da 3ª série do ensino médio, numa perspectiva dinâmica e contemporânea.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.701.195

Objetivo da Pesquisa:

os objetivos apresentados são condizentes com a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma, roteiro de entrevista são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa protocolo, conforme segue:

- 1-Termo de compromisso do pesquisador responsável: Consta no protocolo em conformidade;
- 2 -Termo de confidencialidade: em conformidade;
- 3 - A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 4 - A autorização da instituição coparticipante: não se aplica;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 - TCLE:em conformidade
- 7 - Declaração de concordância com o projeto: em conformidade

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

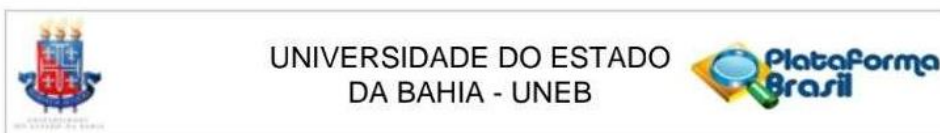
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.701.195

maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

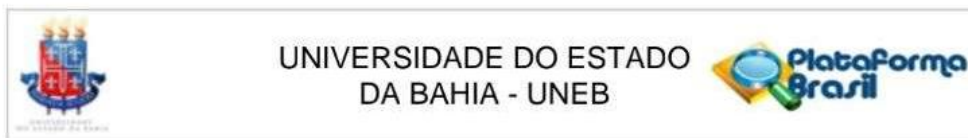
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2195958.pdf	20/12/2023 11:24:24		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2195958.pdf	20/12/2023 10:55:00		Aceito
Outros	roteiro_entrevista_anak.pdf	20/12/2023 10:54:15	ANA KARINA ALECRIM MOITINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_livre_entrevistados.pdf	20/12/2023 10:52:37	ANA KARINA ALECRIM MOITINHO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	recurso_ana_karina_outubro.pdf	17/10/2023 08:19:41	ANA KARINA ALECRIM MOITINHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autoriza_uneb.pdf	11/09/2023 14:41:26	ANA KARINA ALECRIM MOITINHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_ana_final.docx	18/08/2023 15:21:32	ANA KARINA ALECRIM MOITINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	term_conf.pdf	18/08/2023 15:19:03	ANA KARINA ALECRIM MOITINHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_comprom.pdf	18/08/2023 15:18:42	ANA KARINA ALECRIM MOITINHO	Aceito
Declaração de concordância	dec_conc.pdf	18/08/2023 15:18:00	ANA KARINA ALECRIM MOITINHO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	18/08/2023 15:17:37	ANA KARINA ALECRIM MOITINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb. **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.701.195

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 14 de Março de 2024

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos;
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br. **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Anexo 4: Questionário de Entrevista – Docente



Prezado(a) participante,

Esse questionário faz parte da metodologia de pesquisa da dissertação que trata sobre a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 no ensino médio em Irecê – Bahia.

Gostaríamos de conhecer um pouco de você para compreender os docentes que entrevistamos:

Identificação do entrevistado(a)

- Nome: _____
- Formação (básica e continuada): _____

- Ano de formação/ Instituição: _____

- Qual disciplina ministra e para que séries: _____

- Tempo de atuação em sala de aula: _____

FORMAÇÃO:

1 - Que contato você tem com as discussões sobre combate ao racismo e questões étnicas fora do ambiente profissional? Participa de algum grupo, comunidade ou movimento social?

2- Como foi abordada a história da cultura africana e dos povos indígenas na sua formação básica como professor? Se ocorreu, de que forma?

3 - Na formação continuada, você teve contato com essas temáticas? Se ocorreu, de que forma?

4 - Você tem conhecimento sobre a Lei 10.645/2008? Através de quem ou do que você conheceu a lei?

PLANO DE AULA, LIVRO DIDÁTICO, RECURSOS:

1 - Você já trabalhou com a temática indígena na sala de aula? Como? Se nunca trabalhou, por quê?

2 - Que recursos didáticos utiliza para trabalhar a temática com os estudantes?

3 - Quanto ao Livro Didático, a temática indígena é contemplada satisfatoriamente (quanto à qualidade e ao número de inserções)? Você poderia fazer uma breve avaliação desse recurso no seu cotidiano de trabalho?

4 - De que forma você conduz a discussão sobre direitos humanos entre os seus estudantes de 3 ano? Como ocorre a participação?

RELAÇÃO COM A GESTÃO ESCOLAR:

1 - Como ocorre a escolha dos materiais didáticos utilizados na escola? A gestão e a coordenação pedagógica da escola promovem estudos continuados com essa Temática?

2 - As atividades sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena fazem parte do plano da disciplina, da proposta curricular de todas as disciplinas ou de um projeto temático da escola?

3 - No caso de ser desenvolvido algum projeto temático na escola, quais as disciplinas envolvidas, qual a duração?

PLANOS DE AULA/ COTIDIANO ESCOLAR:

1 - Independente da formação, como você faz a inserção dessa temática nos planos de aulas? A implementação das Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 é uma realidade para você? Existem avanços? Argumente:

2 - Quais são os maiores desafios enfrentados por você ao abordar as questões relacionadas às práticas racistas, de preconceito e discriminação com relação às pessoas negras e indígenas no ambiente escolar? Argumente:

3 - Você acredita que existe um ambiente seguro, sem discriminações e favorável para que o jovem possa reconhecer-se como membro de uma minoria étnica, religiosa ou cultural? Argumente.

4 - Em algum momento existe a relação entre a temática indígena e a história regional? Argumente.

Muito obrigada pela sua participação.

Irecê – Bahia, ____ de _____ de 202__.

Pesquisadora

Entrevistado

Anexo 5: Matérias sobre história regional e história indígena

<https://www.facebook.com/lidernoticiasoficial/videos/document%C3%A1rio-da-seca-em-irece%C3%AA-em-1976-assista-e-viaje-na-hist%C3%B3ria-de-nossa-cidade/2696353647300358/>



portal.ifba.edu.br/irece/folder/semana-da-consciencia-indigena-em-irece



**INSTITUTO
FEDERAL**
Bahia

Campus
Irecê

INSTITUCIONAL

O Instituto

Memória

O Campus

Organograma

Quem é quem?

Atribuições e
cargos

Processos
Seletivos

Eleições

Contatos

Fale conosco

ACESSO À
INFORMAÇÃO

Semana da Consciência Indígena em Irecê

por Jamile Teixeira —

Publicado: 16/08/2016 10h59,

Última modificação: 16/08/2016 10h59



Rituais de batismo e morte presentes nas culturas de povos indígenas foram representados por estudantes na abertura dos dois dias de evento que marcaram a realização da "Semana da Consciência Indígena", realizada nos dias 11 e 12 de agosto no campus Irecê.

Educação e Literatura Indígenas foram os temas da mesa de discussões da quinta-feira (11), enquanto que Movimentos e História Indígenas foram discutidos na sexta-feira (12). O evento contou com a mesa de discussões formada pelo historiador e professor Edson Machado de Brito (Campus Porto Seguro), pelo professor Ivan Belo (Campus Irecê) e pelo professor Victor Rafael (Campus Irecê).

Ivan Belo aponta que um dos objetivos da I Semana da Consciência Indígena é fazer com que "o público se familiarize com elementos das diversas culturas indígenas do nosso país, bem como compreenda o contexto político e social em que os povos indígenas se encontram atualmente na sociedade brasileira".

Com criatividade, estudantes produziram salas com temas sobre movimentos políticos, lendas, influência da colonização nos hábitos culinários dos povos, rituais e mitologia, ervas medicinais, jogos, preconceito e racismo, pinturas corporais, genocídio e etnocídio, índio e política, povos indígenas antes e depois da colonização: história e representação e o índio na mídia brasileira.

Edson de Brito considera "que um evento desse tipo para um público, principalmente, de ensino médio é fundamental quando pensamos que existe uma exigência legal que fala da obrigatoriedade do ensino de 'História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas'. O campus Irecê está cumprindo o papel com qualidade. Os debates estão excelentes, os alunos e corpo docente estão muito envolvidos", afirma.

Edson ainda diz que "é fundamental que as instituições assumam esse compromisso porque tem a ver com cidadania e com a questão de direitos humanos. Respeitar a diversidade, seja ela indígena ou de qualquer outro formato, é muito importante, pois, somos todos seres humanos", conclui o professor.

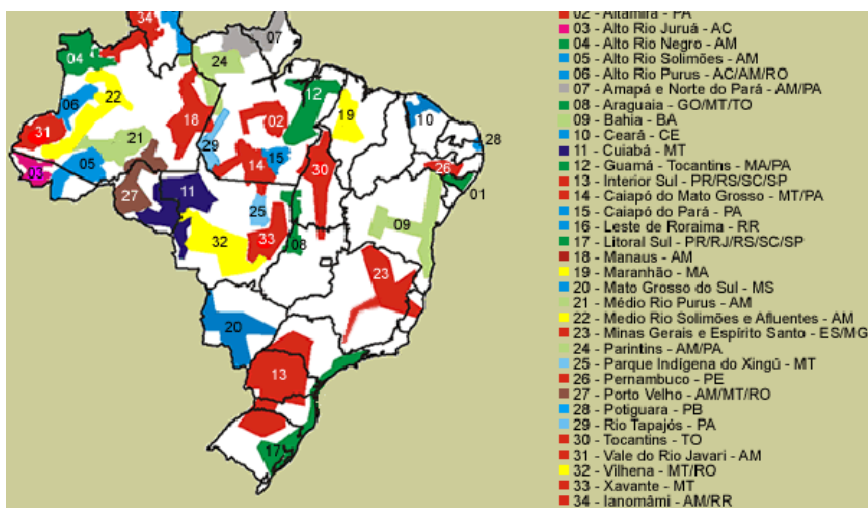
<https://www.culturaerealidade.com.br/documentario-afinal-quantos-anos-tem-irece-e-lancado-neste-domingo-2-e-acaba-a-duvida/> (foto correio do sertão)

<https://noamazonaseassim.com.br/as-tribos-indigenas-do-estado-do-amazonas/> acesso em 16/02/2024

As Tribos Indígenas do Estado do Amazonas

Publicado 3 de maio de 2013

Por **Marcus Pessoa**

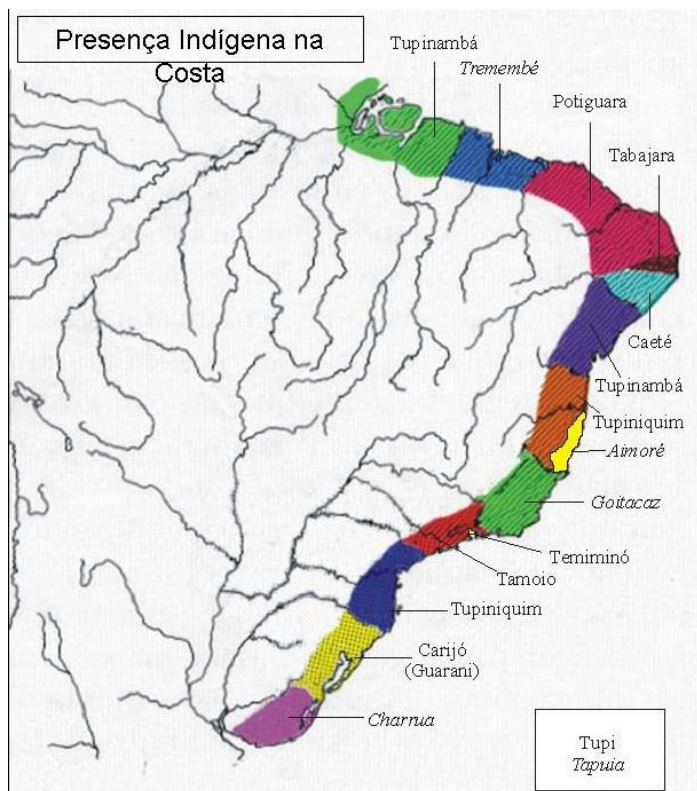


“(…) o fato é que o litoral era dos Tupinambá e dos Guarani quando o Brasil foi descoberto. Esses dois blocos, contudo, não formavam duas grandes unidades políticas regionais: estavam divididos, nas palavras dos cronistas, em várias “nações”, “castas”, “gerações” ou “parcialidades”, algumas aliadas entre si, outras inimizadas até a morte.” FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000, p. 74.

Aqui são alguns mapas do Brasil de acordo com a população indígena e sua cobertura regional na época do Descobrimento do Brasil



Mapa 1 Indígenas antes da chegada dos Europeus



Mapa 2 : Presença Indígena na costa brasileira a época do Descobrimento



Mapa 3
Povos Indígenas do Brasil na época do Descobrimento

“Várias aldeias ligadas por laços de consanguinidade e aliança mantinham relações pacíficas entre si, participando de rituais comuns, reunindo-se para expedições guerreiras de grande porte, auxiliando-se na defesa do território. As aldeias aliadas formavam núcleos de interação mais densa, nexos políticos no interior desses conjuntos maiores, designados na literatura como Tupiniquim, Tupinambá, Temomino e assim por diante. A realidade desses macroblocos populacionais, contudo, é incerta. Não sabemos como se distinguiram uns dos outros, nem como mantinham uma identidade comum. Qual era, por exemplo, a ligação com um determinado território? Qual a relação entre os Tupinambá do Rio de Janeiro e da Bahia, ou entre os Tupiniquim de São Paulo e do Espírito Santo?” FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000, p. 76

Os indígenas no Brasil, tem constitucionalmente garantidos conforme o Artigo 231 da Constituição Federal a sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

<https://www.mpba.mp.br/noticia/34428> acesso em 16/02/2024

[Direitos Humanos](#) 22/09/2016 - 18:53

Redator: Gabriel Pinheiro DRT-BA (2233)

Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e indígena no ensino é tema de audiência pública



Um comitê interinstitucional de monitoramento permanente da implementação da Lei 10639/03, que traz a obrigatoriedade da inclusão nos currículos gerais de ensino da História Afro-brasileira e Indígena, deve ser criado para fiscalizar o cumprimento da

norma na Bahia. O encaminhamento foi um dos resultados da audiência pública realizada hoje, dia 22, na sede do Ministério Público estadual em Nazaré. O comitê, que será composto por fóruns estaduais, secretarias de educação, conselhos, universidades, movimentos sociais e MP, deverá realizar visitas técnicas em instituições privadas e públicas de educação, viabilizando, dentre outras coisas, cursos de capacitação e formação continuada. A audiência foi promovida pelo Grupo de Atuação Especial de Proteção dos Direitos Humanos e Combate à Discriminação (Gedhis), coordenado pela promotora de Justiça Lívia Sant'Anna Vaz, e contou com a presença de instituições como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).



A promotora de Justiça destacou que, embora a lei já tenha sido promulgada há 13 anos, muitas escolas abordam a temática apenas de forma transversal. “Ainda não existe uma eficiência nessa implementação. Para desconstruir o racismo institucional, que existe na nossa sociedade, a temática precisa ser tratada de forma direta, o que necessariamente passa por uma revisão nos currículos escolares”, frisou. Para ela, o que a lei propõe é uma elucidação histórica do verdadeiro papel do povo negro e indígena na formação da sociedade brasileira. “É necessário promover um choque de realidade e de consciência nos gestores, professores e alunos tanto das escolas públicas quanto privadas, pois vivemos em um país com uma história escravocrata muito intensa e duradoura”. Lívia Vaz salientou também que o Gedhis tem um procedimento em curso voltado especificamente ao acompanhamento da implementação da norma. “Essa é uma prioridade do Ministério Público nacionalmente”, concluiu, acrescentando que o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) tem um guia disponível no seu site para orientar os membros dos MPs quanto à sua atuação prática.



A coordenadora da Unicef para os estados da Bahia e Sergipe, Helena Oliveira, destacou o papel que o ensino da História Afro-brasileira e Indígena tem na erradicação das desigualdade raciais que o Brasil vivencia. “Há mais de 20 anos acompanhamos as questões que afetam as crianças negras e indígenas no Brasil e uma delas é o racismo, que já está institucionalizado. Encontros como esse têm o papel de envolver a sociedade e os órgãos competentes na reversão desse quadro”, pontuou. A professora doutora em sociologia, Marcilene Garcia de Souza, destacou que em muitas escolas a política sequer foi implementada. “É bom que estejamos agora unidos, como uma rede de proteção, para mudar essas concepções pedagógicas, reconhecendo o valor da história dos povos africanos, indígenas e seus descendentes no Brasil”. Para a professora da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Maria Nazaré Mota de Lima, todas as pessoas têm o direito de conhecer sua história. “Com essa lei, toda a história e a cultura Afro-brasileira e Indígena pode ser retomada, valorizada e trabalhada com as crianças, jovens e adultos, promovendo um resgate e uma reparação simbólica para tanta desigualdade”. Participaram também da audiência representantes da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia; Defensoria Pública estadual; Ordem dos Advogados do Brasil, seção Bahia; Secretaria Municipal da Reparação; Instituto Búzios; Universidade Federal da Bahia (UFBA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; além da população, que lotou o auditório.

Fotos: Johnny Lacerda

NOTAS DE FIM:

ⁱ Baniwa divide o movimento indígena em três períodos:

O primeiro período pode ser denominado por Indigenismo Governamental Tutelar, que teve a duração aproximada de um século e se caracterizou pela criação e forte presença do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, que posteriormente foi reformulado para se tornar a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, ainda hoje atuante. A criação do SPI foi fortemente influenciada pela idéia vigente na época da “relativa incapacidade dos índios”, razão pela qual eles deviam estar sob a “tutela” do Estado.

O segundo período pode ser denominado de Indigenismo não governamental, que teve seu início por volta de 1970 e se caracteriza pela introdução de dois novos atores, a igreja católica renovada e organizações civis ligadas a setores progressistas da Academia (Universidades). A igreja católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, institui em 1970 uma pastoral específica para trabalhar com indígenas e um Conselho Indigenista Missionário-CIMI. A pastoral indígena, assim como as demais pastorais, tem um papel basicamente de assistência às necessidades básicas, já o CIMI tem o importante papel político de articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas aos movimentos indígenas. A partir dos anos 1970 surgiram várias organizações não governamentais-ONG's de apoio aos índios quebrando o monopólio do Estado e das velhas missões religiosas, questionando suas doutrinas civilizatórias.

O terceiro período pode ser denominado de Indigenismo Governamental Contemporâneo – pós 1988 . Neste período ocorre a dilatação da relação do Estado com os povos indígenas com a criação de diversos órgãos em vários ministérios com atuação referente aos povos indígenas, quebrando a hegemonia da FUNAI como órgão titular e absoluto da política indigenista e o protagonismo cada vez maior dos povos indígenas por meio das lideranças de suas organizações. Porém, o fato marcante deste período é a superação teórico-jurídica do princípio da tutela dos povos indígenas e o reconhecimento da diversidade cultural e da organização política dos mesmos. Digo teórico, porque até hoje essa mudança na Letra da Lei não foi implementada na prática. BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. Tellus, Escritos. ano 7, n. 12. Campo Grande – MS, abr. 2007. P. 236-7

ii “Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa indígenas.

§ 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos§ 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

iiii História de Irecê - Parte 3

Linha do tempo

1807 - O Conde da Ponte e a Condessa comercializam, pela primeira vez, com uma porção de terras chamada São Rafael, onde se encontra a atual Irecê.

1877 - Chegada dos primeiros migrantes a Caraíbas.

1926 - Caraíbas é elevada a categoria de município, lei nº 1896, assinada por Francisco Marques de

Goes Calmon em 2/08/1926, e ganha o nome de Vila Irecê.

1931 - A criação do município é revogada. O Interventor Federal no estado da Bahia assina o decreto nº. 7.749, criando uma subprefeitura em Irecê.

1933 - Juracy M. Magalhães assina em 31/05/1933, o decreto nº 8.452, que tira Irecê da condição de vila e restabelece como município. Irecê conquista, nessa data, sua independência político-administrativa de Morro do Chapéu.

1951 - Chegada dos primeiros tratores.

1974 - ACM inaugura a BA 052 –Estrada do Feijão.

1996 - Beto Lelis, um esquerdista conhecido nacionalmente por seus feitos, toma o poder em Irecê, através de uma das mais marcantes eleições.

1999 - Inauguração da CENABI - Centro de Abastecimento de Irecê, um dos maiores mercados do interior da Bahia.

Informações extraídas dos livros

Irecê – História, Casos e Lendas , 2ª Edição

Irecê – Um Pedaco Histórico da Bahia. Jackson Rubem. Acesso em 20/04/2024.