



PROFHISTÓRIA

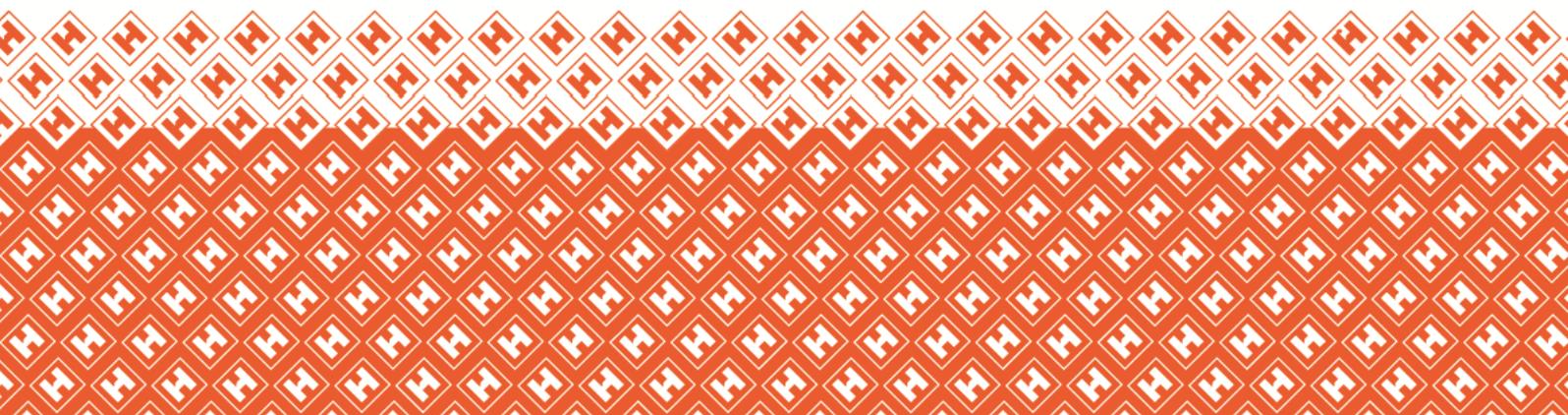
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDERSON BASTOS DA SILVA

A voz Potiguara ecoa na sala de aula: novas perspectivas no Ensino de História

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

FEVEREIRO / 2025





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE HISTÓRIA**



ANDERSON BASTOS DA SILVA

**A VOZ POTIGUARA ECOA NA SALA DE AULA: NOVAS PERSPECTIVAS NO
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar para a obtenção do título de Mestre.

ORIENTADOR: Profa. Dra. Cláudia Cristina do Lago Borges

JOÃO PESSOA – PB

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586v Silva, Anderson Bastos da.

A voz Potiguara ecoa na sala de aula : novas perspectivas no Ensino de História / Anderson Bastos da Silva. - João Pessoa, 2025.

166 f. : il.

Orientação: Cláudia Cristina do Lago Borges.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de História - Sequência didática. 2. Povos indígenas. 3. Potiguara - Decolonialidade. I. Borges, Cláudia Cristina do Lago. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015:94(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA Nº 20

Aos doze dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às dez horas, através da Plataforma Google Meet (meet.google.com/mja-mvfr-txu), instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) ANDERSON BASTOS DA SILVA. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. JEAN CARLOS MORENO, UEM, examinador externo à instituição, Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO, UFPB, examinadora interna, Dra. THABATA DE ARAUJO DE ALVARENGA, UFPB, examinadora interna, Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES, UFPB, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do professor Dr. MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO, coordenador do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos à professora Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES, que de imediato solicitou a (o) candidato (a) que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada “A voz Potiguara ecoa na sala de aula: novas perspectivas no Ensino de História”, marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a professora Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES, presidente, passou a palavra ao professor Dr. JEAN CARLOS MORENO, para arguir o (a) candidato (a), e, em seguida, à professora Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO e, em seguida, à professora Dra. THABATA DE ARAUJO DE ALVARENGA para que fizessem o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADO** o candidato, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao Programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. O candidato não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. CLAUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES, UFPB, Presidente

Documento assinado digitalmente
Documento assinado digitalmente
gov.br JEAN CARLOS MORENO
Data: 12/02/2025 20:04:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. JEAN CARLOS MORENO, UEM, Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO
Data: 16/02/2025 07:45:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO, UFPB, Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br THABATA ARAUJO DE ALVARENGA
Data: 14/02/2025 00:16:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. THABATA DE ARAUJO DE ALVARENGA, UFPB, Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br ANDERSON BASTOS DA SILVA
Data: 23/02/2025 18:24:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANDERSON BASTOS DA SILVA, Mestrando

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de muitos desafios e aprendizados. Por isso gostaria de demonstrar gratidão àqueles que, de diferentes maneiras, contribuíram com a realização desse trabalho.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais Maria Lucia e Narcizo Bastos. Sem eles, nada disso seria possível. Os seus incentivos para continuar os estudos fizeram com que eu chegasse até aqui. Além disso, ao meu irmão, Narciso Bastos, pelo estímulo para fazer a seleção de mestrado.

Agradeço à minha orientadora Cláudia Cristina do Lago Borges, que mais que uma mentora, é uma amiga desde a graduação. Sua paciência, dedicação, empatia e disponibilidade possibilitaram que minha jornada acadêmica fosse enriquecida profundamente. Suas correções coloridas no Word, sempre com muitos apontamentos essenciais para o meu crescimento acadêmico.

Gratidão aos meus professores(as) das disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História: Ângelo Emilio, Martinho Guedes, Nayana Rodrigues, Ariane Norma, Paulo Maia, Priscilla Gontijo e Jean Carlos. Cada um(a), com sua dedicação e competência contribuíram diretamente com a construção desse trabalho. Também aos membros da banca avaliadora Nayana Rodrigues, Thábata Araújo e Jean Carlos por suas críticas, comentários e sugestões fundamentais para aprimoramento da pesquisa.

Também quero agradecer à minha namorada, Emelly Suelen, por seu apoio, carinho e compreensão. Sua companhia tornou os meus dias mais agradáveis, trazendo motivação nos momentos em que mais precisei.

Aos meus amigos Janielson, João, Davi e José Vilker, pelas conversas e momentos de descontração. À minha prima Eliandre, por seus conselhos e motivação para terminar logo o mestrado e ser concursado.

Por fim, não posso deixar de lembrar dos colegas que fiz ao longo das disciplinas na turma do ProfHistória 2023, obrigado pelos longos debates construídos durante as aulas. Aos colegas de trabalho da Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto, que de alguma forma, contribuíram com essa pesquisa, especialmente ao proferir palavras de conforto nos dias mais cansativos.

RESUMO

O ensino de história no Brasil é marcado por silenciamentos e estereótipos sobre os indígenas. Mudanças previstas com a redemocratização do país, após a ditadura militar (1964-1985), visam modificar essa realidade, na intenção de possibilitar visões críticas sobre o passado. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo a análise sobre a inserção da temática dos povos indígenas, em especial os Potiguara da Paraíba, no ensino de História. O estudo busca comparar obras tradicionais muito propagadas no estado com a nova perspectiva sobre os indígenas, destacando a influência desses textos no currículo escolar nos níveis Nacional, Estadual e Municipal da cidade de João Pessoa (PB). Além disso, foi realizada uma análise das sinopses dos livros paradidáticos do PNLD literário do ano de 2020, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, observando as representações indígenas neles presentes. Entendemos que os discursos relacionados à nova história indígena ainda necessitam de uma melhor inserção dentro dos currículos, pois, apesar da obrigatoriedade da Lei 11.645/2008, poucos materiais foram produzidos a fim de servir como apoio para os professores em sala de aula. Para isso, construímos a cartilha “A voz Potiguara Ecoa na sala de aula: sequências didáticas com abordagem decolonial”, que apresenta três sequências didáticas indicadas para o 7º ano do Ensino Fundamental, mas adaptáveis a outras séries. As produções usam fontes históricas retiradas do livro “Os Potiguara pelos Potiguara” (2005), além de utilizar a cartilha “Conhecendo os Potiguara da Paraíba: uma aventura em quadrinhos”, ambas tiveram construção a partir do diálogo permanente com os indígenas. Assim, este trabalho busca promover uma abordagem crítica decolonial no ensino de história indígena e nas escolas não indígenas, inserindo as vozes Potiguara em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; Povos Indígenas; Potiguara; Decolonialidade; Sequência Didática.

ABSTRACT

Silencing and stereotypes about Indigenous peoples have long shaped mark history teaching in Brazil. The changes planned after the country's democratization aim to modify this reality and enable critical perspectives on the past. This research focuses on analyzing the inclusion of the theme of Indigenous peoples, especially the Potiguara of Paraíba, in History teaching. The study seeks to compare traditional works widely disseminated in the state with the new perspective on Indigenous peoples, highlighting the influence of these texts on the school curriculum at the National, State, and Municipal levels in João Pessoa (PB). Furthermore, an analysis was carried out of the synopses of the PNLD literary para-textbooks from the year 2020, intended for the final years of Elementary School, observing the indigenous representations present in them. We understand that speeches related to the new indigenous history still need better inclusion within the curricula, as, despite the obligation of Law 11,645/2008, some materials were produced to support teachers in the classroom. To this end, we created the booklet “The Voice Potiguara Echoes in the Classroom: Didactic Sequences with a Decolonial Approach”, which presents three didactic sequences recommended for the 7th year of Elementary School, but adaptable for other grades. The productions use historical sources taken from the book “Os Potiguara dos Potiguara” (2005), in addition to the booklet “Knowing the Potiguara of Paraíba: A Comic Book Adventure”, both were built from permanent dialogue with the Indigenous people. Thus, this work seeks to promote a critical decolonial approach in teaching Indigenous history and in non-indigenous schools, including Potiguara voices in the classroom.

Keywords: History Teaching; Indigenous Peoples; Potiguara; Decoloniality; Didactic Sequence.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DESCOBERTA DO BRASIL DE OSCAR PEREIRA DA SILVA (1992).....	68
FIGURA 2 - ITINERÁRIOS CURRICULARES QUE ABORDAM A TEMÁTICA INDÍGENA	69
FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO DO CORTE DE CANA-DE-AÇÚCAR.....	91
FIGURA 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01	104
FIGURA 5 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02.....	106
FIGURA 6 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03.....	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DELIMITAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC16	
QUADRO 2 - CONTEÚDOS SOBRE OS INDÍGENAS NO BRASIL NOS EIXOS TEMÁTICOS DOS CICLOS 3 E 4 DO PCN E HISTÓRIA	63
QUADRO 3 - IDENTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA BNCC (6º AO 9º ANO).....	72
QUADRO 4 - ADIÇÕES REALIZADAS NA MATRIZ CURRICULAR DE JOÃO PESSOA (2024)	77
QUADRO 5 - SELEÇÃO DE OBRAS DO PNLD LITERÁRIO (2020) QUE ABORDA A TEMÁTICA INDÍGENA	84
QUADRO 6 - SUMÁRIO DO LIVRO “OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA”	88
QUADRO 7 - SUMÁRIO DA CARTILHA “CONHECENDO OS POTIGUARA DA PARAÍBA: UMA AVENTURA EM QUADRINHOS”	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1. OS POTIGUARA NA PARAÍBA NA VISÃO HISTORIOGRÁFICA ...	20
1.1 A HISTÓRIA DA PARAÍBA NA PERSPECTIVA TRADICIONAL: A QUESTÃO DOS POTIGUARA.....	25
1.2 A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA DA PARAÍBA	42
CAPÍTULO 2. O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA: NOVAS PERSPECTIVAS....	55
2.1 A LEGISLAÇÃO E O ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS	60
2.2 OS LIVROS PARADIDÁTICOS NO PNL D LITERÁRIO: A SITUAÇÃO DOS INDÍGENAS	79
2.2.1 LER PARA DESCOLONIZAR: A IMPORTÂNCIA DOS LIVROS PARADIDÁTICOS POTIGUARA (PB)	87
2.2.1.1. <i>Os POTIGUARA PELOS POTIGUARA</i>	87
2.2.1.2 <i>CONHECENDO OS POTIGUARA DA PARAÍBA: UMA AVENTURA EM QUADRINHOS</i>	93
CAPÍTULO 3. A VOZ POTIGUARA EM SALA DE AULA	97
3.1 A VOZ POTIGUARA ECOA EM SALA DE AULA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM ABORDAGEM DECOLONIAL.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A – CARTILHA	121

INTRODUÇÃO

Quando criança, assistia a muitos desenhos e filmes de faroeste com o meu pai, e todas as vezes nós torcíamos para que os brancos ganhassem a luta contra os indígenas, pois deduzíamos que eram os "malvados" que estavam contra os americanos.

Esse maniqueísmo estereotipado¹ acompanhou minha percepção durante todo o Ensino Básico. Apenas ao adentrar na graduação em História fui surpreendido pela diversidade dos povos indígenas e a proximidade da etnia Potiguara com o local no qual resido. Ainda no curso, tive interesse por esta temática e compreendi a nocividade do silenciamento imposto pela sociedade ao tratá-los como exóticos ou selvagens, seja nas escolas, seja na mídia e até por burocratas do Estado.

Na graduação iniciei os estudos sobre o ensino de história indígena no Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC) com o projeto “Por que não falamos dos povos indígenas?”, nos anos de 2016 a 2018. Assim, comecei no mundo da pesquisa acadêmica, estudando os livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de História, referentes aos segmentos do Ensino Fundamental e Médio. Ainda vinculado ao mesmo programa, mas com um plano de trabalho posterior, intitulado “Indígenas da Paraíba sob a tutela do SPI”, entre 2018 e 2019 pesquisei a administração do posto Nísia Brasileira na Administração do SPI durante os anos de 1937 e 1945. Por fim, participei do Programa de Licenciatura (PROLICEN), no ano de 2017 e 2018, com o projeto intitulado “Teoria, método e produção didático-pedagógica no ensino sobre os povos indígenas das Américas”, que proporcionou ações em escolas da rede pública e privada na cidade de João Pessoa. Todos os projetos mencionados foram orientados pela professora doutora Cláudia Cristina do Lago Borges.

Ainda na graduação tive a oportunidade de ingressar no projeto ABAIARA, tendo como proposta associar as pesquisas sobre os povos indígenas com o Ensino de História, com o intuito de evidenciar as resistências e o lugar dos indígenas na sociedade atual. Desse modo, todas essas experiências auxiliaram na reflexão e na construção de saberes relacionados aos indígenas, em especial aos Potiguara da Paraíba, o que influenciou diretamente na produção desta pesquisa e no meu olhar como pesquisador.

Dentro do contexto escolar vivenciado nas escolas públicas e privadas de João Pessoa, foi possível perceber o distanciamento dos conteúdos relacionados aos indígenas, talvez por

¹ Citando-os como selvagens, demônios, comedores de pessoas, moradores em ocas na Amazônia ou abordando como extintos.

motivos de falta de conhecimento ou formação acadêmica inadequada para ministrar aulas sobre o tema. A visão estereotipada dos discentes e até mesmo dos docentes transforma os indígenas em seres inanimados presos ao passado longínquo. Diante desta constatação subjetiva, concluo que, somente na graduação tive a oportunidade de conhecer melhor as populações indígenas, em especial aquelas em território paraibano, os Potiguara e os Tabajara. Entretanto, agora como professor, ainda observo que não ocorreram mudanças significativas desde minha saída do ensino básico, mesmo com a legislação sendo favorável a essa prática de ensino.

Partindo do pressuposto que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84), buscamos identificar os resquícios da história tradicional² no cotidiano dos alunos, com alusão aos preconceitos e aos estereótipos relacionados aos indígenas conduzidos pela perspectiva eurocêntrica³, concepção criticada pela academia, mas ainda muito presente na rotina escolar.

Neste sentido, vem se destacando a conexão entre as universidades e a comunidade escolar, como por exemplo, nas dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História, que tem como perspectiva romper com o eurocentrismo e desenvolver reflexões sobre novas abordagens temáticas que protagonizem os alunos. No entanto, um dos desafios identificados nessa área está relacionada à falta de materiais que abordem de forma adequada a temática indígena.

Esse problema está diretamente relacionado ao uso do livro didático, que, em alguns casos, é a única fonte de conhecimento acessível a discentes e docentes. Em sala de aula, muitas vezes, ele se torna referência para o desenvolvimento das atividades. Como afirma Bittencourt (2004, p. 71-73), o livro didático é o principal instrumento dos professores, pois nele são transmitidas concepções pedagógicas, ocorre a transposição didática e estão presentes elementos ideológicos e interesses mercadológicos. Além disso, sua reprodução gera lucros para as editoras; no entanto, também contribui para a manutenção de um cenário conservador, retardando mudanças sociais, especialmente no que se refere às questões indígenas.

No Brasil, o Governo Federal financia o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, cuja atribuição é custear a compra de livros didáticos das escolas públicas,

² A abordagem desenvolve uma visão de mundo a partir da história dos “grandes homens” como estadistas, gerais e eclesiásticos. Essa vertente historiográfica é passível de muitas críticas às novas formas de enxergar a história vinda principalmente da Escola dos Annales.

³ Estabelecimento da valorização do conhecimento europeu em relação às demais civilizações.

além de auxiliar na escolha dos manuais, fornecendo uma análise prévia a partir do Guia do Livro Didático. A obra escolhida é enviada à instituição e deve ser utilizada durante 4 anos.

Adicionalmente, o livro didático é um tópico de disputa no campo educacional, pois trata-se de um objeto de conhecimento acessível aos discentes que possibilita visões de mundo conservadoras ou progressistas. Por conseguinte, o processo de avaliação desenvolvido pelo PNLD é demasiadamente complexo, pois envolve profissionais de diversas áreas, a fim de seguir os padrões exigidos pela legislação brasileira no âmbito curricular. Assim, a visão que trata o manual didático apenas como disseminador da ideologia dominante, atualmente recebe críticas devido à complexidade na sua produção editorial e avaliação Estatal.

Pensando na ausência de informações nos livros didáticos sobre os indígenas na Paraíba, entendemos que é essencial problematizar essas questões, considerando a necessidade de abordar conteúdos que insiram estas populações no espaço escolar. Para isso, é essencial definir o conceito de história local, uma perspectiva que desenvolve a valorização da especificidade da identidade e memória de uma comunidade ou grupo local. Como afirma José D'Assunção Barros (2022), a história local tende a focar em um espaço mais restrito, revelando algumas particularidades internas de uma área específica. A partir dessa abordagem, é possível compreender um pouco mais do cotidiano, destacando as memórias dessas populações.

Ainda neste debate, Erinaldo Cavalcanti (2018) afirma que a história local não deve ser entendida como “história pequena”, contrapondo sem reflexão os eventos nacionais. Outro ponto abordado pelo autor refere-se ao cuidado nas simplificações dos conflitos, na tentativa de suavizá-los ou minimizar os eventos sociais. Dessa forma, essa abordagem não deve servir como simples apêndice da história nacional, pois pertence a uma construção própria, com suas particularidades e complexidades.

Assim, essa pesquisa compreende a história das populações indígenas destacando as lutas contra a exploração e o extermínio físico e cultural, além da resistência, visando a preservação e a permanência dos seus territórios. Nessas terras estão as histórias dos antepassados, a formação de identidade indígena e a origem cosmogônica, além da subsistência dos povos, pela utilização de ervas nativas e alimentos retirados da coleta e caça nas florestas, mangues e rios.

Porém, a elite brasileira, durante o século XIX, observava os indígenas a partir de preconceitos que descreviam estereótipos ainda observados no cotidiano escolar. Como podemos observar na citação abaixo:

Ora, os nossos índios, ou não são cidadãos brasileiros ou não: para o serem não cumprem nenhuma das obrigações das leis, e andam vadiando e com as orelhas e beiços furados, em vez de serem guardas nacionais e vestir uniformes, etc. Não sendo, ou não estando neste jogo, por incapacidade moral [...], não pode a lei ver neles mais que uma gente estranha ao pacto social, que abusa da piedade que com eles se tem [...] (Varnhagen, 1850).

Em contrapartida, outros intelectuais vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro entenderam a importância do protagonismo indígena na construção da história nacional. Os discursos os visualizavam como “bons selvagens”, induzindo a uma imagem idílica com a descrição de guerreiros, sendo tratados como heróis da nação, pois, as suas mortes no período colonial foram entendidas como sacrifícios para a formação do Estado Nacional.

Esse discurso romantizado também foi propagado com a formação da República no Brasil, em especial no governo de Getúlio Vargas, durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945). Tinha como intuito o enaltecimento da nacionalidade brasileira, representando os indígenas com uma identidade autêntica, nas características de valentes e amazônicos⁴ (Garfield, 2011).

Nesse sentido, mudanças significativas na visão sobre os indígenas foram proporcionadas apenas com a Constituição de 1988. Nela, ficou garantido o reconhecimento aos costumes e tradições, cabendo à União o processo de demarcação do território (Brasil, 1998). Porém, parte das pautas indígenas caminha a passos lentos; a sociedade ainda mantém o imaginário do período colonial, que pouco se desfez, de uma educação pautada no eurocentrismo. Dessa forma, é comum ver nas escolas a visão dos indígenas comedores de gente, selvagens ou bonzinhos. Isso faz parte da história colonizada, que precisa ser problematizada.

Mesmo enfrentando escasso apoio no século XX, as lideranças indígenas no Brasil possibilitaram a inserção do termo “povos indígenas” a ser reconhecido pelo direito internacional da Organização das Nações Unidas, além de também conquistarem o princípio de autodeterminação (Cunha, 2012, p. 130). A consolidação de direitos fundamentais advém com a Constituição do Brasil em 1988, estabelecendo no Artigo 231 o reconhecimento das suas “crenças, línguas e tradições” (Brasil, 1988) e também das terras originárias, possibilitando a demarcação territorial, algo primordial para a permanência em seus territórios.

No contexto da ampliação dos direitos sociais e políticos, o Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é marcado por avanços significativos, como a

⁴ O autor faz referência à visita de Vargas aos indígenas Carajá e Xavantes, no Centro-Oeste do país.

diferenciação do ensino, sendo proposta a inclusão das línguas maternas de modo prioritário nas aldeias (Brasil, 1996). Além disso, o Artigo 78 (LDB) teve um importante papel na busca por ressignificar a memória e reafirmar a identidade dos indígenas no país (Brasil, 1996). Porém, o acesso à cultura originária só foi reforçado nas redes públicas e privadas do país em 2008, quando foi promulgada a Lei 11.645, que tornou obrigatório o ensino sobre os povos indígenas. Apesar disto, o tema continua sem a formação adequada e materiais acessíveis para os docentes, o que dificulta o ensino crítico dentro das salas de aula.

Diante da perspectiva aqui debatida, faz-se necessário desenvolver a ampliação das vozes dos povos indígenas na educação pública, tendo em vista que a história deles foi renegada durante séculos, sendo tratados como agentes passivos durante os períodos colonial, monárquico e republicano.

Os Potiguara na Paraíba estão nas áreas de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto, sendo as primeiras nas posições de 6º e 7º cidades com maiores percentuais de indígenas no Brasil. A Terra Indígena (TI) possui 33.757 hectares, divididas em 32 aldeias. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 10.960 indígenas residem na terra Potiguara, o que significa um percentual de 93,69%⁵. Dentro desses territórios, os indígenas constroem e reconstróem suas culturas e tradições.

Considerando a necessidade de estudar esses povos e problematizar o silenciamento sobre o tema em sala de aula na rede pública de ensino, esta pesquisa faz um recorte temático nos indígenas Potiguara, tendo como base as normativas legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017⁶. O objetivo desse documento é orientar a aplicação de competências e habilidades nas disciplinas curriculares. Entre as diretrizes adotadas, existe a necessidade de inserir fontes históricas na sala de aula. No que diz respeito ao ensino de História, "[...] é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram" (Brasil, 2017, p. 398).

Na intenção de estabelecer uma aprendizagem essencial na formação dos discentes, o documento formula diversas competências para todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 7-8). Dentro dessa perspectiva, foram observados os objetos de

⁵ Paraíba tem duas cidades entre as 10 com maior percentual de moradores indígenas do Brasil. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/08/07/paraiba-tem-duas-cidades-entre-as-10-com-maior-percentual-de-moradores-indigenas-do-brasil.ghtml> <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/08/07/paraiba-tem-duas-cidades-entre-as-10-com-maior-percentual-de-moradores-indigenas-do-brasil.ghtml>. Acesso em 28 ago 2024.

⁶ Homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

conhecimentos e habilidades da disciplina de História do Ensino Fundamental II, com ênfase no 7º ano.

Quadro 1 - Delimitação dos conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental na BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

Fonte: Adaptado da BNCC, 2018.

Entendendo a historicidade indígena, identificamos problemáticas com relação à forma que, em especial, os Potiguara da Paraíba são apresentados na história nacional e principalmente, local. Tópico este que está diretamente ligado à forma que os indígenas estão inseridos no ensino de história. Outro ponto levantado está relacionado à abordagem dentro de sala de aula, utilizando materiais com a temática indígena, investigando se são materiais produzidos originalmente pelos Potiguara-PB.

Desse modo, o presente trabalho tem como propósito central: entender a história dos Potiguara na relação da história da Paraíba no contexto escolar. Para melhor atingir esse objetivo, dividimo-lo nas seguintes etapas: identificar e analisar os discursos historiográficos sobre os Potiguara na Paraíba no espaço escolar; discutir o currículo, livro didático e inserção dos povos indígenas no ensino de História; produzir uma sequência didática protagonizando a história dos Potiguara-PB.

Esta pesquisa está baseada no conceito de colonialidade abordada pelo autor Quijano (2005), ao compreender que o processo capitalista se consolidou com a distinção do dominante e dominado, prática esta que foi intensificada na América Latina, a partir do estabelecimento da diferenciação social baseada na raça (Quijano, 2005). Similarmente, a decolonialidade do saber, vertente utilizada por Walsh (2012), observa como o conhecimento é organizado e validado academicamente, posição que desvaloriza os saberes ancestrais. Assim, a teoria propõe o reconhecimento das experiências e os conhecimentos promovidos por essas

comunidades, desafiando a hierarquia estabelecida na intenção de propor uma sociedade mais inclusiva.

Essa corrente de pensamento busca revisar de forma crítica o passado da sociedade, compreendendo que ela foi afetada pelo colonialismo nas suas estruturas institucionais, culturais e epistêmicas. A partir dessa lente, os indígenas são reinterpretados sob uma nova perspectiva: não apenas como sobreviventes, mas também enquanto agentes históricos detentores de estratégias de resistências e produção de conhecimento. Essa vertente possibilita um rompimento nas narrativas eurocêntricas e oferece uma visão transgressora, principalmente nos campos educacionais, pois é nesse espaço de construção social que se pode desenvolver discussões críticas sobre as populações marginalizadas.

A história tradicional da Paraíba foi edificada, a partir dos historiadores como Maximiano Lopes Machado com a obra “História da Província da Paraíba” (1977), Irineu Ferreira Pinto com o livro “Datas e notas para a História da Paraíba” (1977) e Horácio de Almeida com a publicação do manuscrito “História da Paraíba” (1978)⁷. Os autores são considerados clássicos para compreender a história da Paraíba, abrangendo os períodos colonial, imperial e republicano, tendo suas obras glorificadas pelo Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP). Diante do contexto do século XX, suas posições são direcionadas aos personagens considerados centrais na política da Paraíba e relacionando-os com a política nacional e internacional. Ao conhecermos essas obras, vê-se que a história indígena não era alvo de debates dos autores, tendo em vista também o contexto social e político dos seus estudos.

Em meio à estruturação da Nova História indígena paraibana, temos autores como Regina Célia Gonçalves (2007) e Estevão Palitot (2005). A historiadora Regina Célia Gonçalves, no livro “Guerras e açúcares: política e economia na capitania da Parayba (1585-1630)”, constrói a trama entre as alianças e conflitos dos Potiguara e Tabajara na Paraíba dentro do contexto da economia açucareira portuguesa. Já o antropólogo Estevão Palitot, atuante nos movimentos de defesa das pautas indígenas na Paraíba, em sua dissertação “Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura” (2005), faz o debate sobre territorialização, resistência e identidade indígena Potiguara.

A pesquisa compreende ainda a necessidade de expandir esse debate dentro da academia e das escolas, entendendo que a diversidade indígena promove a ampliação da cidadania no país. Para isso, ressaltamos a necessidade de aumentar a inserção das vozes indígenas em sala

⁷ Neste trabalho decidimos utilizar apenas o livro Tomo I, devido ao contexto histórico semelhante aos demais autores Maximiniano Machado e Irineu Pinto, tendo em vista que estamos utilizando a metodologia comparativa.

de aula, tendo em vista que o ato estabelece a promoção da diversidade e da construção da cidadania. A sensibilidade de ver o outro e de respeitar suas singularidades se faz necessária no processo de construção de seres humanos mais adeptos às diferenças, como ilustra Krenak:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe uma também por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais, significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com um mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de nos homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Krenak, 2019, p. 32-33).

Atrelado a isso e com o propósito de entender as práticas pedagógicas, observamos as legislações educacionais a fim de destacar a importância destas no ensino de história indígena: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Curricular do Estado da Paraíba e Matriz Curricular do Ensino Fundamental de João Pessoa, no que se refere às lacunas, aos avanços e às possibilidades de integração intercultural no processo educativo e à correlação desses documentos com o Plano Nacional do Livro Didático Literário (2020).

A análise das legislações mencionadas é compreendida na perspectiva do currículo como uma escolha de poder, pautada no desenvolvimento de práticas de exclusão das minorias, ideia disseminada pelo autor Michel Apple (2013). Partindo desse pressuposto, a abordagem do ensino de história indígena envolvendo o currículo escolar foi baseada nas autoras Cláudia Cristina do Lago Borges (2019) e Vânia Cristina da Silva (2018, 2021).

Por fim, teremos a sequência didática “A voz Potiguara ecoa na sala de aula: Sequências didáticas com abordagem decolonial”. A construção visa possibilitar um material útil aos (às) docentes do Ensino Fundamental II, com embasamento em conceitos da colonialidade do poder de Quijano, decolonialidade e interculturalidade do saber de Walsh, juntamente com o conceito de literacia histórica de Peter Lee. Com esse olhar, trabalharemos a

obra “Os Potiguara pelos Potiguara”, publicado em 2005, fonte documental produzida pelos indígenas da Baía da Traição (PB).

Sua confecção foi feita por professores(as) e discentes com auxílio do governo estadual, com o objetivo de disseminar informações sobre a identidade e cultura Potiguara para o público geral, sendo muito utilizado dentro das escolas indígenas, pois suas narrativas têm linguagem acessível e desenhos que representam um pouco a história desse povo.

Além disso, utilizamos a cartilha “Conhecendo os Potiguara da Paraíba: uma aventura em quadrinhos”. Obra desenvolvida a partir de projetos da UFPB, indígenas da Baía da Traição e professores colaboradores atuantes na cidade de João Pessoa e município do Conde, ambos localizados no Estado da Paraíba.

As sequências didáticas apresentam propostas que visam ser trabalhadas em sala de aula, com o objetivo de apoiar os (as) docentes na construção de um espaço escolar com menos estereótipos sobre os indígenas, promovendo, assim, o conhecimento sobre a história, resistência e mitos. Isso permite um espaço escolar capaz de refletir a diversidade cultural existente em nosso país.

CAPÍTULO 1. OS POTIGUARA NA PARAÍBA NA VISÃO HISTORIOGRÁFICA

Durante séculos, a escrita da História tem sido promovida por indivíduos pertencentes às elites, que dispunham do tempo e dos recursos financeiros necessários para se dedicarem à leitura e à criação de narrativas relacionadas à sua classe social. Essas pessoas possibilitaram a mitificação da formação do Estado e a exaltação de personalidades (Burker, 1992) ainda presentes nos conteúdos escolares, como as histórias de reis, rainhas, generais e suas batalhas. No entanto, esse modo de escrever acabou por invisibilizar os sujeitos menos favorecidos nas questões sociais, econômicas e políticas.

Essa forma de compreensão do mundo foi acolhida pela filosofia positivista durante o século XIX, uma ideologia que teve adeptos em diversas nações. No Brasil, esse pensamento ficou em evidência com a consagração do lema da bandeira nacional, “ordem e progresso”. Nesta perspectiva, o autor Fabricio Tavares da Silva (2011) ressalta que esse modelo de pensamento traz indícios de um possível estabelecimento de ordem para as classes subalternas, enquanto o progresso segue em direção às classes dominantes. Ainda nesse contexto, podemos destacar as leis naturais, que serviam como parâmetro para estabelecer cálculos de resultados sociais, entendendo que as ações humanas poderiam ser previsíveis. Sob essa ótica,

Podemos apreender essas leis sociais a partir da observação e do raciocínio, constatando certas regularidades nos fenômenos observados. Tais fenômenos são passíveis de observação empírica. Na concepção de Comte, há uma identificação entre os fenômenos da sociedade e os da natureza. O mesmo espírito despretensioso que possui o biólogo ao estudar uma bactéria, ou quando estuda um organismo vivo qualquer, deve ter também o cientista social para analisar os fenômenos ocorridos na sociedade. Isto é, com o fundador da sociologia se consolida o postulado da objetividade científica para as ciências sociais tomando como modelo explicativo as ciências da natureza (Silva, 2011, p. 90).

As visões estabelecidas pelos seguidores herdaram preconceitos vindos do período colonial, entendendo uma divisão dos seres humanos entre os civilizados e aqueles que ainda precisam ser direcionados para o progresso. Parafraseando Iskandar e Leal (2002, p. 2), Auguste Comte⁸ estabelece a divisão da sociedade em três estágios de pensamento: teológico, metafísico e científico, categorias que reafirmam a importância da ciência frente aos outros momentos considerados inferiores. No campo social, esse tipo de concepção corroborou com a

⁸ Divulgador dos ideais positivistas, sua principal obra foi “Curso de Filosofia Positiva” publicada em 1830.

marginalização dos saberes tradicionais, por exemplo, dos povos indígenas, em que estes foram colocados em um patamar abaixo do científico.

O positivismo estimulou um novo olhar sobre a história, por meio de sua metodologia que enfatizava a imparcialidade e neutralidade na análise das fontes, considerando os documentos confiáveis apenas aqueles retirados de órgãos oficiais. Essa ideologia introduziu a subjetividade como inimiga na pesquisa. Dessa forma, os escritores eram encorajados a produzir obras totalmente isentas e livres de qualquer interpretação pessoal. Ricardo Fonseca exemplifica como eram desenvolvidos os estudos a partir desse modelo:

De fato, para o historiador alemão [Ranke] as fontes a serem usadas pelo historiador têm que ser unicamente oficiais, documentais, pois desse modo pretende-se atingir uma certa “segurança” no seu uso e manejo, escapando das crenças, das estórias, e de outros recursos comumente utilizados por muitos que se proclamavam “historiadores”. Há, assim, uma verdadeira obsessão pelos documentos oficiais, estatais, públicos, de cartórios, porque estes documentos revelariam, sem desvios ou enganos (e de modo direto) os fatos (como visto acima, para o positivismo o cientista deve se ater rigorosamente aos fatos, aos objetos). Tudo isso, entre outras coisas, profissionaliza o ofício do historiador, que academicamente passa ser visto como aquele que se encarrega da busca dessa “verdade histórica”. Com Ranke, afinal de contas, inaugura-se, num certo sentido, aquilo que podemos chamar de ‘historiografia profissional’ moderna (Fonseca, 2013, p. 156).

Esse modelo de pesquisa possibilitou avanços significativos na preservação dos documentos históricos, no entanto, também simplificou a diversidade e padronizou as narrativas. Essa forma de escrita historiográfica priorizou apenas os estudos, envolvendo os registros oficiais do Estado, ignorando outras formas de investigações possíveis, que só puderam ser realizadas posteriormente na Nova História.

Dessa forma, compreendemos a importância desses escritores adeptos ao modelo tradicional, porém, este trabalho detém muitas críticas devido à invisibilização dos povos indígenas feita em sua narrativa. Essa exclusão foi danosa ao longo da História do Brasil e infelizmente ainda persiste no âmbito educacional. A exemplo disso, é observado na disciplina de História, uma organização curricular que segue um padrão temporal rígido, partindo de concepções lineares sobre o tempo, que abrange a Pré-História, Idade Antiga, Idade Medieval, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Esse modelo, condicionado pelos padrões positivistas reforça uma perspectiva eurocêntrica, ao negar outras formas de observar o tempo, como as adotadas pelas populações indígenas ou africanas, que frequentemente utilizam eventos da natureza como marcadores

temporais. Como veremos a seguir, essa abordagem tradicional não desenvolve um ensino significativo para os discentes:

A aplicação prática dos métodos positivistas no ensino da história acabaria desestimulando a produção do conhecimento, limitando o aluno a memorização de datas e fatos isolados. É fato que não tem como se pensar o ensino da história sem cronologias, porém, isso deve ser feito de maneira contextualizada, desconsiderando uma periodização rigorosa uma sequência predominada de conteúdos e assuntos que desestimulem a criatividade e a procura autônoma pelo conhecimento histórico (Oliveira Neto; Silva, 2017, p. 4).

Nesta perspectiva, adotamos aqui uma abordagem baseada nas investigações elaboradas pela escola de Annales, que possibilitaram novos entendimentos com relação à impossibilidade de narrar os fatos exatamente como se passaram. Sendo assim, o historiador seleciona o objeto e questiona a partir do presente, não escondendo a sua subjetividade em nome da objetividade. Por outro lado, a História Tradicional segue os documentos oficiais com a narração de fatos políticos, a partir da ordem cronológica de eventos e sem nenhuma problematização significativa dos acontecimentos, objetivando edificar uma memória homogeneizadora (Reis, 2014, p. 13; Toledo, 2016).

A nova perspectiva vinda dos Annales permitiu ver o documento de forma abrangente e observar aquilo que não é dito, ou seja, os silêncios dos invisibilizados, tornando o pesquisador agente de múltiplos olhares na compreensão da sociedade. Nesse sentido, a Escola dos Annales aborda a crítica documental a partir da presença ou ausência de fatos e a intencionalidade consciente ou não do autor, tal como observa Loriga (2012, p. 255): “Não só o historiador não pode apagar a sua personalidade, mas não deve mesmo procurar fazê-lo, pois renunciaria a uma fonte fundamental de conhecimento”. Dessa forma, compreendemos a importância de o escritor não tentar ser neutro, uma vez que a sua personalidade e anseios estão intrínsecos na escrita.

Diante da vastidão de possibilidades de pesquisas historiográficas, a análise sobre os documentos permite observar o discurso feito por sociedades anteriores, que, em certa medida, enaltecia a elite europeia, enquanto desprezava qualquer cultura que não tivesse ligação com as classes privilegiadas, por exemplo, os indígenas e os negros. Dessa inquietação sobre a necessidade de tratar os subalternos, foram estruturados novos olhares sobre os documentos na intenção de evidenciar as suas vivências diárias, uma abordagem que ficou conhecida como

“História vista de baixo”, protagonizada por E. P. Thompson⁹ que possibilitou o estudo de pessoas comuns e sem nenhuma forma de ascensão social. Nesta perspectiva:

No Brasil, as histórias e as memórias dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, dos indígenas, enfim, das “pessoas comuns”, foram propositalmente esquecidas pelos grupos sociais que exerciam o controle político, econômico e cultural. Quando muito, essas memórias vinham (e ainda vêm) para as escolas e espaços públicos sob a forma de “manifestações folclóricas” (Dantas; Souza, 2021, p. 2).

Essa nova maneira de escrita da História inseriu a discussão urgente de ultrapassar o eurocentrismo, conceito que fundamenta as bases do colonialismo realizado na modernidade. Esse momento histórico trouxe, a partir do capitalismo, a distinção entre dominado e dominante e o estabelecimento da hierarquia das raças (Quijano, 2005), como podemos visualizar abaixo:

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

A partir de construções sociais inventadas, foram criadas categorias sociais de indígenas, negros, amarelos e também identificações geoculturais como Europa, África, Ásia, Oriente e América (Quijano, 2009, p. 74). A decolonialidade surge como crítica acadêmica a esse colonialismo, entendendo que mesmo após a independência dos países, em especial da América Latina, muitos resquícios da colonização ainda continuam. Portanto, se fez necessária uma mudança na produção de conhecimento, já que o modelo atual favorece a ideia de um mundo dicotômico entre civilização e barbárie, tendo a visão da Europa como superior e os

⁹ O autor protagonizou histórias de vida operária inglesa, a partir de divulgações como: “A formação da classe operária inglesa”, lançado em 1963.

demais sendo tratados de maneira subalterna, o que corrobora Mignolo (2003, p. 74), que ressalta a colonialidade como o outro lado da modernidade, sendo faces da mesma moeda.

Nesse sentido, o conceito de decolonialidade é uma crítica à dominação promovida pela modernidade e pela colonialidade (Mignolo, 2017, p. 13). Essa oposição adentra na academia com reflexões epistemológicas em apoio aos movimentos sociais indígenas e negros em diversos países, evidenciando uma nova forma de pensar criticamente sobre os acontecimentos históricos do passado e do presente, recolocando o protagonismo no processo de luta e de resistência, com a intenção de influenciar na mudança de paradigma eurocêntrico. Essa nova forma de enxergar a realidade trouxe consigo o destaque na maneira de pensar as populações indígenas, trazendo seus saberes, lutas e resistências como elementos a serem estudados nas universidades, contrapondo o viés eurocêntrico colonialista desenvolvido ao longo de muitos séculos. Mediante essa visão, seguiremos a análise dos eventos considerados importantes na história da Paraíba, com foco na participação dos Potiguara.

Com relação ao conceito de civilização adotado neste trabalho, seguimos a abordagem de Todorov (2010, p. 27 e 32) que define os bárbaros como aqueles que negam a humanidade do outro, tratando-o como inferior, enquanto o civilizado é tido como o que reconhece e respeita a humanidade do outro, estabelecendo uma relação baseada na aceitação das diferenças. Para ele, “nenhuma cultura traz em seu bojo a marca da barbárie, nenhum povo é definitivamente civilizado; todos podem tornar-se bárbaros ou civilizados. Esse é o caráter próprio da espécie humana” (2010, p. 65). Deste modo, contrapomos a visão de mundo que os indígenas são incivilizados, recurso utilizado para menosprezar e homogeneizar a complexidade cultural.

Os autores utilizados aqui estão divididos em dois blocos. O primeiro é reconhecido como importante na historiografia tradicional da Paraíba, pois contribuiu para a elaboração e divulgação da história do Estado. A escolha dos autores Maximiano Machado Lopes e Irineu Pinto foi fundamentada em sua importância na fundação do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP). Já o autor Horácio de Almeida foi um excelente divulgador da história do Estado, sendo também participante do IHGP.

O segundo bloco, apresentado pelos autores Regina Célia e Estevão Palitot, traz visões inovadoras na História e na Antropologia. Ambos desenvolvem a perspectiva da Nova História Indígena, com a intenção de promover essas populações como protagonistas dos processos históricos. Esse movimento confronta as narrativas tidas como tradicionais que delegam aos indígenas papéis secundários na história do Brasil. Um dos grandes expoentes deste campo de conhecimento foi John Monteiro, com a sua obra "Negros da terra: índios e bandeirantes nas

origens de São Paulo", publicada em 1994. Desta forma, essa abordagem se apresenta como uma contraposição à abordagem tradicional, ao valorizar os indígenas como sujeitos históricos.

Assim, observamos que a abordagem de Regina Célia e Estevão Palitot explora novas formas de visualizar os Potiguara, valorizando o protagonismo indígena e as suas resistências, a partir de novas perspectivas no campo da História e da Antropologia. As suas colocações apresentam um olhar renovado sobre as documentações, incluindo a abordagem metodológica que incorpora os relatos orais, atitudes que deram ênfase aos sujeitos históricos, revelando as suas posições de alianças e de sobrevivência ao longo da história.

1.1 A HISTÓRIA DA PARAÍBA NA PERSPECTIVA TRADICIONAL: A QUESTÃO DOS POTIGUARA

A história da Paraíba foi amplamente estudada e divulgada por renomados autores, tais como: Maximiano Lopes Machado, Irineu Pinto e Horácio de Almeida. As suas notáveis publicações contribuíram de forma significativa no que se refere aos acontecimentos ocorridos durante os períodos colonial e imperial. Eles tinham o objetivo de divulgar os fatos coletados nas fontes documentais na pretensão de promover a glorificação de personagens como Frutuoso Barbosa, Martim Leitão e Vidal de Negreiros. Em concordância, Mériti de Souza ressalta a construção desse modelo de pensamento, explicando que:

Narrativas presentes na história nacional referem-se, em grande medida, a personagens denominados “grandes heróis”, e movimentos que fizeram a história do país. Geralmente esses personagens são caracterizados como dotados de autonomia, capacidade de ação e vinculados a movimentos considerados fundamentais no cenário nacional. Entretanto, a história oficial desqualifica e recalca várias ações sociais e personagens associados à contestação do status quo (Souza, 2004, p. 5).

A princípio, a história mitificada dos grandes heróis está presente no dia a dia das pessoas, a exemplo da cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba. Nela, encontra-se a praça denominada Vidal de Negreiros, popularmente conhecida como Ponto de Cem Réis. O local refere-se ao soldado que auxiliou na liderança da reconquista dos territórios disputados pelos holandeses. Esse monumento pode passar despercebido por parte da população, mas foi colocado ali intencionalmente. O autor Pierre Nora (1993), em seu conceito de “lugares de memória”, afirma que as construções de estátuas buscam promover impactos emocionais, e são construídas simbolicamente para recordar algo, geralmente ligado às classes dominantes.

Além das edificações, as datas comemorativas são emblemáticas na recordação de um passado triunfante, a exemplo disso, o aniversário da Paraíba em 5 de agosto. O dia celebra a vitória portuguesa contra os indígenas, apresentando a luta aguerrida dos europeus na conquista dos territórios, sem preocupação reflexiva sobre as ações de resistência indígena. Para o autor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, o ato de comemorar está intrinsecamente interligado com uma posição de intencionalidade:

A comemoração seria a necessária evocação de uma memória, que estaria ligada a fatos, a atos e as pessoas memoráveis, atos ou pessoas não só dignos de serem trazidos à lembrança, mas que deveriam ser lembrados, que não poderiam ou não podem deixar de ser recordados. A ligação entre comemorar e lembrar, entre comemoração e memória não é, apenas, de natureza etimológica, mas também de natureza política ou ética, desde a formulação da palavra na antiguidade. A comemoração está relacionada, diretamente, aos usos sociais, culturais e políticos da memória; é uma das modalidades de sua veiculação e produção. O ato comemorativo não só constitui num momento em que se instaura um dever de memória nem somente no momento em que a lembrança é voluntariamente convocada, mas também se constitui como um momento privilegiado para a proliferação de memórias e a elaboração de versões daquilo que se comemora ou daquele que comemora (Albuquerque Júnior, 2012, p.11).

Desta forma, se faz necessária a problematização da memória, tendo em vista que, parte dela foi elaborada conscientemente para lembrar atos heróicos, insistindo veementemente para que o público geral aceite esta imposição implícita. Assim, a disciplina de História é de extrema relevância para demonstrar essas intencionalidades nos discursos narrativos elaborados pelas elites.

Parte da história contada que chegou até o presente, em grande medida, trata do século XIX. A elite dessa época sonhava em ser reconhecida como semelhante aos europeus, buscando aproximação na cultura, arte, economia e política. A exemplo disso, no Brasil, a monarquia perpetuou-se até 1889, sendo considerada uma das mais longevas na América Latina¹⁰, pois a independência seguiu apenas a transferência de coroa de D. João VI (pai) para D. Pedro I (filho), sem alteração significativa na estrutura social do país. Enquanto isso, as demais colônias espanholas da América Latina proporcionaram uma expulsão dos colonos, adotando formas de ruptura no sistema político (Silva, 2022).

¹⁰ ANGELO, Vitor Amorim de. Monarquia brasileira: forma de governo isolou o país na América Latina. **UOL**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/monarquia-brasileira-forma-de-governo-isolou-o-pais-na-america-latina.htm#:~:text=Durante%20praticamente%20todo%20o%20s%C3%A9culo>>. Acesso em: 31 maio 2024.

Naquele momento, o Brasil tinha um monarca de família portuguesa num país independente e isso estruturou uma problemática na noção da identidade do ser brasileiro, pois era necessário respeitar a cultura portuguesa e, ao mesmo tempo, diferenciar-se do cidadão lusitano (Fiorin, 2009, p. 117). Na intenção de solucionar este problema, é fundado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro em 1838, cujos membros eram formados pela elite portuguesa, oligarquia local e monarca esclarecido (Rouston Júnior, 2010, p. 38). Segundo Lilia Schwarcz (1993, p. 101), da classe privilegiada foi estabelecido o modelo de escrita da história do país. A autora também ressalta que os participantes foram convidados devido a suas relações sociais, com poucas preocupações com o desempenho acadêmico. Nesse cenário, Schwarcz destaca que o processo de produção da história seguiu os moldes para edificar uma nação:

Criado logo após a independência política do país, o estabelecimento carioca cumpria o papel que lhe fora reservado, assim como aos demais institutos históricos: construir uma história da nação, recriar, um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidade em personagens e eventos até então dispersos (Schwarcz, 1993, p. 99).

A autora ainda corrobora a análise da produção do IHGB, afirmando que 16% das publicações estavam direcionadas às grandes figuras históricas, como D. Pedro, Marquês de Pombal e Pedro Álvares Cabral (Schwarcz, 1993, p. 110). É válido lembrar que esses personagens estão marcados na lembrança popular, sendo recordados diversas vezes nas escolas, ao serem considerados personagens centrais na história do Brasil.

A recriação de uma história ufanista, tratando os personagens como símbolos nacionais, estava interligada com a vontade de D. Pedro II, na tentativa de gerar uma identidade para a nação brasileira, como afirma Lilia Schwarcz:

É, portanto, a partir dos anos 50 que o imperador passa a tomar parte de um projeto maior: assegurar não só a realeza como destacar uma memória, reconhecer uma cultura.
Se no plano da política externa uma monarquia encravada bem dentro do continente americano gerava desconfianças, mesmo internamente era também preciso criar uma identidade (Schwarcz, 1998, p. 164).

A partir dos intelectuais do IHGB foi decretada uma história oficial, sendo esta a que deveria ser utilizada nas escolas e faculdades. O discurso sobre os nativos da terra pairava em três perspectivas: evolucionismo, catolicismo e romantismo (Schwarcz, 1993, p. 111-112). Esses posicionamentos refletem a mentalidade da elite brasileira e, por consequência, influenciaram as classes sociais menos abastadas.

Outras visões também foram adotadas, atribuindo adjetivos benéficos como bravos e corajosos, porém, ressaltando sua subserviência aos europeus. Dessa forma, tratavam os indígenas como coadjuvantes na relação com os colonos, sem adotar a perspectiva de observá-los enquanto sujeitos históricos. Essas interpretações continuam muito presentes atualmente sendo observadas diariamente nas escolas. Isso reafirma a necessidade de compreender esse passado para ter conhecimento e enfrentar esses discursos no presente.

No período imperial, o IHGB estava focado em questões relacionadas à identidade nacional, já os institutos regionais desempenharam um papel importante na tentativa de integrar o sentimento local com o nacional. Durante o período republicano, o objetivo mudou, pois antes se tinha o interesse de legitimar a monarquia, no entanto a narrativa foi modificada após a ascensão do novo sistema político. Na Paraíba, diversas datas comemorativas foram resgatadas com a intenção de comemorar o processo que levou ao surgimento da República, como o 5 de agosto de 1585, a resistência contra os holandeses, a revolução de 1817 e a Proclamação da República (Oliveira, 2011, p. 45).

Na Paraíba, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP) em 7 de setembro de 1905, uma data emblemática, em alusão à comemoração da independência do Brasil. Para edificar a história do Estado foi necessário colher fontes consideradas confiáveis. Para isso, foi designado Irineu Pinto como um dos autores que desempenharam funções de transcrever os documentos com o objetivo de, posteriormente, reconstituir o processo histórico (Oliveira, 2011, p. 41). A construção da história tinha o intuito de demonstrar a grandeza das terras e a personalidade dos paraibanos como diferentes dos demais, sendo atribuídos a eles os adjetivos de paz, força e coragem (Pereira, 2012).

Segundo a perspectiva do IHGP, o início da história da Paraíba começa com a fundação da cidade de Filipéia de Nossa Senhora das Neves, uma nova civilização fundada a partir da paz. Sua abordagem entendia que as expedições ocorridas durante o período colonial foram desempenhadas pela diplomacia dos europeus com os indígenas, convencendo-os de que se tratava do melhor caminho a ser seguido. A exemplo disso, cita a conciliação entre João Tavares e Piragibe (Oliveira, 2011, p. 46-48). Essa intenção fica descrita por Manuel Tavares Cavalcanti, membro do IHGP:

A civilização desta terra não devia ser comprada a custo de sangue! Ella não tinha que se inundar ao berço com o purpurear rubro do generoso sangue de heroes anonymos. Todo aquelle que vimos derramar-se foi inútil para a obra da cultura intellectual, moral e material d`esta terra. Talvez assim já o tivesse comprehendido o nobre espírito de João Tavares e já elle tivesse um

pensamento de paz e aliança com os selvagens quando lançou os fundamentos do núcleo colonial da Cambôa.

Como quer que fosse era para elle que estava reservada a gloria inelipsavel de lançar os alicerces d' esta construção que a nós e a nossos descendentes cabe completar – a Parahyba grande, forte, immorredoirá! O historiador Varnhagen atribue a aliança de Piragybe com colonisadores representados em João Tavares ao sentimento de vingança que no índio deviam despertar as offensas dos antigos aliados que attribuiaram a derrota a Tibiry a covardia do chefe.

Por mais que acatemos as opiniões abalisadas do inclyto ascriptor, não podemos deixar de contrariar este modo de pensar. Entendemos que esta aliança foi, como a que se deu em Pernambuco, uma consequência da inclinação natural dos tabajaras. Se ella não se realizou desde logo é porque faltaram, do lado dos portugueses um capitão com a necessária pendência e tacto para conseguir o acordo, do lado dos selvagens um chefe com o necessário prestigio para realiza-lo em nome de todos. O tratado de aliança e de amizade surgiu naturalmente na hora de rara felicidade histórica em que se acharam frente a frente João Tavares e Piragybe (Cavalcanti, 1980, p. 79-80 *apud* Oliveira, 2011, p. 46)¹¹.

Verifica-se ainda que os autores do instituto tinham a necessidade de reafirmar a independência da Paraíba, na busca por desvinculá-la da história pernambucana¹². Algo observado por João Pereira (2012) e Margarida Oliveira (2011). Os autores destacam a bravura paraibana e seu papel ativo na luta pela expulsão dos holandeses como um importante ponto de distinção e afirmação de uma identidade local paraibana. Apesar da importância desse tópico durante o período colonial, poucas foram as discussões em momentos posteriores (Oliveira, 2011, p. 49), algo muito semelhante ao que ocorre com o IHGB, analisado por Lilia Schwarcz (1993).

A narrativa estereotipada sobre os indígenas se perpetuou ao longo do tempo, e hoje temos o dever de demonstrar que se tratava da visão colonialista de autores da época, que foram fortemente influenciados pelos discursos proferidos pelo IHGB e IHGP, incluindo os escritores que serão aqui analisados: Maximiano Lopes Machado, com “História da Província da Paraíba”, Irineu Pinto, com “Datas e Notas sobre a História da Paraíba” e Horácio de Almeida, na obra “História da Paraíba”, todos integrantes do Instituto Histórico Geográfico da Paraíba (IHGP).

¹¹ CAVALCANTI, Manoel Tavares. Memoria da fundação da Parahyba, lida em sessão solemne commemorativa do Instituto Historico e Geographico Parahybano em 5 de agosto de 1906 pelo Dr. Manoel Tavares Cavalcanti. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano**. João Pessoa, Ano I, Vol. I, Editora Universitária, UFPB, p. 79-80, Reedição, 1980.

¹² A Capitania Real da Paraíba surgiu em 1574, após 90 anos se tornou independente, no entanto, em 1756 foi anexada por Pernambuco e somente em 1799 ocorreu a separação dos territórios.

Tratando-se do autor Maximiano Lopes Machado, este nasceu na capital da Paraíba em 1821 e morreu em 1895¹³. Seu interesse pela história culminou em diversas pesquisas durante 10 anos. Mesmo pronta em 1885, a obra “História da Província da Paraíba” só foi publicada em 1912, a partir de financiamento do poder executivo.

A história construída por Machado busca a valorização do processo de conquista. Essa forma de escrever advém das fontes utilizadas, uma vez que apenas as documentações oficiais do Estado foram consideradas importantes na construção da narrativa pelo autor, ao considerar o positivismo como modelo para elaboração da história. Desta forma, a suas consultas foram em:

[...] Alvarás, resoluções, cartas, ordenações e provisões lógicas, provisões do conselho ultramarino, diplomas com força de lei, atos de Câmara Municipais, ofícios dos capitães e da província das ordens, e até os livros de sequestro nos bens e rendas no colégio dos jesuítas da Paraíba (Machado, 1977, p. 34-35).

A delimitação temporal do livro inicia com a colonização e termina com administração na Paraíba pelo Capitão-Mor João Maia (1708-1717). Essa periodização histórica é construída conforme as tendências positivistas, indicando que só há história após a escrita. Desta maneira, desconsidera o passado antes da colonização, pois não está nos documentos oficiais. Isso implica informar que os indígenas não pertencem à história.

Por outro lado, sua narrativa direciona para a chegada dos lusitanos, com a finalidade de enfatizar as dificuldades e pretensões na edificação da civilização na Paraíba. Assim, se faz necessário frisar que a história não começa com os europeus, uma vez que já existiam povos indígenas nos territórios atualmente habitados.

A percepção do autor indica as dificuldades de implementação da civilização, devido ao tempo perdido com o rei D. Manuel¹⁴: “O Brazil nada deve àquele reinado. Os vinte e um anos que decorreram da sua atual descoberta à morte d’El-rei, foram perdidos para a civilização” (Machado, 1977, p. 12). Este período anterior à colonização oficial na Paraíba foi marcado pela vinda de comerciantes e aventureiros que buscavam enriquecer nos trópicos. Desta forma, o autor critica a vinda deles, adotando o termo “degradados morais”. Atribuímos

¹³ Na infância, mudou-se com a família para Olinda, devido ao trabalho de comerciante dos seus pais. Ele ingressou nos principais colégios tradicionais, e sua educação o preparou para cursar a Faculdade de Direito de Olinda. Posteriormente, ocupou cargos de Promotor Público de Olinda, Juiz Municipal e delegado de Areia, além de conduzir uma carreira política como deputado das províncias de Paraíba e Pernambuco, sendo assim, estava diretamente ligado à elite da região (Pereira, 2012, p. 19-20).

¹⁴ Rei de Portugal entre 1495-1521, conhecido como D. Manuel I, o Venturoso.

que essa insatisfação do escritor tinha relação com a crença de que os europeus deveriam servir como exemplo de conduta aos indígenas.

Essa construção ideológica tinha base nas teorias raciais que durante o século XIX possibilitaram a equação perfeita para o simbolismo da elite de origem portuguesa, pois, a hierarquização das raças exaltava o europeu e tratava o índio e o negro como personagens subalternos. Assim como afirma Lilia Schwarcz: “Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração [...] (Schwarcz, 1993, p.112).

Ao direcionar o discurso sobre a Paraíba, o autor informa que os territórios estavam entre as capitanias de Pernambuco e Itamaracá, áreas de constante resistência dos indígenas, sendo representados como agentes repulsivos aos benefícios da civilização. Neste sentido, o autor ressalta a abordagem dos nativos em relação aos ataques contra os europeus, sem mencionar essa atitude como forma de resistência para manter o estilo de vida.

Ainda neste sentido, o autor descreve a relação entre os portugueses e franceses com os indígenas. Abaixo segue um trecho retirado do livro que reflete a opinião do autor sobre as negociações feitas entre franceses e Potiguara.

Os francezes, apesar de todas as precauções do governo portuguez, não deixaram a costa do Brazil, nem de serem bem aceitos pelas tribus selvagens. Ficavam entre ellas em boa harmonia, negociavam desassobradamente, penetravam o interior sem receio de serem sorprendidos e devorados. E que estes dominavam pela generosidade e pelo amor, política humana bem astuciosamente manjada para tornar ainda mais detestados os primeiros, os quais se impunham opprimindo, captivando e desfazendo-se delles como quem se desfazia de uma cousa inutil (Machado, 1977, p. 26).

Considerando as informações acima, notamos a visão do autor retratando a relação amigável dos potiguara com os franceses a partir da perspectiva da ingenuidade. Esse termo tem sido abordado ao longo da história, tratando os indígenas como inocentes perante as negociações de escambo. Esse imaginário ainda é desenvolvido por parte da população geral, perpetuando uma concepção equivocada sobre os indígenas.

Ainda neste cenário, é possível perceber nas falas do autor a sua inquietação com relação ao modo de colonização adotado pelos portugueses, que inclui o processo de escravização, que motivou os indígenas a desenvolverem resistências às iniciativas de alianças. Compreendendo o processo histórico na Paraíba, identificamos que este método foi danoso na relação com os indígenas, o que corrobora com aquilo explicitado pelo autor. Deste modo, observamos que,

apesar do favorecimento da conquista lusitana, sua posição durante o trecho destacado desenvolve uma crítica em relação ao processo de escravização utilizado. Enquanto isso, atribui a boa relação entre franceses e potiguaras às negociações realizadas, que possibilitaram as construções de feitorias nas “[...] margens entre o S. Domingos, Mamanguape e Acejutibiró, na Bahia da Traição [...]” (Machado, 1977, p. 40).

Como forma de resistência indígena à dominação portuguesa, ocorreram investidas contra os territórios das povoações lusitanas, dentre elas ao engenho de Diogo Dias. É narrado um morticínio com cerca de 600 pessoas, porém, esta perspectiva não destaca com o mesmo impacto os diversos avanços promovidos pelos portugueses contra as aldeias indígenas, pois para o autor, eles são considerados inimigos, portanto, não devem ser ressaltados.

Em 1573, com a investida concreta da coroa para pacificar a região entre Itamaracá e Pernambuco, em conjunto com o investimento do Estado nas iniciativas de conquista, ocorre o financiamento de comerciantes, generais e ouvidores, na intenção de desenvolverem estratégias de penetração na região. Pela sua narrativa, Machado trata os portugueses como protagonistas do processo histórico e explicita os franceses como invasores dos territórios, buscando responsabilizá-los pelo insucesso no processo de civilização dos nativos.

Outro ponto a ser destacado reflete a construção dos personagens feitos pelo autor durante o período da conquista. A narrativa inclui os sujeitos históricos Frutuoso Barbosa e Martim Leitão, ambos como protagonistas no desenvolvimento da cidade. O escritor destaca o primeiro pelo sofrimento vivido, desde as tempestades que assolaram suas viagens até a morte do seu filho na luta contra os indígenas. A elaboração desse tipo de narrativa possibilita a construção da visão dos europeus como não desistentes e preocupados com o avanço civilizatório. No entanto, ao focar nessa questão, ele mascara a real intenção dos colonizadores que visavam os lucros, conforme será discutido por Gonçalves (2005), no que se refere à necessidade de enriquecimento dos colonos que aqui vieram.

O outro personagem descrito na narrativa, Martim Leitão, possuía o cargo de ouvidor-geral e, durante a construção do indivíduo ao longo do texto, foi colocado em destaque o adjetivo de estrategista, característica que fica mais evidente ao longo da narrativa a partir da arregimentação de forças com os moradores de Olinda e Igarassu, indo em direção à Paraíba, na tentativa de estabelecer a paz com os Tabajara e a divulgação falaciosa sobre a conciliação entre os portugueses com esta etnia. Nesta questão, o autor destaca a perspicácia do protagonista no desenvolvimento da conquista, colocando em evidência o fato dos indígenas Potiguara terem sido ludibriados pela inteligência do português.

Neste momento, o autor que antes desenvolvia críticas com relação aos Tabajara e os Potiguara, passa a focar, após a artimanha feita por Martim Leitão, na barbárie da segunda etnia: “[...] depois de devastar o Tebiry e de praticar as maiores crueldades na gente de Guyrajyba, não poupando os velhos e nem as mulheres” (Machado, 1977, p. 73). Essa ação de morticínio narrada demonstra a perspectiva dos indígenas ludibriados e aniquiladores de sua aliança, e que tal desorganização possibilitou a fundação da cidade Nossa Senhora da Neves, como afirma Maximiano Machado:

Logo que lançou anchora, disparou alguns tiros de peça como para avisar ao chefe tobayara que o socorro por elle pedido não se havia demorado. O aviso, porem, produzio melhor resultado; assombrados os potyguares com o que ouviam, levantaram por gente de Olinda, e na impossibilidade de seguirem para o foz do Parahya, donde lhe viera a noticia da occupação do forte pelas forças de Fructnoso Barbosa.

(...)

Pyragybe, então livre do inimigo, mandou reconhecer o logar donde tinham vindo os tiros, e informado do acampamento de João Tavares tractou de entender-se com elle por meio de enviados, e a paz foi concluida no dia cinco, dia da invocação e N. Senhora das Neves, que ficou sendo a padroeira da povoação, que logo depois se deo começo, e sob cujo amparo ainda hoje se mantém (Machado, 1977, p. 85).

Na citação acima é demonstrado um dos momentos de glória dos portugueses, ao tratar da coragem destes em promover ajuda aos Tabajara, ação esta que instigou a fuga dos Potiguara. A escrita estabelece a glorificação dos colonos ao ocultar ou minimizar os momentos de medo vividos na luta contra os indígenas, como evidenciado pelas deserções dos soldados, destacando-se o caso do general Castejon, responsável pela defesa do forte de Cabedelo.

Seguindo nesta narrativa, o autor apresenta a construção da cidade e a intensificação do processo de catequização, desta forma, o direcionamento da civilização estava indo para os territórios indígenas Tabajara. No entanto, aqueles que não estavam postos como aliados ainda eram tidos como inimigos da ação portuguesa, neste caso, só restavam os Potiguara que, demonstravam resistência desenvolvendo formas de ataque por meio de assaltos contra os europeus: “Quando, porem eram procurados, e a sorte cedia, desapareciam para assaltarem aqui e ali com probabilidade de exito, ou quando menos para fazerem estragos” (Machado, 1977, p. 93). Como visto, Machado não tinha preocupações com a criticidade relacionada aos efeitos desse avanço dos lusitanos. Isto posto, seguimos as observações de Gersem Baniwa sobre a resistência indígena durante a colonização:

Mesmo diante de brutal violência bélico-militar imposta pelos colonizadores aos povos indígenas, estes sempre resistiram de diferentes formas, organizando confederações de resistência, emboscadas aos colonos, revoltas, ataques a vilas e fazendas, suicídios, messianismos, recusa ao trabalho, sabotagens, deserções, fugas de aldeamentos e cativeiros, atitude de nunca confiar em branco e alianças ou colaborações estratégicas com espanhóis, holandeses e franceses para se protegerem, principalmente em momentos de desespero causado pelas epidemias e guerras (Baniwa, 2023, p. 16).

As formas de resistência adotadas pelos Potiguara não foram suficientes, principalmente com a saída dos franceses do cenário. A partir daqui, o autor Machado apenas narra as construções de infraestrutura, e doutrinação realizadas contra os indígenas, destacando o dilema entre o tratamento de aldeamento dado pelos jesuítas e a tentativa de escravização por parte dos moradores locais da cidade de Filipéia. As principais críticas feitas pelos residentes foram direcionadas ao modelo de catequização desenvolvido pelos missionários, no entanto, o escritor entendia que através dos religiosos era possível o advento da civilização, como demonstrado na citação abaixo:

E' certo que os padres da companhia, expondo-se á grandes perigos, empregavam todo esforço e zelo apostolico em chamal-as á paz e á sociedade, mas o portuguezes com o seu procedimento despotico creavam todos os dias novos obstaculos áquelle paciente trabalho. O amor do proximo e as penas eternas sepre figuradas para conter os Indios na tolerancia e na antropophagia, de que serviam como significação de ódio profundo e inextinguível, eram quasi sempre contrariados pelos dominadores que ou os matavam em assalto ou os reduziam á duro captiveiro. O governo chamava-os á obediencia a tiros de polvora e balla, não havia piedade para essas infelizes creaturas (Machado, 1977, p. 31).

Nesse sentido, a narrativa destaca positivamente o relacionamento dos missionários na doutrinação indígena, como a melhor forma de preservar suas vidas e inculcar concepções da civilização cristã. Tratando-os como sujeitos passivos do processo, a nova antropologia fez severas críticas, e entre os protagonistas desta forma de visualizar os indígenas encontra-se Eduardo Viveiro de Castro. Sua concepção descreve os indígenas como sujeitos com lógica própria, exemplificando isso por meio da metáfora do “mármore a murta” feita pelo sermão de Padre Antônio Vieira, que descreve os indígenas como uma murta, uma planta fácil de moldar, mas que logo retoma sua forma original (Castro, 1992).

Complementando a crítica da ação religiosa, o autor Baniwa (2023) apresenta as principais justificativas desenvolvidas ao longo desta ação missionária que tentava desconfigurar a cultura dos nativos:

A necessidade de encontrar justificativas civilizatórias, morais e religiosas para exterminar os nativos levou os colonizadores a instrumentalizarem fundamentos cristãos etnocêntricos, ora desumanizando-os ora inferiorizando suas culturas, línguas e saberes, propagando ideias preconceituosas de práticas que seriam bárbaras, anticristãs e anti-civilização, tais como pagãos, antropófagos, canibais, degredados, degenerados e outras. (Baniwa, 2023, p. 15)

De maneira similar, as atitudes dos lusitanos tinham a justificativa que os Potiguara não aceitavam a civilização. Deste modo, Maximiano Machado apresenta a guerra contra os focos de resistência localizados na Baía da Traição e na Serra da Copaoba, alvos que persistiram como empecilhos ao avanço dos domínios europeus.

O processo de invisibilização dos indígenas fica evidente na narrativa vencedora, após a conquista dos dois territórios indígenas mencionados. Neste momento, é citado somente a infraestrutura da cidade e as organizações religiosas. Apenas em pequenos momentos, há alusão aos indígenas, em contrapartida, são referidos como meros personagens pertencentes à burocracia portuguesa.

Continuando a discussão, o autor descreve a mudança de cenário com a chegada da Companhia das Índias Ocidentais que tinha a ambição de controlar os territórios do que hoje consideramos como Nordeste. Nesta disputa entre os Portugueses e Holandeses, João Pereira observa que Machado retrata os neerlandeses como o “outro”, na intenção de provocar sentimento de nacionalidade: “[...] utilização de termos que denotam uma identificação parcial frente àquele conflito, tais como “pátria”, “estrangeiro”, “inimigo”, “traição”, “deserção”, dentre outros. Com tais expressões, Machado deixa claro seu posicionamento ao lado dos portugueses” (Pereira, 2012, p. 81).

Os termos explicitam a ideia de construção de nacionalidade, assim como a utilização dos pronomes pessoais “Elles” e “Nossos” para distinguir os holandeses e portugueses. Enquanto o primeiro atacava com violência, o segundo defendia com honra e coragem (Pereira, 2012, p. 83-84). Sob essa perspectiva ideológica, Maximiano Machado visa acender o patriotismo na identidade do ser paraibano, seguindo com a construção da escrita melancólica, apresentando os relatos de saída dos moradores de suas casas, buscando despertar o sentimento de perda com a entrada dos holandeses no território da Paraíba, conforme demonstrado na citação abaixo:

Chega, por fim, o desalento, e os pés contundidos ou dilacerados não as deixam mais caminhar, e com tudo é forçoso seguir! Sinistro pensamento assalta então a todos para se entregarem a horrível herança da desgraça.

Nenhum já duvida de que o inimigo bate no encalço e que estão por momentos a honra e a vida dos entes que nos são mais caros...
Que espectáculo de angústias e desespero! (Machado, 1977, p. 173).

Esse texto fez sublinhar a manifestação da agonia daqueles que saíram de suas casas, com objetivo de trazer comoção ao leitor sobre a maldade dos holandeses em disputar o território e matar os portugueses. Trata os neerlandeses como o “outro”, aquele que não respeitava as famílias e muito menos a religião católica, tendo em vista que eram protestantes.

Considerando a aliança realizada pelos neerlandeses com os indígenas, o autor demonstra a predominância da ingenuidade na mudança de lado, a exemplo disso, temos a descrição do Jesuíta Manuel de Moraes, indicando que influenciou diretamente as aldeias que administrava: “[...] apresentação daquele jesuíta foi de grande vantagem para os vencedores, que cuidaram logo em chamar pelo seu intermedio os indios aldeados a obediencia.” (Machado, 1977, p. 169).

Em seguida, afirma que “Reconhecida a obediencia dessa pobre gente deu-se-lhe instrucções, não faltando blandicias e promessas que nunca se realizaram” (Machado, 1977, p. 170). Esta posição não tinha intenção de tratar os indígenas como protagonistas e não percebia as estratégias deles em deter seus inimigos. Desta forma, a posição do autor é dúbia, quando os indígenas estão contra os portugueses são tratados como selvagens ou ingênuos, porém, ao se aliar, sua marca passa ser o progresso da civilização.

Após a expulsão holandesa, os indígenas deixam de ser mencionados e as preocupações do autor se voltam para as construções da cidade e para o avanço civilizatório da Paraíba, sendo ela independente da política de Pernambuco. Desta forma, a história tradicional observa os indígenas tratando-os apenas no período colonial, sem muitos avanços em outros períodos históricos.

Ainda dentro dessa perspectiva da historiografia tradicional paraibana, podemos citar a obra “Datas e Notas para a história da Paraíba”, de Irineu Ferreira Pinto, publicado em 1908 (Volume I) e 1916 (Volume II), com uma edição reproduzida em 1977 pela Universidade Federal da Paraíba. O autor, nascido em 1881 e falecido em 1918, ocupou cargos de prestígio, como secretário do IHGP, além de ser divulgador da Revista do IHGP. Ele também foi um dos fundadores do Clube Benjamin Constant, destacando-se como porta voz no jornal “O Combate” e “Revista Benjamin Constant” (Meneses, 2009, p. 58-65).

A narrativa do seu livro utiliza a metodologia de fatos em ordem cronológica, sendo organizada em meses e anos. O autor insere o mínimo de opinião sobre os acontecimentos

discorridos, algo semelhante a Machado. Atribuímos esse fato aos escritores serem entusiastas do positivismo.

O seu livro foi dividido em dois volumes, o primeiro tratando do período entre 1501 e 1820, o segundo de 1821 a 1862. Havia ainda a proposta do terceiro volume, porém, não foi consolidada, devido a sua morte precoce aos 37 anos. Suas principais fontes consultadas foram “[...] cartas, ordens, patentes, provisões e ofícios régios [...]” (Pinto, 1977, p. 12), além de outros historiadores como Varnhagen, Capistrano e Maximiano Machado (Pinto, 1977, p. 7-16).

Os autores Pinto e Machado possuem pontos de vistas semelhantes relacionados aos indígenas, a exemplo da manipulação dos franceses sobre suas atitudes, indicando serem dirigidos por franceses (Pinto, 1977, p. 12). Considerando esta atitude, é observada a inserção dos indígenas como personagens secundários na narrativa, sendo mencionados em tragédias ou ataques contra os portugueses.

Outro aspecto importante incide sobre a exposição truculenta posta em Tracunhaém¹⁵, vista como ataque dos indígenas primitivos ao Engenho Tracunhaém, entendendo desta forma: “Esta historia nasce de uma vingança dos selvagens, conforme explicam os historiadores” (Pinto, 1977, p. 12). Esta percepção dos indígenas como bárbaros reflete na abordagem do autor, considerando que estão sendo inimigos da civilização, ponto convergente também com Machado.

O autor descreve os Potiguara como inimigos a serem combatidos pelos portugueses, destacando que, em 1596: “Os indios potyguares levantam-se no desejo de exterminar tudo na capitania; [...]” (Pinto, 1977, p. 28), ao tratar os indígenas como destruidores da civilização, enquanto exaltava nomes como o Capitão Mor Feliciano Coelho, como personagem importante para o progresso. Nesta perspectiva, apesar de mencionar a resistência indígena, Machado aponta que o processo civilizatório contra eles era inevitável, pois o português conseguiu arregimentar muitos soldados para lutar contra os nativos. Após este confronto, os indígenas desapareceram da narrativa.

Posteriormente, a aparição indígena só ocorre no período holandês, reafirmando a ideia de que são notados quando estão sendo reativos ao processo de colonização. Reaparecem em 1625, quando o autor descreve o pedido de socorro dos holandeses, que atracaram na Baía da Traição (Pinto, 1977, p. 12), depois novamente desaparecem das descrições do autor.

Neste contexto, é pertinente mencionar que a narrativa se direciona apenas a dados descritivos, como a contagem do número de aldeias que estavam sob o domínio da capitania e

¹⁵ A historiografia tradicional paraibana menciona a data de 1574 para o considerado “massacre de Tracunhaém”, ocorrido na Capitania de Itamaracá (Gonçalves, 2007, p. 66-69).

suas respectivas organizações religiosas. Posteriormente, os indígenas são citados no século XIX, a partir de referências sobre recenseamento feito no território paraibano, porém, de forma generalizada, sem determinar quais etnias estão fazendo parte da contabilidade.

Desta forma, concordamos com o autor Hérick Meneses que destaca as intenções de Irineu Pinto em apresentar nomes e sobrenomes da elite, tornando outros personagens como figurantes. Conforme descrito abaixo:

Devido ao grande apego ao documento, Irineu Pinto faz uma história política repleta de nomes e sobrenomes já consagrados pela historiografia do IHGB e do IHGP, como André Vidal, Maurício de Nassau, Mathias de Albuquerque, Elias Herckmans, Calabar, mas também destaca os nomes dos participantes dos acontecimentos que, depois de sua obra e da de Machado, se tornarão marcos na historiografia paraibana subsequente, como os de Duarte Gomes da Silveira e de Francisco Rabello, o Rabelinho, proprietário de terras que se tornou um dos comandantes mais destemidos das forças da resistência. Os documentos revelam a história de uma parcela da população, sendo a elite o personagem principal em Datas e Notas, enquanto que as outras categorias sociais aparecem quando muito como coadjuvantes (Meneses, 2009, p. 123).

Nesta linha de pensamento, abordaremos Horácio de Almeida, o terceiro autor da nossa análise¹⁶. Sua escrita visa lembrar acontecimentos históricos considerados importantes, sendo eles protagonizados por pessoas ligadas à alta sociedade europeia, ou seja, praticados pelos supostos grandes heróis da nação. Em seu discurso, observa-se o destaque aos feitos desses indivíduos em detrimento daqueles considerados não civilizados, como os indígenas, em especial da etnia Potiguara, devido à sua atuação constante contra o avanço lusitano.

Em vida, Almeida fez parte do IHGP e fundou a Academia de Letras em 1946, além de ocupar cargos burocráticos de Estado como secretário. Então, estamos tratando de um autor que teve protagonismo no mundo intelectual paraibano devido ao seu contexto social. Sua escrita tem intenções de destacar a *paraibanidade*, mencionando a bravura e as qualidades do homem civilizado paraibano (Oliveira, 2011). A preocupação da história factual está presente na escrita, como podemos observar no trecho abaixo:

A fama de rebeldia que a Paraíba desfruta tem as suas raízes em processos acumulativos de lutas e injustiças sociais que, embora de passagem, foram também revistos. Vem daí uma certa mística de heroísmo, de mistura com sentimentos de revolta contra a classe burguesa e o poder constituído,

¹⁶ Nascido em 1896 e falecido em 1983. Aos 23 anos, mudou-se para a capital paraibana, a fim de cursar o ensino secundário no Lyceu Paraibano e ainda no colegial demonstrou interesse pela escrita e auxiliou na fundação da revista Nova Era. Em 1923, ingressou na Faculdade de Direito de Recife e, posteriormente, foi nomeado advogado da cidade de Areia. Devido as suas produções, se tornou sócio efetivo e patrono da cadeira nº 42 do IHGP. Além disso, em 1941, participou da fundação da Academia de Letras da Paraíba (Nascimento, 2010, p. 20-28).

manifestando-se por vêzes sob a feição de um regionalismo quase agressivo. Em lutas desiguais tem vivido a Paraíba, no correr dos séculos, lutas em campo de batalha e lutas contra a pobreza e a inclemência da natureza. E essa, ao que parece, a condição de sua existência. A Paraíba lutou para nascer. Duras e prolongadas foram as peijas pela conquista do solo, durante vinte e cinco anos, até que, afinal, se celebrou a paz tão desejada com os potiguaras da serra de Cupaoba (Almeida, 1966, p. XIV-XV *apud* Nascimento, 2010, p. 54)¹⁷.

Para expandir a argumentação apresentada, mencionamos a discussão do autor sobre a importância de estudar Américo Vespúcio, pois, segundo Horácio de Almeida (1978, p. 1-37), em uma das referências sobre os indígenas no livro “Leterra” (1508), foi demonstrado a descrição falaciosa que apresentava os indígenas como antropófagos, comedores de castelhanos. Além disso, ele aborda que nos registros, o local mencionado na obra refere-se a Acejutibiró, hoje conhecida como Baía da Traição. A mudança do termo ocorreu antes de 1534, data da colonização na região. Esta posição proporciona a valorização do passado do Estado, afirmando que esse território teve importância na história nacional.

Em consonância com essa valorização do passado, Horácio de Almeida desenvolve a narrativa descrevendo o avanço da civilização na construção do Estado. No entanto, ele considera alguns empecilhos, a exemplo da atuação dos franceses com os indígenas, estereotipando-os como aqueles que trouxeram o veneno da discórdia para os potiguaras, ao aproveitar a inocência dos índios (Almeida, 1996, p. 41 e 43 *apud* Nascimento, 2010, p. 78).

Contudo, podemos notar algumas posições diferentes dos outros autores citados, como a maior exposição de lideranças indígenas, a exemplo de Zarobabé, líder Potiguara, demonstrando sua ida à Bahia e seu retorno glorioso aos territórios da Paraíba. Abaixo segue um trecho da descrição de Almeida:

A recepção que teve na Paraíba foi de fazer inveja a qualquer chefe de Estado. Os potiguaras da terra, avisados por mensageiros que de longe lhes traziam a boa nova, foram esperá-lo à distância de dez e até vinte léguas, abrindo e limpando o caminho por onde havia de passar o valoroso chefe. Na chegada, todos corriam a vê-lo como a um rei poderoso que volta aos seus domínios coberto de glórias.

[...]

No dia seguinte mandou que se pusesse em frente ao cruzeiro da igreja cinco cadeiras, a do centro em forma de trono, coberta de alto a baixo com uma faixa listrada. Ao chegar ao local, sentou-se na cadeira que lhe estava reservada, ladeado dos principais das outras aldeias, e a seguir recebeu os cumprimentos dos religiosos e de quantos lhe foram dar as boas-vindas (Almeida, 1978, p. 167).

¹⁷ ALMEIDA, Horácio de. **História da Paraíba**. Tomo I. João Pessoa: Imprensa Universitária, 1966.

O trecho mencionado apresenta o líder Potiguara como aliado importante dos portugueses. No entanto, ressaltamos que o aparecimento dos indígenas é descrito principalmente como reativos às ações portuguesas. Ainda assim, destacamos que sua escrita demonstra uma pequena mudança na descrição dos indígenas, que diverge dos autores anteriormente analisados, Maximiano Machado e Irineu Pinto, pois estes não mencionaram os fatos narrados acima, apesar de possivelmente terem conhecimento desses documentos.

Ainda considerando a questão indígena, Almeida trata como “índios paraibanos” (1978, p. 168) aqueles que saíram para fronteiras distantes, como Pedro Poti e Antônio Paraupaba. Ambos testemunharam as reações dos portugueses diante da aliança dos Potiguara com os neerlandeses na Baía da Traição. Sua posição afirma que “essa represália do civilizado contra o indígena deu causa a uma grande mágoa da raça vencida e dominada” (Almeida, 1978, p. 179). Assim, o autor parte do princípio de que os portugueses são civilizados, embora suas ações resultassem em mortes e destruição aos indígenas.

Em continuidade, o autor aborda que a colonização portuguesa foi benéfica, em comparação a possível domínio estrangeiro neerlandês, tendo em vista que eles não admitiam a relação matrimonial com os brasileiros, ao contrário dos lusitanos que permitiram a miscigenação, algo que segundo Almeida foi favorável na construção da identidade do povo paraibano: “[...] o cruzamento racial, de que proveio o mameluco, campeão da nacionalidade, pois dessa gente, que queria ser povo, a história registra as primeiras manifestações do espírito nacionalista” (Almeida, 1978. p. 50). Verifica-se que o autor segue o mesmo posicionamento de Gilberto Freyre na obra “Casa Grande e Senzala”¹⁸, publicada em 1930, que tratava a miscigenação como vantajosa para os brasileiros, sendo romantizada as relações sociais e não discutidas as resistências indígenas.

No último capítulo do livro, o autor realiza a exposição de uma etnografia indígena. Sua forma de abordagem é diferente dos demais escritores mencionados anteriormente, pois dedica diversas páginas para tratar sobre os indígenas, porém, percebemos que apesar de Almeida ter preocupações em compreender a diversidade racial do país, sua descrição sobre os nativos ainda continua similar aos demais autores, ao categorizar os indígenas também como primitivos. Como podemos visualizar na citação a seguir:

¹⁸ FREYRE, Gilberto. O indígena na formação da família brasileira. In: FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 481 ed. São Paulo: Global, 2003.

Infelizmente os índios do Brasil não tiveram o seu historiador. O julgamento da história, neste caso, seria outro, e já ninguém lhes negaria razão em comer assado o usurpador dos seus domínios, responsável por tantas maldades. Primitivos eram, mas os nobres sentimentos de amor ao seu irmão, respeito aos mais velhos, carinho às crianças, veneração aos mortos, possuíam tanto quanto o civilizado (Almeida, 1978, p. 231).

Este ponto é importante, pois Almeida desenvolve a argumentação apresentando os indígenas como inferiores, no entanto, ele também entende a necessidade de visualizar suas histórias. Logo, percebemos alterações no discurso em comparação com Maximiano Machado e Irineu Pinto, já que o autor realiza uma reflexão comparativa sobre as ações feitas pelos portugueses e as reações dos indígenas, permitindo a visualização da relatividade cultural entre lusitanos e nativos, como observamos neste trecho.

Abater um selvagem por ato de represália ou motivo de insubmissão não era pecado de consciência para o civilizado, porquanto não se tratava absolutamente de um cristão. Da mesma forma, a oportunidade de comer um cristão moqueado era ato de desforra que os índios praticavam em cerimônia festiva. *O conceito de honra cada qual tinha a seu modo* (Almeida, 1978, p. 231, grifo nosso).

Outra consideração importante reflete a crítica à ação dos jesuítas relacionada ao seu poder temporal, tratando os indígenas como submissos à doutrina cristã, sendo até chamados de “donos da indiada” (Almeida, 1978, p. 233). Além disso, opina que os jesuítas não tiveram preocupação em anotar as crenças e tradições indígenas (Almeida, 1978, p. 233). Portanto, percebemos que o autor já desenvolvia um julgamento em relação aos religiosos com os indígenas, compreendendo que essas informações seriam valiosas para o historiador.

Na sua obra, Horário de Almeida informa nomes de alguns personagens indígenas considerados importantes, como Zorobabé, Pedro Poti e Camarão, pois os considera destaques nas ações de bravuras e atitudes morais. Além disso, menciona outros, Mandiocapuca, Batatã, Piandaúna e Pau Seco, entendendo que esses merecem maior pesquisa na tradição histórica (Almeida, 1978, p. 261).

Por fim, o capítulo proporciona algumas descrições das heranças indígenas no cotidiano atual, como a produção de mandioca, fumo, redes de dormir e medicamentos à base de plantas, além da denominação de diversos nomes de locais e rios. No entanto, o autor continua sua descrição sem aprofundamento da temática.

Com base na análise realizada, reafirmamos o viés eurocêntrico nessas obras, seguindo a narrativa do IHGP de construção de uma identidade gloriosa paraibana. Nesta visão, os indígenas estão no estágio primitivo da civilização, sendo tratados como seres reativos a este processo. Assim, se faz necessário expandir a Nova História indígena, na tentativa de proporcionar outra perspectiva historiográfica que inclua os indígenas como sujeitos históricos.

1.2 A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA DA PARAÍBA

O ponto de vista historiográfico vem sendo modificado com o tempo (Burke, 1992). O objetivo que antes visava a formação da identidade local ou nacional a partir de ícones considerados importantes pela elite, com personagens moldados nas características de heroísmo e redentores da nação, posteriormente, é modificado pela nova historiografia, que observa a necessidade de ampliar as visões sobre os sujeitos históricos, incluindo os subalternos, personagens negligenciados pela escrita positivista (Burke, 1992).

Considerando a expansão da leitura documental, os pesquisadores ampliaram novas visões sobre os registros históricos. Em relação a temática indígena, na Paraíba, temos Regina Célia Gonçalves e Estevão Palitot, ambos desenvolveram uma análise crítica sobre o passado indígena Potiguara, reflexão que difere dos autores até aqui apresentados.

A historiadora Regina Célia Gonçalves representa essa alteração nas pesquisas relacionadas à Paraíba colonial, em seu livro “Guerras e Açúcares: política e economia na Capitania da Parayba - 1585 - 1630”, publicado em 2007, fruto de sua tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo em 2004.

A autora teve acesso aos documentos disponibilizados pelo “Projeto Resgate” que possibilitou a pesquisa em “[...] provisões reais, provisões do governador-geral e do capitão-mor da Paraíba, cartas régias, minutas de consultas, pareceres do conselho da fazenda e requerimentos de vários tipos” (Gonçalves, 2007, p. 30). Sua documentação também pode ser considerada oficial, semelhante aos autores abordados anteriormente, porém, sua visão de mundo e meio social no qual está inserida possibilitou um novo olhar sobre a questão indígena, buscando contrapor a construção ideológica dos Potiguara como incivilizados.

Além disso, Gonçalves desenvolve críticas à escrita com exaltação aos grandes heróis desenvolvida por Maximiano Lopes Machado e Irineu Pinto, destacando que as intenções dos autores anteriores tinham como propostas construir uma identidade paraibana, a partir dos adjetivos: “[...] paz, força, coragem, tradição e grandeza” (Gonçalves, 2007, p. 28). A historiadora observa em sua pesquisa que o termo *paraibanidade*, estruturado nos trabalhos de

escritores do IHGP, omite o principal elemento da união desta elite, “o negócio” (Gonçalves, 2007, p. 29). Ela protagonizou, em sua análise, uma ruptura com relação à visão que tratava os colonizadores como heróis, expondo-os como personagens que visavam a expansão agro-manufatureira do açúcar e o cativo de índio.

Neste sentido, ela desafia a historiografia tradicional que observava os indígenas como ingênuos e manipulados pelos estrangeiros. Ao contrário dos autores mencionados anteriormente, Gonçalves destaca o protagonismo indígena e suas estratégias na aquisição de vantagens contra os seus inimigos. Essa abordagem crítica subverte as narrativas anteriores, ao considerar a relação de troca de mercadoria não apenas ligada à lógica comercial, mas entende as ampliações das alianças a partir do escambo. Sobre esta prática de negócio, Gonçalves (2010, p. 40) enfatiza que os europeus “dependiam dos índios para tudo. Estes, por sua vez, aliavam-se e trabalhavam conforme seu interesse”.

Esses novos olhares estimulam o debate em sala de aula, possibilitando a adoção de uma forma alternativa de compreender a história indígena, tendo em vista sua visualização como agentes do processo histórico. Esta perspectiva se desenvolve a partir do movimento de desconstrução dos preconceitos enraizados pela historiografia tradicional. A autora Gonçalves, em sua pesquisa, verifica que os interesses indígenas estavam muito além de espelinhos, como era mencionado pelos autores da época. Sua posição visualizava o escambo não só como instrumento de negócio, mas também de alianças. Neste cenário, os Potiguara objetivavam a obtenção de armamentos, tendo em vista sua lógica de guerra contra os inimigos. Abaixo podemos observar um trecho expressando a preocupação de Duarte Coelho, Donatário de Pernambuco, sobre essa temática:

Na visão do donatário, a prática de trocar o trabalho dos índios por armas de fogo era a principal causa da sua constante rebelião contra os colonizadores, visto que, em decorrência do fato de as possuírem, se sentiam muito mais fortalecidos para não só se recusarem ao trabalho nas plantações, mas também para atacarem as fazendas e os povoados já implantados nas Capitânicas de Pernambuco e de Itamaracá (Gonçalves, 2007, p. 55).

Considerando as relações de alianças, a autora informa sobre o acordo dos Potiguara com os portugueses, para auxiliá-los na expulsão dos Kaetés da região de Pernambuco, tornando os indígenas donos da terra entre o paraíba¹⁹ e o Maranhão (Gonçalves, 2007, p. 43). No entanto, essa aliança começou a se deteriorar a partir da década de 1570, momento que os lusitanos compreenderam os franceses como empecilho ao processo de colonização,

¹⁹ O rio Paraíba.

principalmente após o intenso comércio de pau-brasil sendo feito na Baía da Traição, produto que também era cobiçado pelos portugueses.

Os argumentos de Gonçalves trouxeram uma informação ausente nos autores anteriormente analisados. Diferentemente da historiografia oficial que tratou os Potiguara como inimigos ferozes dos portugueses, sua crítica demonstrava que até a década de 1570 os indígenas mantinham relações amistosas com os lusitanos, demarcando habilidades políticas em envolver alianças com os europeus. Esse fato aconteceu em diversas capitanias, como Itamaracá e Pernambuco (Gonçalves, 2007, p. 43).

Além disso, a autora aborda a maneira incisiva o sistema de capitania hereditária, possibilitando a desconstrução do senso comum que trata os indígenas como preguiçosos e pouco utilizados na mão de obra. Gonçalves (2007, p. 61) argumenta que o cativo de índio era tão rentável quanto a produção de açúcar em 1576. Essa afirmação traz a complexidade da economia colonial que inseriu os indígenas como cativos ou escravizados, tema também abordado por John Monteiro, que afirma:

De certo modo, pelo menos nos anos iniciais da colonização, as relações lusoindígenas permaneciam subordinadas a uma lógica pré-colonial. Para os portugueses, a presença de cativos nas sociedades indígenas traduzia-se na perspectiva de serem adquiridos cada vez mais escravos através das guerras entre grupos nativos. No entanto, nas sociedades indígenas, o cativo não possuía a conotação de escravo, pois servia para fins rituais e não produtivos (Monteiro, 1994, p. 105).

Ademais, sua escrita também demonstra as represálias enfrentadas pelos lusitanos, mencionando que “a guerra tupi não era uma guerra de conquista, era uma guerra de vingança” (Gonçalves, 2007, p. 42). Essa perspectiva engloba uma intrínseca relação entre guerra-vingança-antropofagia (Gonçalves, 2007), situação observada também por Florestan Fernandes (1952). Ele descreve a guerra como fundamental na sociedade tupinambá, pois era por meio dela que ocorria a captura e vingança, culminando em rituais antropofágicos. Considerando esse ponto em comum de ambos os autores, podemos destacar a visualização de um significado mais amplo na estrutura indígena, relacionada à coesão social do grupo, inserindo os rituais realizados de forma simbólica, diferente da crença perpassada até os dias atuais, que associa de maneira equivocada os indígenas ao canibalismo.

Outro ponto evidenciado por Gonçalves refere-se à tragédia de Tracunhaém, também narrada por Maximiano Machado, Irineu Pinto e Horácio de Almeida, entretanto, as abordagens possuem opiniões divergentes: enquanto os autores da historiografia clássica paraibana

destacam o morticínio realizado pelos indígenas, a autora ressalta a falta de elementos distintos que estejam relacionados às diferentes visões sobre este fato. Assim, para Gonçalves, o foco está mais ligado não ao ataque indígena na fazenda de Diogo Dias, mas à disputa de território diante do avanço dos lusitanos nas áreas de domínio Potiguara (Gonçalves, 2007, p. 69). Essa contraposição é exemplar, pois os demais autores tratam os nativos como incivilizados, estigmatizando-os no processo histórico e desconsiderando a complexidade das áreas ocupadas.

Seguindo na narrativa, a autora explica que aqueles que vieram para as terras paraibanas tinham intenções de enriquecimento, uma vez que, a maioria deles, estava fugindo da pobreza. Dessa forma, ela descreve a estratégia dos europeus em dizimar ou aprisionar índios no ato da conquista, com objetivo de solicitar benesses em terras, ações estas registradas nas documentações analisadas pela autora, que segundo sua percepção “saltam aos olhos” (Gonçalves, 2007, p. 94), pois são consideradas evidências que não podem ser ignoradas, ao aparecer de forma inegável nas fontes históricas. Desta forma, novamente a autora critica arduamente a construção falaciosa de uma identidade paraibana baseadas em atitudes nobres e heroicas.

A autora prossegue destacando a necessidade que os portugueses tinham em relação aos indígenas, durante o processo de colonização. Ela afirma que “[...] se os índios constituíam força importante nas tropas, também eram no que diz respeito à garantia da posse da terra, o que só podia ser obtido a partir do seu povoamento efetivo. Eram, os índios, *a substância de se povoar o Brasil*” (Gonçalves, 2007, p. 109, grifo da autora). Na perspectiva da Nova História indígena, os nativos são agora colocados como elementos essenciais na sobrevivência dos lusitanos, como, por exemplo, a utilização das plantas medicinais no ato de curar as doenças, como mencionado abaixo:

Os índios brasileiros encontram no mato as soluções para suas enfermidades e necessidades de autocuidado. A prática da medicação e uso de remédios caseiros proporcionam benefícios para as doenças e promovem o “saber” sobre a flora em que vivem. O conhecimento indígena pode ser definido como um conjunto cumulativo de crenças e conhecimentos que são transmitidas de geração em geração em sua comunidade, pela transmissão cultural sobre as relações existentes entre os seres vivos e o seu ambiente (Gadgil; Berkes; Folke, 1993, p. 151-156 *apud* Gaudêncio; Rodrigues; Martins, 2020, p. 166-167)²⁰.

²⁰ GADGIL, M.; BERKES, F.; FOLKE, C. Indigenous Knowledge for biodiversity conservation. *Ambio*, v. 22, n. (2-3), p. 151–156, 1993.

Nesta perspectiva, a análise de Gonçalves permite visualizar a dependência que os portugueses tinham dos indígenas, possibilitando uma reavaliação da historiografia tradicional sobre a colonização e os seus fatores decorrentes, instigando uma visão mais realista da história, sem a glorificação de personagens e inserindo o cotidiano político, econômico e cultural dos Potiguara.

Por outro lado, nas narrativas realizadas pelos autores anteriores a Gonçalves, era notória a falta de valorização do saber indígena, desqualificando-o como primitivo, e em decorrência a esses fatos, começaram a ser aplicadas práticas de silenciamento por meio da catequização. Sobre este processo de doutrinação, Gonçalves destaca: “Tratava-se de um raciocínio refinado que negava a alteridade em nome da homogeneização do mundo” (Gonçalves, 2007, p. 12). Neste sentido, o processo de catequização acelerou a ocupação portuguesa a partir dos aldeamentos, ação que se repetiu até chegar ao sertão.

Apesar dos danos causados às vidas indígenas por esse processo, é importante reconhecer que eles não permaneceram passivos. Ao contrário, resistiram ativamente à imposição cultural feita pela Igreja Católica, como podemos observar no trecho abaixo:

Tal resistência pode ser identificada na recusa em participar da missa e outras celebrações e, principalmente, das aulas de catecismo, ocasiões em que os índios se escondiam nas suas roças e lavouras localizadas fora das aldeias. Só à força, como afirma o missionário, é que se conseguia levá-los à igreja. Em outras ocasiões, no entanto, os mesmos ocorriam com prazer, especialmente na época das festas (Gonçalves, 2007, p. 123).

A autora faz a ressalva, na intenção de não relativizar essas atitudes dos indígenas, tendo em vista o desmantelamento cultural imposto pelos lusitanos nos aldeamentos, como a prática de juntar diversas etnias inimigas no mesmo local. Isso evidencia o cuidado da historiadora em demonstrar a nocividade do processo de catequização, ao mesmo tempo em que reconhece as revoltas indígenas, considerando o processo histórico. Ela também não romantiza os atos como heroicos.

Contrariando a narrativa dos autores clássicos, Gonçalves indica que a paz não era uma realidade, pois para ela havia um estado de tensão permanente. A expansão da cidade de Filipéia de Nossa Senhora das Neves significava novas concessões de sesmarias, diminuindo gradualmente os territórios antes ocupados pelos indígenas. As áreas recebidas tinham como objetivo principal a exploração da monocultura da cana-de-açúcar e o repovoamento das áreas, conforme observado pela historiadora: “Assim, os soldados foram abrindo caminho para os

agricultores e para os criadores de gado. Muitas vezes, os três papéis foram desempenhados pelo mesmo indivíduo” (Gonçalves, 2007, p. 152).

Além disso, Gonçalves destaca que essa conquista se dava em etapas: inicialmente, a desocupação violenta do território, desestruturando frequentemente o modo de vida indígena. Posteriormente, ocorria a distribuição de terras para atrair a vinda de novos colonos, atividade considerada necessária na defesa e na captação de recursos econômicos indispensáveis no desenvolvimento da cidade de Filipéia de Nossa Senhora das Neves. Por fim, culminando na repovoação das áreas com os colonos europeus.

Esta análise de Gonçalves apresenta a violência na colonização, considerando a estratégia dos europeus em dominar os territórios, visando apenas o lucro. Suas reflexões proporcionam questionamentos diretos à escrita da história oficial, além de mostrar que parte dessa destruição estabelecida durante esse momento ainda perdura até os dias atuais.

A história sobre os povos indígenas nos períodos históricos subsequentes tem muitos desafios, dado a necessidade dos pesquisadores olhar atentamente às entrelinhas dos documentos na intenção de visualizar os indígenas como sujeitos, tendo em vista que no momento imperial e republicano, o foco se dá na formação do Estado-nação e as diversas revoltas, perspectivas que tratam os indígenas como coadjuvantes.

Neste contexto, antes de analisar as publicações de Estevão Palitot, consideramos importante estabelecer um contexto histórico, tendo em vista que suas pesquisas estão voltadas para os Potiguara, principalmente durante o século XX. Desta forma, observamos que se faz necessário preencher as lacunas da história indígena em outros períodos. Assim, utilizaremos os escritos de Maria Regina Celestino de Almeida, Maria Manuela Ligeti Carneiro da Cunha e outras pesquisadoras, com a intenção de contemplar estes outros momentos vinculados à colonização e Brasil Império, na perspectiva de demonstrar que os indígenas não desapareceram, pelo contrário, continuaram resistindo contra o sistema.

Diante do exposto, na segunda metade do século XVII, após a saída dos holandeses, viu-se o restabelecimento das missões católicas nos aldeamentos indígenas, que tinham como objetivo a uniformização do estilo de vida, estabelecendo a exploração da mão de obra dos nativos e a inserção deles em tropas militares. A historiografia tradicional trata frequentemente os indígenas como passivos, que aceitavam o seu destino sem resistência.

No entanto, Almeida (2010) entende que apesar dos males catastróficos causados pela junção de etnias e o assédio religioso, muitos deles escolheram o aldeamento como mal menor, pois esses locais garantiam terras e proteção. Acerca disso, entendemos que os indígenas tinham escolhas nas possibilidades existentes de sobrevivência, a exemplo de Diogo Pinheiro

Camarão²¹, um combatente potiguar que utiliza seu histórico de apoio aos lusitanos na intenção de chefiar os indígenas, além de solicitar benesses aos serviços prestados à coroa (Ferreira, 2024).

O século XVIII é marcado por mudanças significativas na política lusitana, devido às ações estabelecidas pelo Marquês de Pombal, a partir do Diretório dos Índios. Elas tinham o objetivo de transformar as aldeias em vilas, acreditando na aceleração do processo de assimilação na perspectiva de estimular os indígenas a serem “gentis úteis”. Assim, sua atitude retirou esse poder dos jesuítas e direcionou aos governadores, com a proposta de integrar os indígenas como serviçais da coroa, sendo tratados como vassalos (Musy, 2018). Almeida corrobora algumas das implicações produzidas pelo Diretório:

A mudança mais significativa foi a proposta de assimilação. Coerente com ela, algumas medidas foram inovadoras, a proibição dos costumes indígenas nas aldeias, incluindo a imposição do português que deveria substituir a língua geral, o forte incentivo à miscigenação e o fim da discriminação legal contra os índios, que deixavam de estar sujeitos às limitações impostas pelos estatutos de limpeza de sangue (Almeida, 2010, p. 110).

Essa política executada por Pombal foi extinta em 1789, mas, durante o século XIX, o domínio sobre a administração dos índios novamente foi dado aos religiosos. Foram retomadas as missões de catequese em 1845²², cujo propósito era reorganizar a administração sobre as vidas indígenas nos aldeamentos, desta vez com interferência ainda maior das elites locais, que buscavam destinar os indígenas a trabalhos privados ou públicos (Almeida, 2010, p. 71-76).

A elite desempenhava um papel fundamental nas ações contra os indígenas. Eles tinham duas opções viáveis, a assimilação ou o extermínio. Essas ações foram intensificadas pela Lei de Terras de 1850²³, que deixava os nativos desprotegidos por falta dos títulos de sesmaria, instrumento que resguardava historicamente sua permanência no local. Desta forma, Cunha (1992) afirma que os conflitos contra os indígenas deixaram de ser apenas por mão de obra, sendo agora questão de terras, argumento também corroborado por Edson Silva, como podemos observar abaixo:

Observando os indígenas e os processos históricos ocorridos no Nordeste, no século XIX, com maior ênfase após a Lei de terras de 1850, as câmaras

²¹ Primo de Felipe Camarão (ver: NAVARRO, Eduardo de Almeida. Tradução de carta do índio Diogo da Costa, em Tupi antigo, de 1645. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1, 2013. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Navarro_EA_2644944_TraducaoDeCartaDoIndioDiogoDaCostaEmTupiAntigoDe1645.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024).

²² Decreto n. 426 de 1845.

²³ Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.

municipais insistentemente solicitaram aos poderes públicos as terras dos antigos aldeamentos para patrimônio dos municípios, alegando a necessidade de expansão destes. Os vereadores legislavam em causa própria, uma vez que sendo a maioria deles invasores nas terras indígenas, com a medição e demarcação das terras dos aldeamentos, tiveram suas posses legitimadas. A partir de 1870 vários aldeamentos foram declarados oficialmente extintos no Nordeste, favorecendo os tradicionais esbulhos, legitimando-se os antigos invasores das terras indígenas (Silva, 2017, p. 50).

O contexto histórico sobre os povos indígenas aqui abordado faz parte do esforço de pesquisadores em inserir os indígenas na história e principalmente como sujeitos que adotaram estratégias de sobrevivência. Sendo assim, consideramos importante estabelecer a continuidade dos fatos históricos, visando à desconstrução da concepção equivocada de colocar a presença indígena como algo do passado. Buscamos apresentar sua participação em momentos históricos dos quais eles foram minimizados. Ressaltamos que eles não são elementos estáticos no tempo, ao contrário, sua dinâmica estabelece novas visões de mundo, ampliando o debate sobre a diversidade.

Seguindo uma abordagem a partir de uma visão antropológica, a dissertação de mestrado “Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura”, defendida em 2005 por Estêvão Martins Palitot, professor e sociólogo vinculado à Universidade Federal da Paraíba. Além disso, outras pesquisas feitas por este autor promovem melhor compreensão sobre a resistência indígena no processo histórico, nos períodos entre o final do século XIX e início do XX.

Nesta análise, Palitot segue seu estudo a partir da luta pela demarcação dos territórios ocupados pelos Potiguara, considerando que, após a Lei de Terras de 1850, que instituiu que os territórios só poderiam ser adquiridos por meio de compra. Isso permitiu que o Estado desenvolvesse a delimitação das áreas consideradas devolutas como aquelas não tituladas ou de uso comum, diferenciando-as das propriedades privadas, para assim serem identificadas. Na Paraíba, coube ao engenheiro Antônio Gonçalves da Justa Araújo estabelecer os limites dos aldeamentos da Baía da Traição e de Monte-Mor, considerando que os territórios não foram entendidos como devolutos e estavam administrados pelo município de Mamanguape (Moonen; Maia, 1992; Palitot, 2005).

Neste contexto, Palitot (2022) desenvolveu uma descrição das informações obtidas pelo engenheiro responsável pela demarcação dos territórios Potiguara. No entanto, sua análise revela que esse processo de delimitação de áreas, especialmente na aldeia Monte-Mor, foi conduzido de forma a desconsiderar a cultura indígena, como as práticas envolvendo o roçado. Essa negligência intensificou as disputas de terras com pequenos agricultores e latifundiários.

Com efeito, o engenheiro ignorou as tradições locais, ação que demonstrou falta de sensibilidade ao cotidiano indígena.

No século seguinte, aconteceram modificações no cenário nacional. Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN), que logo depois foi renomeado para Serviço de Proteção aos Índios, até sua extinção em 1967. Este órgão teve um papel controverso na história do país. Segundo o autor João Pacheco de Oliveira Filho (1988), a tutela do Estado tinha objetivos de controle do Estado, restringindo a autonomia dos indígenas e forçando sua subordinação e dependência.

Seguindo essa perspectiva, observamos a criação do SPI na Paraíba e sua vinculação com a elite. A visita do funcionário Dagoberto de Castro e Silva em 1923, responsável pela verificação da necessidade de instalação do posto local, recebeu muito apoio em sua estadia, incluindo transporte e hospedagem fornecidos pela Companhia de Tinta Rio Tinto (Palitot, 2005, p. 40-41). A essência de suas atividades estava na contabilização dos indígenas e não indígenas habitando nos territórios, conforme demonstra em seu relatório:

Os índios num total de 422 pessoas entre homens, mulheres e crianças, têm suas habitações às margens dos rios. Esses mestiços (mais propriamente quarteirões, cafusos e curibocas, do que descendentes diretos do nosso aborígene) ... *esses mestiços ao meu ver, merecem a assistência do Estado, no tocante à localização de trabalhadores nacionais, não lhes cabendo, segundo penso, os benefícios do Serviço de Proteção aos índios, que, me parece, deve amparar de preferência o autóctono legítimo ou aos seus descendentes diretos, espoliados de suas terras e de seus legítimos direitos, e que ainda não participam dos benefícios da civilização.* (Relatório de Dagoberto Castro e Silva, apresentado ao SPI em 1923, publicado no Diário Oficial, em 28.10.1925, p. 20279-87 *apud* Maia; Moonen, 1992, p.190, grifo nosso)²⁴.

Desse modo, na tentativa de diminuir a descendência indígena, o funcionário do SPI estabelece a compreensão de que todos são mestiços, perpetuando uma visão de identidade estática que remonta ao período colonial. No entanto, novos estudos da história e da antropologia²⁵ têm promovido discussões sobre a ressignificação desses termos, questionando a colonialidade. Um exemplo disso é observado entre os Potiguara, onde o termo “caboclo” ou “caboco”, antes era motivo de distinção nos aldeamentos indígenas, agora é encontrado no cotidiano da própria etnia (Palitot, 2020). Esse caso exemplifica a complexidade no estudo

²⁴ Segundo Palitot, na contagem não estão incluídos alguns locais como: Camurupim, Tramataia, Vau, Caieira e a própria da Traição (Palitot, 2005, p. 42).

²⁵ Autores como Maria Celestino de Almeida, Eduardo Viveiro de Castro, Maria Carneiro da Cunha entre outros.

dessas populações, especialmente na relação entre passado e presente na sua formação de identidade.

Por conseguinte, evidencia-se que, apesar das ressalvas ditas por Dagoberto, em 1932 foi instalado o posto indígena São Francisco, que posteriormente, teve o nome alterado para Nísia Brasileira. Palitot destaca duas fases distintas na atuação do posto: na década de 1930, focando no controle dos recursos fundiários, madeireiros e agrícolas; e nas décadas posteriores com ação de monitoramento da população (Palitot, 2005, p. 44).

Na busca de maior fiscalização dos seus domínios, o posto indígena adotou a estratégia de diminuir terrenos dos indígenas, ação conhecida como “insularização de áreas indígenas” (Peres, 1992, p. 111 *apud* Palitot, 2005, p. 54). Essa medida visava reduzir conflitos e manter o poder tutelar. Para assegurar a submissão das comunidades, recorreu às táticas de coerção, incluindo ameaças de prisão aos opositores. Essas práticas estabeleceram mecanismos opressivos contra qualquer forma de resistência. Mesmo diante desse sistema, algumas lideranças emergiram desafiando o controle posto pelo órgão, a exemplo de Pedro Ciríaco, que assumiu a liderança dos índios contra a vontade do posto, cobrando renda aos particulares e criticando veementemente a demarcação de terra elaborada pelo SPI, em 1948 e 1949, algo que foi problemático para os interesses do SPI local (Peres, 1992, p. 106-109 *apud* Palitot, 2005, p. 52)²⁶.

Desta forma, o personagem é emblemático na luta pela autonomia indígena, pois questionou em diversos momentos as posições adotadas pelo posto, e em troca sofreu retaliações, incluindo a cogitação de expulsão dele e de sua família, sendo acusado de “índio mais mestiço” na tentativa de desqualificação do sujeito (Palitot, 2005, p. 53). O legado da resistência Potiguara contra a opressão não se restringe apenas ao quesito territorial. As manifestações culturais na transmissão de conhecimento às novas gerações também fazem parte dessa rede de luta pela sobrevivência.

Esse cenário de conflito continuou com a chegada dos irmãos Frederico e Arthur Lundgren, que estabeleceram empreendimento nos territórios não demarcados da aldeia Jacaré e Monte Mor. Eles compraram terrenos e instalaram a fábrica Companhia de Tinta Rio Tinto, que iniciou as atividades em 1924 em meio a diversos embates. Palitot (2005, p. 96-109) descreve o medo dos indígenas em lutar pelo resgate das terras, pois a fábrica promovia ambiente de terror, conduzindo torturas e mantendo vigilância sobre aqueles que tentassem desafiar essa estrutura de poder.

²⁶ PERES, Sidnei Clemente. **Arrendamento e terras indígenas**: análise de alguns modelos de ação indigenista no Nordeste (1910-1960) Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro. PPGAS/MN/UFRJ. 1992.

Essas práticas foram eficazes, forçando muitos indígenas a esconder suas identidades, e nem mesmo o SPI foi capaz de combater as atividades criminosas feitas pelos integrantes da fábrica. Como podemos observar o trecho abaixo retirado de documentos do SPI:

Os índios da Vila de Monte-Mór foram este ato expulsos de seus lotes de terra pela Companhia Fábrica de Tecido de Rio Tinto.

Um de seus proprietários, o Sr. Frederico Lundgren, contra a segurança e propriedade dos mesmos, deixando desabrigadas muitas famílias indígenas.

O índio Pedro Lourenço foi intimado a comparecer em Rio Tinto onde foi detido e obrigado, com a presença da polícia e do advogado daquela empresa, a assinar um documento, para entregar o seu lote de terra num prazo mínimo de 30 dias.

Desses fatos, como me compete, dei conhecimento à Inspeção Regional do Ministério do Trabalho.

Expulsos os índios dos seus lotes, sob ameaças e com auxílio da polícia, que tem sido um manequim nas mãos da poderosa empresa, esta se apropria dos referidos lotes! (Vicente Viana, 1939²⁷ *apud* Palitot, 2005, p. 103).

Essa situação persistiu até a década de 1980 quando a fábrica encerrou suas atividades e vendeu parte dos terrenos para as usinas de álcool, como a Agropastoril Rio Vermelho S/A, Destilaria Miriri e Usina Japungu (Palitot, 2005, p. 110). A entrada da indústria açucareira e de biocombustíveis trouxe consigo práticas de desmatamento para o plantio da cana-de-açúcar. Essa atividade envolve uso intensivo de agrotóxicos químicos, que resultam em contaminação do rio Mamanguape, impactando diretamente a coleta de peixes e outros derivados da água (Palitot, 2005, p. 118).

Durante aquele momento, a luta pela terra intensificou-se entre os indígenas que buscavam a demarcação de suas antigas habitações. Essa luta não era apenas pelo território, pois os danos severos foram causados pelas indústrias ao meio ambiente, a exemplo mencionado no livro “Os Potiguara pelos Potiguara” (2005, p. 22), informando que a planta nativa denominada cumaru, que deu origem ao nome de uma aldeia, estava quase em extinção devido ao desmatamento e plantio desenfreado da cana-de-açúcar. Isso evidencia como o avanço industrial condicionou a imposição da monocultura, proporcionando destruição da multiplicidade da fauna e flora existente nos territórios, além de violência contra os seus direitos territoriais.

Em busca de apoio, os Potiguara estabeleceram contatos estratégicos com diversas instituições, como o Ministério Público, a Universidade Federal da Paraíba, a ala progressista

²⁷ Relatório encaminhado a 7ª Delegacia Regional pelo Sr. Feitor do Posto Indígena “São Francisco” - na Baía da Traição, deste Estado - Paraíba - referente ao ano de 1939. SEDOC/Museu do Índio. Microfilme 180; Fotografia 175.

da Igreja Católica e os sindicatos. Além disso, os indígenas tentaram estreitar laços com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que sucedeu ao SPI. Essas articulações foram fundamentais para ampliar a visibilidade das informações sobre os confrontos com as usinas.

Neste contexto, os indígenas intensificaram suas mobilizações em busca da recuperação das terras invadidas, além da ressignificação do termo “caboclo”, anteriormente visto como depreciativo. Outro aspecto que se tornou um símbolo de luta foi a prática do Toré²⁸, demonstrando que a ancestralidade indígena não tinha sumido como as usinas tentavam sugerir (Palitot, 2005, p. 129-133).

Ademais, a Constituição Federal de 1988 foi fundamental nessas conquistas, ao proporcionar aos indígenas o direito à diferença sob suas tradições, deixando de lado o apelo assimilacionista exercido durante séculos. Além disso, garantiu o direito à posse permanente da terra, vedando a retirada deles para outros locais, exceto em casos excepcionais e temporários. Podemos assim visualizar a mudança de perspectiva do Estado sobre os indígenas, esse marco legal que estabeleceu o reconhecimento da diferença dos indígenas e sua autonomia. Um exemplo disso é fornecido no Artigo 231:

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

A Constituição Federal permitiu avanço nas pautas indígenas de demarcação e homologação, proporcionando um sistema jurídico que entende os indígenas como cidadãos. Esse reconhecimento, somado a políticas públicas e maior valorização das identidades deles, pode ser associado ao aumento populacional indígena registrado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao apontar a existência de cerca de 1,69 milhão de indígenas, quase dobrando em comparação ao censo de 2010, que registrou quase 900 mil indígenas.

Apesar de muitos avanços, a elite envolvida no agronegócio busca estabelecer meios de enfraquecer a luta indígena, aprovando a Lei nº 14.701²⁹, de 20 de outubro de 2023, conhecida como marco temporal. A tese estabelece que, para um território indígena ser demarcado, ele

²⁸ Seu principal ritual, chamado Toré, envolve cantos, danças e músicas que exaltam a identidade étnica.

²⁹ BRASIL. **Lei nº 14.701**, de 20 de outubro de 2023. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nºs 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973

deve estar sendo ocupado desde do dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal³⁰.

Essa legislação vem sendo amplamente criticada, ao representar um retrocesso na política de demarcação, desconsiderando que muitos povos tiveram que se deslocar devido às violências sofridas em suas terras, isso antes de 1988. Assim, ao ignorar este contexto, a lei favorece a interesses da elite em detrimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas.

Apesar das críticas ao retrocesso que permeia parte do sistema jurídico, há avanços que merecem ser celebrados. Um exemplo recente é a homologação da Terra Indígena de Monte-Mor, aprovada no atual governo executivo, que simboliza a luta pelo direito ancestral dos Potiguara³¹. Concluímos que esta questão do avanço predatório nos territórios indígenas exemplifica a crítica feita por Krenak ao afirmar que “a ideia de nós, os humanos, nos deslocarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (Krenak, 2019, p. 12).

Neste sentido, é crucial integrar as perspectivas indígenas no sistema educacional, essencialmente na abordagem decolonial, pois essa ação desenvolve uma criticidade à história narrada pela historiografia tradicional, contribuindo para a formação de uma sociedade mais diversa e conhecedora de suas raízes históricas. Apenas por meio de uma educação plural, podemos vislumbrar um mundo mais inclusivo.

³⁰ Os parlamentares aprovaram a lei, apesar da tese ser considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal na sessão realizada dia 21 de setembro de 2023. STF, Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=514552&ori=1>. Acesso em: 28 de abr. de 2024.

³¹ Terra indígena Potiguara de Monte-Mor, na Paraíba, é demarcada pelo Governo Federal. **G1**. Disponível: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2024/12/05/terra-indigena-potiguara-de-monte-mor-na-paraiba-e-demarcada-pelo-governo-federal.ghtml>. Acesso em: 28 de dez. de 2024.

CAPÍTULO 2. O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA: NOVAS PERSPECTIVAS

A disciplina de História foi constituída como matéria primordial no século XIX, sendo dividida nos conteúdos de “História Sagrada”, “História Universal” e “História Pátria” (Bittencourt, 2018, p. 127; Fonseca, 2006, p. 43). Estas perspectivas refletiam diferentes olhares, sendo esses: religioso, conservador e liberal. As ações tomadas pela elite seguiram o direcionamento de proporcionar a construção de uma identidade nacional e estabelecer formas de conformação social. Essa abordagem revela que desde os primórdios, o currículo tinha intenções de reforçar as ideologias dominantes, com o objetivo de manter a coesão na sociedade (Fonseca, 2006).

Esse momento foi marcado por uma visão deturpada sobre a mestiçagem no país, levando à criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, como relatado no capítulo anterior, com o objetivo de proporcionar uma solução para esse suposto problema. Nesse contexto, a disciplina de História se estabelece sob forte influência da igreja e em consonância com a política monárquica, embora sem um direcionamento definitivo sobre a organização do currículo (Fonseca, 2006, p. 46-47).

Essa indefinição sobre a organização da disciplina e do currículo só começou a ser resolvida com a criação do colégio D. Pedro II, em 1837. A partir de então, a organização em série foi instituída e com ela a disciplina de História assumiu a divisão da temporalidade em: Sagrada, Antiga, Idade Média, Moderna e Contemporânea, posteriormente alteradas para História Geral e Universal (Fonseca, 2006, p. 48). Desse modo, percebemos que a historicidade na construção do currículo da disciplina e com algumas permanências, no quesito da temporalidade, ainda continuam assumindo um pensamento excludente, e restrito a marcos temporais eurocêntricos, que não englobam as populações ameríndias.

Em termos de influência educacional, temos na Paraíba a escola Lyceu Parahybano, uma instituição que perdurou durante os momentos da monarquia e da república (Miranda, 2017, p. 14). Este colégio proporcionou aprofundamento em temáticas relacionadas ao estudo da Paraíba na perspectiva de construção de uma pátria local (Miranda, 2017, p. 49). Desta forma, entendemos a importância da Escola na formação da elite paraibana.

Ao tratarmos do Lyceu Parahybano, com base em um contexto histórico e social definido pelos *decênios gloriosos*, dizemos que não apenas os preceitos republicanos e o culto à pátria se tornaram elemento de destaque em suas festividades, a transmissão desses elementos que buscavam uma unidade nacional para o país de fato foi importante quando da consolidação da 1ª República, sendo eles incorporados ao calendário escolar por meio dos

desfiles e paradas cívicas, mas juntamente a essas comemorações também eram relevantes as que faziam referência ao elemento religioso e mais particularmente, as que foram representativas da própria vivência história daquele espaço de educação (Miranda, 2017, p. 121-122, grifo da autora).

Durante a década de 1870, a influência do positivismo condicionou à disciplina de História a elaboração de percepções do mundo, baseando-se numa ordem natural, tendo como foco o direcionamento ao progresso na intenção de ensinar aos discentes a evolução da humanidade (Iskandar; Leal, 2002). Como podemos observar na citação a seguir:

No final do século XIX até a primeira metade do século XX, os conteúdos da História eram compostos de exaustivas narrações das origens das grandes nações e dos feitos dos grandes estadistas. O ideal presente nesse ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos, representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando, assim, que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual (Faustino; Gasparin, 2001, p. 165).

Esse modelo inseriu a construção de conteúdos visando a exaltação dos grandes heróis com a intenção de edificar uma história gloriosa para a nação (Toledo, 2016, p. 321-342). Este viés consolidou uma tendência no Brasil, que tinha como foco a transmissão dos feitos realizados por esses personagens, sem nenhum espaço para questionamento. Assim, o ensino se tornou sem significado para os discentes, deixando apenas como alternativa seguir o rito estabelecido por este modelo educacional tradicional. Como afirma Libâneo,

É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamentos, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos. [...] Os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade (Libâneo, 1990, p. 65).

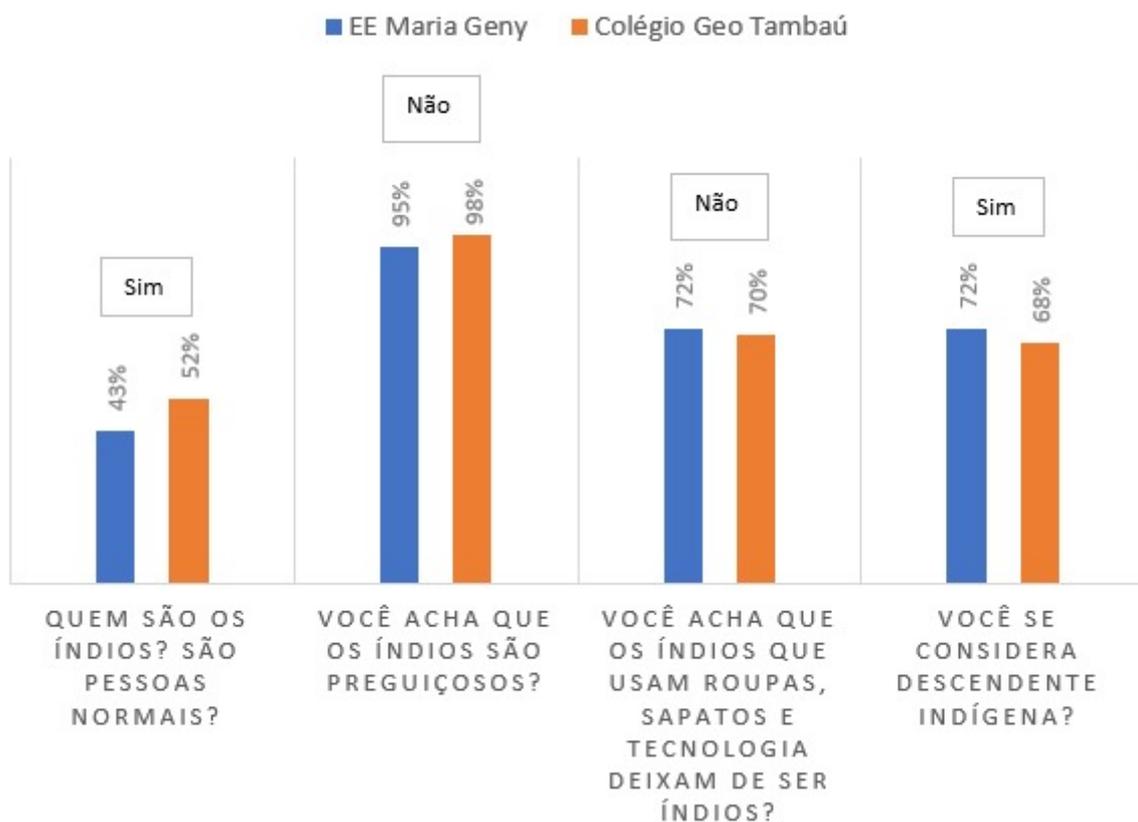
É possível perceber que o ensino tradicional não desapareceu do currículo escolar e muito menos da didática dos professores. Contrapondo-se a este modelo reprodutivista, existe um esforço nas universidades para desenvolver novas abordagens com a intenção de formar docentes, visando uma perspectiva crítica ao conteúdo.

Quando tratamos de novas perspectivas sobre o ensino de história indígena, elas desafiam os modos tradicionais. Nesse sentido, observamos que esta abordagem utilizada há décadas vem tornando os indígenas invisíveis nas pesquisas acadêmicas e no ambiente escolar, pois a visão positivista considerava-os inferiores e próximos à extinção. Assim, é necessário

corrigir essa distorção, inserindo-os em debates em sala de aula.

Desse modo, Anderson Silva, Dárcya Araújo, Rhanna Albuquerque e Simone Silva realizaram uma pesquisa no ano de 2017 em duas escolas na cidade de João Pessoa (PB) em turmas do 6º ano, contando com a participação de 81 discentes na escola Estadual Maria Geny e 44, no colégio privado Geo Sul. O desenvolvimento do trabalho teve como intuito a investigação e apresentação das percepções dos discentes em relação à cultura indígena no ensino público e privado.

Gráfico 1 – Percepções sobre os indígenas em escola pública e privada



Fonte: Adaptado de Silva *et.al.*, 2017, p. 2.

Essa amostragem, embora pequena, nos dá indícios de que alguns preconceitos cristalizados no tempo com relação aos indígenas podem ser visualizados no cotidiano escolar. Com relação ao questionário proposto pelos autores (Gráfico 1), parte dos discentes que responderam as questões não consideram os indígenas como pessoas comuns, o que pode estar relacionado a uma visão ideológica de inferioridade em relação aos brancos, enraizada desde o século XVI. Isso se confirma quando percebemos que parte considerável dos discentes não visualizaram os indígenas no presente, ou seja, são idealizados como pessoas presas no passado

longínquo, que não acompanham os avanços da sociedade.

Os resultados explicitados anteriormente não são um caso isolado. Atualmente, na posição de professor da educação básica e de modo subjetivo, foi observado em sala de aula, durante o desenvolvimento de atividades diagnósticas relacionadas à temática indígena, que os estudantes ainda observam tais povos em um passado distante, tratando-os de modo estereotipados como aqueles que andam nus, moram em ocas, utilizam apetrechos com penas, arcos e flechas. Além disso, mencionam que comem gente, ou seja, canibais.

Neste sentido, a preocupação relacionada aos preconceitos sobre as populações indígenas aparece em diversos artigos acadêmicos e obras feitas por pesquisadores que estudam a temática, como Edson Silva e Cláudia Cristina do Lago Borges. Assim, é crucial estabelecer mecanismos que auxiliem na diminuição desses estereótipos ainda presente sobre as etnias indígenas.

Desta forma, destacamos a urgência de abordar o tema, tendo em vista que a disciplina de História no século XXI tem como tendência a construção da cidadania desses alunos, com um forte viés de prepará-los para a convivência democrática (Bittencourt, 2018, p. 127-128). Embora exista essa preocupação de formar cidadãos aptos para viver em sociedade, os dados sugerem que os preconceitos ainda persistem entre os discentes. Arelamos isso a uma falha no currículo escolar, pois, este não é construído de forma a possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre as diversidades étnicas. Assim, a educação brasileira ainda tem muitas barreiras na construção de um ensino plural, especialmente na inserção da temática indígena.

Neste sentido, faz-se imprescindível introduzir um novo ensino sobre essas populações em sala de aula, conduzido por uma perspectiva crítica em relação ao modelo tradicional que persiste nas estruturas educacionais no Brasil. A adoção da perspectiva decolonial se mostra necessária para ampliar o debate sobre a inserção de outra visão sobre os indígenas no currículo escolar, visando protagonizar também suas resistências. Só assim os indígenas deixam de ser sujeitos passivos e assumem o papel de agentes de sua própria história.

Quando tratamos de ensino decolonial, seguimos a perspectiva estabelecida por Quijano (2005), que compreende a modernidade como desencadeadora do processo de divisão racial a partir de hierarquização, estabelecendo o protagonismo europeu enquanto os demais são subjugados por um projeto de violência e silenciamento, tendo o eurocentrismo como foco nas relações de poder. No entanto, críticas surgem contra esse modelo de pensamento, na intenção de provocar a emancipação da América Latina por meio de superar a colonialidade. Conforme evidenciado na citação abaixo:

O pensamento decolonial compreende autores cuja militância intelectual é realizada no campo da latino-americanidade. Trata-se de uma perspectiva crítico-social, ultrapassando os limites tanto do marcador de classe quanto do tempo linear e evolucionista que caracterizam o pensamento hegemônico desde o iluminismo. A análise da realidade, levada a cabo pelos autores da decolonialidade, implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se oponha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia (Pereira; Paim, 2018, p. 1232-1233).

Em concordância, é necessário pensar em possibilidades de mudanças no Ensino de História, pois este encontra-se encoberto pela visão do colonialismo, especialmente no maior atributo analisado pelos historiadores, o tempo. Ele foi moldado pelos dominadores brancos com objetivo de silenciar as histórias dos indígenas, inserindo-os no ostracismo (Pereira, 2018). Os marcadores temporais como: Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea não contemplam as diversidades dos povos. Portanto, é essencial pensar em estratégias de como descolonizar o tempo, como sugere Pereira (2018), que explora outras alternativas de pensamento considerando o tempo a partir da perspectiva do *caos*, sem regras e narrativas de enquadramento de uma única temporalidade. Sob essa ótica, ele demonstra que:

Essa impossibilidade de representar o outro, que é como criar linhas de fuga na ação representativa e linguageira, de não reduzi-lo à nossa ficção, pode ser mesmo o desafio mais profundo de uma aula de História, que pode se reconfigurar, se transfigurar e permitir que aprendamos novamente ao sentirmos perplexidade. Quem sabe isso não nos leve a ter encontros com o outro em vez de reduzi-lo ao ritual ficcional da aula de uma História Maior? (Pereira, 2018, p. 29).

O autor possibilita outros vislumbres no Ensino de História, estabelecendo novas versões para explicar o mundo, guiado não pelo direcionamento do tempo ordenado, mas, sendo constituído por formas de aprendizagem que não precisam estar presas às narrativas promovidas pelo positivismo (Pereira, 2018). Esse debate está em pauta nas academias, com o intuito de promover um ensino problematizador, que rompa com as percepções coloniais dominantes, as quais ainda predominam com a estrutura de ensino eurocêntrica.

Dentro dessas reflexões, objetiva-se inserir o debate a partir da participação daqueles que foram historicamente silenciados: os povos indígenas. Seguimos assim, a concepção da colonialidade do saber como um caminho para compreender a estrutura eurocêntrica na qual estamos vivendo, como ilustra Walsh:

[...] o posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, do conhecimento e do pensamento, que descarta e desqualifica a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados (Walsh, 2012, p. 67, tradução nossa).³²

Desse modo, é imperativo reconhecer a necessidade de inserir os ensinamentos ancestrais desses povos, pois suas concepções ampliam a visão de um mundo diverso e muito mais complexo do que é estabelecido pela sociedade de consumo capitalista. Valorizar esses conhecimentos é primordial para proporcionar uma educação que verdadeiramente integre os discentes em uma sociedade plural e democrática, com incentivos à construção de mundo mais inclusivo.

Partindo dessas concepções decoloniais, analisaremos a legislação educacional visando identificar os avanços e fragilidades das leis, no que se refere à estrutura curricular do ensino de história. Posteriormente, examinaremos a relação dos livros paradidáticos disponíveis no PNLD literário de 2020. Por fim, conheceremos obras produzidas ou auxiliadas por indígenas Potiguara.

2.1 A LEGISLAÇÃO E O ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Os documentos curriculares vigentes no âmbito educacional brasileiro são: Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes documentos norteiam e regulam a educação em todos os níveis. Neste sentido, discutiremos a construção do currículo sob a ótica do ensino da história indígena, em seguida, procederemos à investigação sobre os impactos e as modificações nas matrizes curriculares do Estado da Paraíba e do Município de João Pessoa. Toda a pesquisa foi desenvolvida tendo como foco os anos finais do Ensino Fundamental II.

Após um período de 21 anos de ditadura militar, momento marcado por repressões aos direitos civis e políticos, podemos destacar o desenvolvimento de práticas constantes de enfraquecimento dos movimentos indígenas, colocando-os na posição de inferiores, primitivos, doentes, e entre outros adjetivos, todos com a única intenção: diminuir sua luta política frente ao regime autoritário (Valente, 2017).

Somente com a redemocratização e principalmente, com a definição da Constituição

³² [...] el posicionamiento del eurocentrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamiento, la que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados (Walsh, 2012, p. 67).

Federal, o país suspirou ares democráticos em todos os setores da sociedade, inclusive nos grupos indígenas. Nesse contexto, a educação tornou-se plural, com ideias fundamentais para a construção de um país justo e com apreço às diferenças. Assim, o Brasil apresentou indicadores de mudanças, ao tratar do ensino de história indígena nos marcos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Lei que discute o ensino no país está dividida em: Ensino Básico, composto por Infantil, Fundamental e Médio, e o Ensino Superior, com as faculdades e universidades. Essa separação é desenvolvida com premissas no desempenho cognitivo dos discentes, considerando a faixa etária e o grau de complexidade do currículo. Promulgado com o objetivo de abranger todo o território nacional, este documento citou indicativos de um ensino múltiplo, além de apresentar informações importantes relacionadas ao que deve ser transmitido nas disciplinas. Assim, temos a indicação de uma abordagem diversificada para a disciplina de História, presente no artigo 24, parágrafo 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, 1988).

Assim, consideramos a construção da LDB uma atitude fundamental que possibilita o direcionamento da educação a partir de princípios democráticos, estendida a todos os entes federativos, na intenção de proporcionar os ideais de igualdade e de qualidade em todas as instituições de ensino. Sendo possível, perceber a construção da miscigenação como fator primordial para a constituição da identidade do Brasil, o documento trata da equidade entre as culturas, diferentemente do século XIX, período marcado pela valorização do europeu. Essa atitude demonstra uma mudança significativa, considerando os indígenas como cidadãos brasileiros com direitos e deveres, além de reconhecer suas línguas nativas, crenças e os territórios tradicionalmente ocupados³³ (Brasil, 1988).

Ainda nesse cenário democrático, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil (MEC) no ano de 1997, com o objetivo de sugerir um currículo nacional para os Estados e Municípios. Delimitamos a analisar o documento publicado em 1998, tendo como foco os anos finais do ensino fundamental na disciplina de História, especificamente do 5º e 6ª séries, referentes ao 3º ciclo, e 7º e 8ª séries para o 4º ciclo³⁴.

³³ Artigo 231 da Constituição.

³⁴ A Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

O documento, apesar do apreço à democracia, recebeu muitas críticas em relação à sua construção, tendo em vista que sua elaboração foi confiada a um grupo seleto de especialistas (Velloso, 2012, p. 102). Outro ponto de desaprovação está relacionado ao caráter sugestivo dos PCN, pois, embora não possuísse uma implementação obrigatória, ainda se fazia indispensável, principalmente em conteúdos avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Velloso, 2012, p. 102).

Na disciplina de História, os PCN refletem na identificação da cidadania como conceito fundamental, pois a considera parte do objetivo geral do currículo. Nessa perspectiva, o documento apresenta um histórico do ensino no Brasil, possibilitando o desenvolvimento de diversas críticas às idealizações dos indígenas no passado, além de depreciar o conceito de democracia racial, abordagem que trata os indígenas e negros como passivos e de modo simplificado. Outro destaque se insere na relevância histórica dada ao processo de redução dos territórios relacionado ao avanço europeu no período da colonização, discussão que traz visibilidade aos indígenas e as suas lutas pelo restabelecimento dessas áreas e melhorias nas políticas públicas (Brasil, 1998).

Dessa forma, é possível perceber um esforço para inserir novas formas de pensamento relacionado às populações indígenas, com visões críticas à miscigenação e apresentando o reconhecimento da luta pela retomada dos territórios, buscando construir uma nova percepção sobre os indígenas.

O documento tem o objetivo de proporcionar mudanças no processo de ensino-aprendizagem no país, ao considerar como fundamental a inserção dos conteúdos que busquem pela contextualização e interdisciplinaridade, ambos inseridos em eixos temáticos. Esse formato tenta ampliar a discussão dos conteúdos com diversas disciplinas, na intenção de estreitar as barreiras desse diálogo. Os fundamentos teóricos apresentados no documento ampliam o debate da aprendizagem significativa, utilizando como referência, principalmente, Piaget e Vygotsky, ambos fundamentais na construção de teorias que consideram os conhecimentos prévios dos discentes (Velloso, 2012, p. 103).

Diante o exposto, os PCN desenvolvem uma postura crítica ao Ensino Tradicional, pois tratam as multiplicidades de tempos e sujeitos históricos. Dessa forma, o documento é direcionado para as concepções baseadas na Nova História, que estabelece uma intensificação sobre os estudos sociais e culturais, tal como podemos observar a seguir:

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se

para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais. A apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, sequencial e homogêneo, foi denunciada como produto pronto e acabado, redutor da capacidade de o aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e as ações dos homens realizadas no passado (Brasil, 1998, p. 27).

Visando apresentar novas formas de estabelecer o processo de ensino-aprendizagem na área de História, o documento se divide em eixos temáticos e subtemas, dimensionados em: História brasileira, História da América, da Europa, da África e do Oriente, tratando os conteúdos sem hierarquização dos acontecimentos históricos. Assim, no quadro a seguir observamos as sugestões relacionadas aos povos indígenas no Brasil, explicitados no 3º e 4º ciclos.

Quadro 2 - Conteúdos sobre os indígenas no Brasil nos eixos temáticos dos ciclos 3 e 4 do PCN e História

3º Ciclo	
Eixo temático: História das relações sociais, da cultura e do trabalho	
Subtema: As relações sociais, a natureza e a terra	Subtema: As relações de trabalho
Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira:	Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira:
Natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais; os sertões, os caminhos, a conquista, a ocupação e a produção e a extração de riquezas naturais;	O trabalho entre os povos indígenas hoje; a divisão de trabalho entre sexo, idade etc. em comunidades indígenas específicas; produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas;
	Escravidão, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação; trabalho livre no campo e na cidade após a abolição; o trabalhador negro no mercado de trabalho livre; imigração e migrações internas em busca de trabalho;
4º Ciclo	
Eixo temático: História das representações e das relações de poder	
Subtema: Nações, povos, lutas, guerras e revoluções	Subtema: Cidadania e cultura no mundo contemporâneo

Confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro (Guerras dos Bárbaros, Confederação do Cariri, Confederação dos Tamoios etc.), revoltas e resistências de escravos (quilombos, Palmares, Revolta dos Malês etc.), revoltas sociais coloniais, lutas pelo fim da escravidão, Canudos, Contestado, banditismo e cangaço;	
Lutas operárias, lutas sociais rurais e urbanas, lutas feministas, lutas pela reforma agrária, movimentos populares e estudantis, lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, Movimento de Consciência Negra etc.	

Fonte: Adaptado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1998.

Como explicitado no quadro acima, os indígenas estavam inseridos nas propostas estimuladas pelo Ministério da Educação como uma temática abrangente, transitando por diversos conteúdos. Dessa forma, o documento possibilitou a inserção dos povos indígenas no currículo nacional, algo importante ao se considerar o passado do país, que é marcado pela utilização de mecanismos para a ocultação de histórias das etnias em proveito do enaltecimento dos “heróis da pátria”.

Em relação ao conteúdo do 3º ciclo, observamos a predominância do período colonial, ao referir os indígenas a partir da visão europeia no subtema “relações sociais, a natureza e a terra”. Já para o subtema “As relações de trabalho”, foi possível observar pontos de abordagem sobre a escravidão e resistência durante a colonização.

No ciclo 4, o subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, expõe os indígenas em dois momentos, primeiro a partir das guerras coloniais “Guerras dos Bárbaros”, “Confederação do Cariri”, “Confederação dos Tamoios” e posteriormente, apresenta a luta pela terra na contemporaneidade. É observada a tentativa de relacionar o presente com o passado, algo considerado importante na concepção de regime de historicidade de Hartog (2013)³⁵, entretanto, para utilização desta abordagem de forma efetiva, se faz necessário que o docente possua uma bagagem de conhecimentos relacionados aos temas em questão, tendo em vista que é preciso dar sentido a esses deslocamentos entre os dois tempos. Caso a abordagem seja feita superficialmente, pode ocasionar a diminuição da complexidade com relação às histórias desses povos, transformando-os em personagens apenas vitimizados pelo sistema colonial (passado) e capitalista (presente).

Outro ponto crítico reflete a ausência de conteúdos sobre os indígenas quando se refere ao Brasil no subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Algo intrigante, pois o

³⁵ O autor traz uma discussão relacionada às dimensões dos tempos presente, passado e futuro.

documento tem como principal objetivo estabelecer a formação cidadã dos discentes. Sua abordagem desconsidera as populações indígenas, embora estas sejam consideradas de extrema relevância devido às suas histórias e culturas que enaltecem a diversidade, ideia fundamental na construção de uma sociedade democrática.

Assim, os PCN tratam os conteúdos sobre as populações indígenas, apesar de ainda possuir muitas lacunas. Atribuímos isso a ausência do debate com a classe docente do país e a falta de empenho por parte do Estado em estimular os professores a aderir às sugestões do documento, como afirma Macedo Neto (2009, p. 10): “A estrutura dos PCN, baseada em ‘níveis de concretização’ hierarquizados, engessa o professor e dificulta a viabilização de uma das propostas pilares do documento, isto é, que o professor seja um produtor de saberes”.

Em meio às dificuldades em legitimar os conteúdos relacionados aos povos indígenas em sala de aula, o Estado elaborou a Lei 11.645/2008, que alterou a LDB e trouxe a obrigatoriedade desses conteúdos em sala de aula³⁶, como podemos ver a seguir:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Com relação ao trecho explicitado, Maria Silva (2010) faz algumas observações pertinentes como: a exclusão dos temas históricos descritos no Art. 26-A para a educação infantil e a modalidade de educação de jovens e adultos. Ações essas que não colaboram com a inserção da temática indígena nas instituições educacionais. Além disso, a autora menciona que a lei tornou obrigatório o ensino sobre a temática indígena, principalmente nas disciplinas de Artes, Literatura e História do Brasil, causando a sensação de desobrigatoriedade desta abordagem com relação às outras matérias dos currículos.

³⁶ Os conteúdos relacionados à população afro-brasileira já tinham sido contemplados com a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que foi promulgada em 2003.

Ainda ressaltando algumas críticas à Lei, a autora situa a utilização de termos que podem possibilitar abordagens deturpadas relacionadas aos indígenas, a exemplo de: “a luta dos negros e dos povos indígenas”, ao ser interpretada apenas como vitimização dos indígenas, sem mencionar as questões de inter-relações e sociopolíticas com os demais grupos. O termo “resgatando” mencionado na lei, pode ser entendido como advindo de uma cultura imutável dos tempos remotos à colonização, no entanto, a nova antropologia informa que a cultura é volátil, dessa forma, pode modificar-se conforme os contatos sociais. Outro ponto ressaltado, está relacionado ao termo de “formação da sociedade nacional”, que remonta à possibilidade de incorporação de valores do contexto nacional, sem considerar a complexidade das culturas indígenas.

Em meio a essas discussões, compreendemos o esforço do poder público e dos movimentos sociais para desenvolver uma lei visando melhorias no ensino sobre as populações originárias. Assim, é interessante observar que as temáticas relacionadas à diversidade cultural indígena estão atreladas à ampliação do conhecimento sobre as suas variedades étnicas, possibilitando a conquista da visibilidade, mas também os insere como potenciais consumidores, sejam indígenas ou não. Dessa forma, Maria Silva (2010, p. 41) explica que ocorre a vinculação do currículo no âmbito de interesses capitalistas, envolvendo as produções de bens materiais ligados a uma marca que propaga a valorização dessas culturas, ao mesmo tempo que explora os seus territórios.

Apesar das críticas, é importante notar o significado da Lei para a população, possibilitando a construção de um diálogo permanente entre profissionais da área de educação e discentes, juntamente com os povos indígenas, tornando visíveis seus discursos e visões de mundo que divergem do tradicional, visto pela ótica do capitalismo. Assim, é possível observar o esforço de parte da sociedade civil em afirmar que o Brasil é plural, não aceitando o discurso unificador de uma identidade genérica que esconde as diferenças sociais, de gênero e étnicas (Silva, 2013, p. 219).

Nessas discussões, compreendemos que a construção do currículo não é neutra e sempre parte de uma tradição seletiva (Apple, 2013, p. 73). Essa perspectiva esclarece que nos currículos existem ideologias presentes que conduzem a decisão de definir quais os conteúdos que valem mais a pena ser estudados (Apple, 2013). Partindo desse pressuposto, reiteramos o questionamento levantado por Bergamaschi (2010, p. 151), “[...] por que uma lei para obrigar o estudo desses outros, os povos indígenas? Até que ponto e em que medida os povos indígenas são outros em relação a nós?”.

Esta reflexão se apresenta de forma preocupante uma vez que, mesmo decorridos

dezesseis anos, em alguns espaços escolares, os indígenas ainda aparecem como o “outro”, ou seja, distantes da realidade e cada vez mais estereotipados, como a já extinta festividade do Dia do Índio, criada no 19 de abril³⁷. Em muitas ocasiões, a data não fomentou discussões significativas sobre a ativa participação dos povos indígenas na atual sociedade, como afirmam Silva e Borges:

Notamos, durante anos e anos, que nas escolas, esta data não passava de um dia para que as crianças tivessem seu rostos pintados, usassem adereços tais como tangas, cocares de penas e voltassem para suas casas com a ideia do índio como um ser preso ao período colonial e, sem nenhuma contextualização, quando o ideal seria que, junto aos estudantes, ocorressem discussões capazes de demonstrar a cultura desses povos; suas bandeiras de luta no passado, mas também nos dias atuais; onde e como vivem hoje; dessa forma, cairia por terra ideias equivocadas e comumente utilizadas de que: índio não pode usar celular, não pode ter acesso às tecnologias, deve viver afastado de tudo que não faz parte de sua cultura ancestral, entre tantas outras ideias que precisam e devem ser desconstruídas (Silva; Borges, 2018, p. 218).

As autoras descrevem experiências vivenciadas dentro de sala de aula e que estão presentes em grande parte da sociedade, sendo difundidas pelo senso comum, tal qual a propagação de visões deturpadas sobre os indígenas, criadas no período da colonização e continuada até os dias atuais, seja com discursos religiosos ou evolucionistas. Corroborando com o exposto, abaixo podemos observar a reportagem feita por Valéria Volpato, da revista IstoÉ, com o título “Como há 500 anos”:

A viagem já dura cinco horas. Além da equipe da ISTOÉ, fazem parte da comitiva repórteres da revista alemã Der Spiegel e o do Discovery Channel. Uma família de botos cor-de-rosa faz piruetas silenciosas na superfície da água. As margens do rio estão cheias de borboletas coloridas. À próxima curva, uma surpresa. Dois indiozinhos pelados tentam esconder-se numa canoa nas moitas de um igarapé. Mais adiante, quatro adultos nos observam. E, mais à frente, outros dois. Em vez de desaparecerem no meio da selva, disparam numa corrida desenfreada pela beira do rio, os corpos pintados de urucum, e conseguem ultrapassar o barco. Reúnem-se ao restante da tribo apenas 18 integrantes e nos aguardam. Falam alto, apontam, cruzam os braços [...] Uma menina traz no ombro um filhote de macaco que não para de gritar (Volpato, 1999).

Sua narrativa tem a intenção de apresentar ao leitor a sensação de desbravamento ao desconhecido, evidenciando os indígenas como seres primitivos congelados no tempo (Pimentel, 2012, p. 15), além de infantilizados, a partir de apresentação de termos “indiozinhos” que falam

³⁷ A Lei Nº 14.402, de 8 de julho de 2022. Instituiu o Dia dos Povos Indígenas e revogou o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943 que comemorava o Dia do Índio.

alto, apontando para a embarcação. Essa representação demonstrada na reportagem se assemelha muito com as imagens reproduzidas nos manuais didáticos escolares, como podemos observar abaixo:

Figura 1 - Descoberta do Brasil de Oscar Pereira da Silva (1992)



Fonte: Acervo Museu Paulista.

O pintor Oscar Pereira da Silva promove a visão idílica do encontro entre os europeus e os indígenas na praia de Porto Seguro na Bahia. Na imagem, é possível observar o posicionamento dos portugueses como imponentes, demonstrando nenhum medo do encontro com o “outro”, enquanto os indígenas estão com aspecto de curiosidade ou em prontidão para o combate. Esta encenação demonstrada na pintura reflete a construção elaborada pelos relatos coloniais, que desenvolvem a visão dos indígenas inocentes ou selvagens, algo que ainda se perpetua no imaginário social, até mesmo na atualidade.

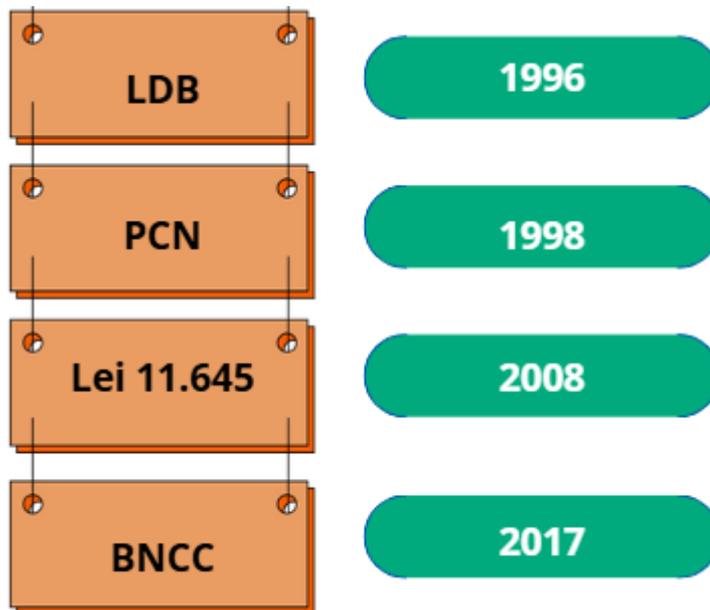
Nesse contexto, é evidenciado que apesar da esperança que a Lei pudesse gerar novas concepções sobre os indígenas, infelizmente, em alguns casos, ainda continua presente a reprodução tradicionalista elaborada no século XIX do indígena preso no passado e altamente estereotipado. Dessa forma, concordamos com Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021, p. 396), ao indicar que “[...] os documentos normativos não se concretizam no espaço escolar tal como podem ter imaginado os seus formuladores”.

Nesse sentido, Bergamaschi (2010, p. 154-155) evidencia o perigo de encobrir o ensino sobre os povos indígenas, ao considerar que pode desenvolver o silenciamento e principalmente a desconfiguração dos sentidos de ser indígenas, deturpando suas culturas e tratando-os como primitivos.

A construção de um ensino plural está sendo condicionada por parte da sociedade civil, assim, existe um apelo às entidades públicas para zelar pela diversidade em todos os campos

do Estado, inclusive na educação. Desta forma, foram elaborados Legislações e Parâmetros que contribuíram para a construção do currículo brasileiro (Figura 2), apresentando importância significativa no ensino de história, com destaque na abordagem da temática indígena, possibilitando inserir um outro olhar sobre estas populações e tratando-as como sujeitos de direito. A seguir temos um histórico linear das principais legislações que regem o currículo escolar na temática indígena.

Figura 2 - Itinerários curriculares que abordam a temática indígena



Fonte: autoria própria, 2024.

Neste sentido, a LDB foi tratada como um marco da educação no país, pois nela são estruturados os direcionamentos da rotina escolar, enquanto os PCN vêm como a ideia de proporcionar um currículo nacional, mas como sugestão para os professores. Entretanto, ainda era possível perceber a defasagem com relação à abordagem significativa das temáticas apresentadas. Assim, efetivou-se a Lei 11.645 em 2008, ou seja, com doze anos de distância da LDB.

Essas mudanças só foram possíveis graças a diversos movimentos em defesa da educação indígena, assim como foram de extrema importância na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, documento esse considerado fundamental na construção da política pública, tendo em vista que estava previsto desde a promulgação da LDB, no artigo 26 (Brasil, 1996).

O autor Daniel Munduruku (2012) explica que o movimento indígena brasileiro nasceu

a partir de 1970, juntamente com auxílio de movimentos populares como Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Operação Amazônia Nativa (OPAN), que posteriormente proporcionaram a construção da União das Nações Indígenas (UNI). A partir desses movimentos, com auxílio da sociedade civil e o posicionamento político por parte dos indígenas, se fez possível a formação da resistência indígenas em pautas nacionais.

Considerando que o papel principal do Movimento Indígena foi de ser articulador de uma nova consciência entre os indígenas e de aproximação com a sociedade nacional, entendendo que houve modificações substanciais por conta do surgimento de entidades indígenas capazes de dar continuidade, sob novas configurações, aos princípios que motivaram o próprio movimento. Assim é possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outras), mas aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las com sociedade diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional (Munduruku, 2012, p. 223-224).

Desta forma, o desenvolvimento educacional na área de ensino sobre as populações indígenas não teria sido possível sem os avanços desses movimentos, tendo em vista que, o pressionamento ao poder público resultou em mudanças significativas no currículo, como por exemplo a obrigatoriedade da Lei 11.645/2008.

Diante desse cenário, surgiu a Base Nacional Comum Curricular, que visa estabelecer a padronização de parte dos conteúdos para todos os discentes. A ideia do currículo nacional segue um novo modelo de ensino habituado em outros países, como a Inglaterra (Prado, 2014). Essa abordagem reflete influências conservadoras e neoconservadoras nos debates educacionais, pois prioriza as avaliações de larga escala na intenção de quantificar o aprendizado. No entanto, essas avaliações são vistas como instrumentos de prestação de contas à população, sem considerar as diferenças de recursos sociais e a segregação racial (Apple, 2013, p. 74-89).

A Base Nacional Comum Curricular perpassou por discussões relacionadas à sua construção, sendo realizada por meio de consultas aos docentes sobre a viabilidade de conteúdos no documento, estabelecendo um debate nacional a respeito do que deveria ser ensinado nas escolas. Em junho de 2015, iniciaram-se as discussões e em setembro do mesmo ano foi divulgada a primeira versão do documento. Segundo Cláudia Borges e Vânia Silva (2019, p. 120), os conteúdos apresentavam a percepção do ensino tradicional na marcação do tempo, com generalizações e superficialidades sobre os povos indígenas, sem apontar suas

resistências ao longo da história.

Neste sentido, o currículo tem o papel de vislumbrar que tipo de sociedade se planeja, regulando e limitando o pensamento individual e coletivo (Bomfim, 2021). Seguindo este parâmetro, temos o entendimento que o currículo estabelece mecanismos de controle sobre o que se pode e deve ser ensinado nas salas de aulas. Em contrapartida, alguns temas inseridos em discussão, a partir de legislação nacional, foram indispensáveis na promoção do debate nas instituições escolares, entre eles as temáticas dos povos indígenas e negros.

Ainda sobre essa versão, Jean Moreno (2019, p. 100) analisa a proposta como uma tentativa de retirada de momentos históricos, como Idade Antiga e Medieval, do currículo de história, com intuito de diminuir o eurocentrismo dentro das escolas. No entanto, a Associação Nacional de História (ANPUH) emitiu uma Carta de Intenções em 2016, na qual exigia a inclusão desses conteúdos, apesar de afirmar uma posição contra o eurocentrismo. Este ato deslegitimou os docentes da área de Ensino de História, demonstrando o desconhecimento da prática escolar. O autor se opõe de forma crítica a esta dualidade apresentada no discurso da ANPUH que, para ele, a discussão deve ser mais profunda, pois o currículo estabelecido remete a um tempo europeu colonizado, sem contemplar a realidade brasileira, e principalmente, o quesito escolar. Assim, Moreno (2019) menciona a necessidade de um modelo de história mais plural e inclusivo, que reconheça as múltiplas temporalidades e experiências no cenário nacional.

Esse momento demonstra como os historiadores estão intrinsecamente ligados ao tempo colonizado. Embora se faça muitas críticas a respeito deste tema nas academias, quando existe uma pequena possibilidade de mudança no currículo escolar, todos querem que incluam conteúdos, no entanto, sem alterar seus respectivos temas de pesquisa, como ocorreu na formulação da BNCC.

Para um ensino decolonial, não basta incluir a história indígena e africana, tratando-os no mesmo sistema do tempo quadripartite do eurocentrismo (Moreno, 2019). Neste sentido, é necessário reordenar o currículo para inserir a valorização da história do Brasil sob viés do colonizado, algo que infelizmente continua na utopia de professores que buscam uma educação crítica, pois o currículo ainda é tratado como espaço de disputa. Assim, as minorias não tiveram grande êxito em inserir influências nos documentos curriculares. Essa visão colonialista possui métodos ilustrados por Freire, como podemos visualizar abaixo:

Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de

invadir culturalmente o dominado. Portanto a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado (Freire, 2014, p. 28).

A segunda versão da BNCC foi construída em um período de oito meses de discussão, sendo apresentada em maio de 2016. Cláudia Borges e Vânia Silva (2019, p. 120) expõem que os conteúdos estavam mais reflexivos e atualizados, destacando a utilização dos termos ameríndio, etnocídios, impactos da conquista, domínio colonial e violência implícita da catequese.

Abaixo temos um quadro referente a terceira versão da BNCC, que foi homologada em 2017. A análise visa selecionar as informações relacionadas à temática indígena no Brasil, identificando o tratamento dado na disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental. O documento utiliza termos como “Unidades temáticas”, “Objetos de conhecimentos” e “Habilidades”, ademais, define essas nomenclaturas como: “Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades” (Brasil, 2018, p. 29).

Quadro 3 - Identificação da temática indígena na BNCC (6º ao 9º ano)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º ano		
História: tempo, espaço e formas de registros.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
7º ano		

A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
8º ano		
Os processos de independência nas Américas.	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
Brasil no século XIX.	Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
Configurações do mundo no século XIX.	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
9º ano		
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	A questão indígena durante a República (até 1964).	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	As questões indígena e negra e a ditadura.	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

	A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
A história recente.	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: Adaptado da BNCC, 2018.

Observamos que a BNCC adotou também o termo “povos indígenas”, dando continuidade a nomenclatura desde os PCN. Ação importante por apresentar ao leitor a existência da diversidade dessas populações. Outro fator importante reflete na presença de informações sobre a temática indígena em todos os anos finais do Ensino Fundamental, apesar de eles estarem inseridos na homogeneização do tempo colonizado vinculado à divisão quadripartite. Por conseguinte, essa análise consistirá numa apresentação geral sobre o desenvolvimento da temática indígenas do 6º ao 9º ano.

Para os conteúdos do 6º ano, existe uma preocupação em estudar os períodos históricos entre a Pré-História e a Idade Antiga, com maior ênfase nos acontecimentos envolvendo os territórios que consideramos atualmente como Europa e Ásia. Os povos indígenas no Brasil são inseridos dentro dos conteúdos que trabalham a relação entre homem e natureza, destacando a identificação dos espaços habitados, entretanto, são mencionados apenas nos objetos de conhecimento, nada é descrito nas habilidades. Isso delimita o tratamento dos indígenas como sujeitos presos ao passado longínquo.

A configuração deste segmento do 6º ano estabelece maior destaque para acontecimentos relacionados às “civilizações ocidentais”, tratando a História da Grécia e Roma. No entanto, pouco se tem sobre os conteúdos que relacionam ao contexto da história do que convencionamos como Brasil. Outro ponto a ser ressaltado, refere-se à terminologia utilizada para mencionar os indígenas. Aqueles habitados nas “Américas” são tratados como “pré-colombianos”, adoção de nomenclaturas que indicam uma linguagem colonizadora, algo que possibilita a ocultação das histórias dos nativos da terra.

No 7º ano, as unidades temáticas estão com a temporalidade relacionada à Idade Média e à Idade Moderna. Com relação à história do Brasil, temos novamente a Europa sendo evidenciada a partir de uma visão econômica. São abordados temas como as questões mercantis, algo que diminuiu consideravelmente os apontamentos na história cultural ressaltada no

segmento anterior, embora possamos observar alguns avanços em relação aos termos adotados: a “conciliação” e a “resistência”. Essa inserção possibilita a ampliação do debate ao indicar a não extinção das etnias. Observamos também que, apesar do objeto de conhecimento mencionar “As formas de organização das sociedades ameríndias”, nas habilidades, novamente, não são apontadas informações sobre as populações indígenas.

Para o 8º ano, o assunto principal está nos processos de independência e na configuração do Brasil no século XIX. As populações indígenas são abordadas a partir da concepção de tutela e estabelece ênfase também nos processos de preconceitos e agressões vivenciados por eles. Também é destacada a política de extermínio elaborada durante o Império. Por fim, são inseridos os discursos “civilizatórios” relacionados a essas populações. Embora neste segmento desenvolvam-se habilidades, ressaltamos o processo de exclusão dos indígenas, sem mencionar as resistências deles contra o sistema dominador. Desta forma, fica evidente o tratamento dos nativos como apenas vítimas passivas dessas violências.

Desse modo, é deflagrada a construção ideológica que vitimiza os indígenas, diminuindo sua importância nos processos de resistências no contexto da escravização, domínio colonial e do Estado monárquico. Isso pode gerar uma visão deturpada com reproduções não críticas sobre as visões estabelecidas contra os indígenas no século XIX, principalmente envolvendo alguns intelectuais do IHGB, como Varnhagen (1850)³⁸.

No 9º ano, o principal tema abordado engloba o Brasil República, com conteúdos relacionados a debates sobre a ditadura e a identificação das violências ocorridas no recorte histórico em questão, como também, promove discussões sobre as diversidades identitárias. O currículo demonstra os indígenas como promotores de contestação durante o regime militar, noção esta que apresenta um pilar importante na construção dos indígenas como resistentes aos processos de dominação. Outro ponto indicado no documento reflete na promoção da pluralidade no século XXI.

Nesse contexto, entendemos que a BNCC possibilitou alguns avanços no currículo escolar, quando comparada aos PCN. A abordagem relacionada à temática indígena possibilitou a obrigatoriedade em todos os segmentos dos anos finais do ensino fundamental, embora ainda necessite de ajustes, devido à presença do colonialismo. Uma vez que se considera o tempo de forma quadripartite, é primordial para a construção das unidades temáticas a relação com os objetos de conhecimento e as habilidades.

A BNCC incentivou a implementação de um currículo que também introduz a

³⁸ Diplomata que pesquisou e sistematizou a história do país com o livro “História Geral do Brasil”, na década de 1850. Sua perspectiva direcionava favorecimento aos hábitos europeus e desprezo pela cultura indígena.

diversificação, ou seja, indica a contextualização utilizando características regionais e locais. Nesse sentido, o Estado da Paraíba elaborou o documento denominado “Proposta Curricular do Estado da Paraíba” (2018) que desenvolveu os tópicos de “objetivo da aprendizagem”, “conteúdos” e “habilidades”, sendo este último se referindo aos códigos da BNCC.

Ao analisar o documento referente aos anos finais do Ensino Fundamental, destacamos a continuação de todas as habilidades relacionadas aos indígenas nos 6º e 7º anos. No entanto, nos segmentos posteriores ocorreram supressões consideráveis, inclusive relacionadas às habilidades referente às populações originárias. Por exemplo, no 8º ano foi retirada a habilidade EF08HI21, que trata sobre análise das políticas oficiais relacionadas aos indígenas durante o império, e EF08HI27, que aborda questões relacionadas aos discursos civilizatórios abordados no século XIX. Enquanto o 9º ano não contemplou a habilidade EF09HI36, que possibilita discutir as diversidades identitárias.

Dessa forma, percebemos que existe uma política de supressão das habilidades relacionadas à temática indígena. Em consonância, não existe nenhuma adição de conteúdos regionais, fator que indica descaso com relação às temáticas paraibanas, tendo em vista a importância cultural das diversas etnias existentes no Estado.

Seguindo a tendência da proposta curricular do Estado, o Município de João Pessoa elaborou, na matriz curricular de 2021/2022, um direcionamento para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse documento, observamos as supressões de habilidades da BNCC, inclusive, aquelas que tratam sobre a temática indígena. Sua organização está estruturada da seguinte forma: “Objeto de Conhecimento”, “Habilidades Revisitadas” e “Habilidades Prioritárias”.

Prosseguindo na análise, percebemos que os 6º e 7º anos tiveram algumas supressões nas habilidades, porém nenhuma delas comprometeu a temática indígena. No 8º ano, tivemos alterações consideráveis, entre elas: ocorreu a retirada das habilidades EF08HI21 e EF08HI27, semelhante ao currículo abordado pelo Estado da Paraíba. No segmento posterior, teve retirada das habilidades, EF09HI7, EF09HI21 e EF09H36, todas que tratavam diretamente sobre as populações indígenas no Brasil.

O currículo estabelecido em João Pessoa segue alguns princípios da proposta curricular do Estado, estabelecendo habilidades de revisitação e com supressão de habilidades, entre elas as que abordavam diretamente os povos indígenas no Brasil, em especial no 9º ano, sem adicionar nenhuma proposta de inserção que valorize a regionalidade.

No ano de 2024, foi lançada uma nova matriz curricular da cidade de João Pessoa³⁹.

³⁹ Embora o documento ainda esteja em versão preliminar, a matriz já está em uso e foi incorporada no sistema Educasim, que tem a utilidade de registrar os conteúdos e habilidades desenvolvidos em aula.

Diferente da referida anteriormente e da proposta curricular do Estado, esta inclui habilidades relacionadas à valorização das características paraibanas, inserindo também a abordagem sobre povos indígenas do estado. Abaixo segue um quadro demonstrando as adições relacionadas à questão indígena.

Quadro 4 - Adições realizadas na matriz curricular de João Pessoa (2024)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES	INTERFACES ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES (SUGESTÃO)
6º ano			
História: tempo, espaço e formas de registros.	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	(EF06HI23nJP) Identificar a distribuição geográfica dos povos originários no território brasileiro e especificamente no paraibano.	
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	(EF06HI08aJP) Identificar os espaços e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos povos originários da Paraíba.	
		(EF06HI24nJP) Conhecer elementos da cultura material e imaterial dos povos originários no território paraibano.	(EF67AR34aJP) – Arte. (EF06MA31) – Matemática (EF06MA32) – Matemática (EF67LP62aJP) - Língua Portuguesa.
7º ano			
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	(EF07HI18nJP) Identificar a diversidade de cultura e povos originários das Américas e dos povos tradicionais africanos.	(EF67LP103nJP) - Língua Portuguesa.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	(EF07HI08aJP) Descrever as formas de organização das sociedades indígenas do território paraibano no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.	

		(EF07HI09aJP) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência dos povos originários da Paraíba no tempo da conquista.	(EF67LP63aJP) - Língua Portuguesa. (EF69LP110nJP) - Língua Portuguesa.
8º ano			
Os processos de independência nas Américas.	Independência dos Estados Unidos da América. Independências na América espanhola. • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos Significados e desdobramentos: o caso do Haiti. Os caminhos até a independência do Brasil.	(EF08HI29nJP) Identificar e analisar a participação da Paraíba na Revolução de 1817, sua liderança, sejam elas negras, indígenas e outros grupos sociais oprimidos, assim como os desdobramentos do movimento.	
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	(EF08HI14aJP) Discutir a noção de tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade paraibana do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras da Paraíba.	
O Brasil no século XIX.	Brasil: Primeiro Reinado. O Período Regencial e as contestações ao poder central. O Brasil do Segundo Reinado: política e Economia. • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.	(EF08HI30nJP) Identificar e analisar a participação da Paraíba na Confederação do Equador, suas lideranças, sejam elas negras, indígenas e outros grupos sociais oprimidos, assim como os desdobramentos do movimento.	
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	(EF08HI21aJP) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação aos indígenas na Província da Paraíba durante o Império.	

	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.	(EF08HI32nJP) Identificar e analisar elementos do patrimônio material imaterial dos povos indígenas e afro-brasileiros na Paraíba.	(EF89AR34aJP) – Arte. (EF69LP64aJP) - Língua Portuguesa.
Configurações do mundo no século XIX.	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.	(EF08HI27nJP) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras no Brasil e na Paraíba.	(EF08LP18aJP) - Língua Portuguesa.

Fonte: Adaptado da Matriz Curricular de João Pessoa na disciplina de História, 2024

Essa nova matriz curricular proporciona a inserção de habilidades relacionadas aos povos indígenas da Paraíba, e sua construção teve contribuição dos docentes da rede pública a partir de formações continuadas. Foi utilizada na construção do currículo municipal uma abordagem que versa sobre a valorização das características culturais, econômicas e territoriais, além de apresentar as formas de tutela do Estado e a resistência por parte dessas populações. Dessa forma, a matriz possibilita maior aprofundamento no conteúdo, embora não apresente nenhuma habilidade adicional no 9º ano.

Nesse contexto, consideramos positivo o adentramento da temática indígena no currículo escolar e existem muitos desafios com relação a inserção de conteúdos relacionados a esses tópicos dentro de sala de aula. Para isto, o Estado brasileiro criou programas para possibilitar novas dinâmicas em sala de aula, a partir da distribuição de livros didáticos e paradidáticos.

2.2 OS LIVROS PARADIDÁTICOS NO PNLD LITERÁRIO: A SITUAÇÃO DOS INDÍGENAS

O manual didático se tornou ao longo do tempo um objeto pertencente à rotina escolar, sendo utilizado por professores e alunos. A equipe pedagógica juntamente com os responsáveis dos discentes destacam constantemente a necessidade de utilização deste objeto, tendo em vista a facilidade do manuseio pelos estudantes e sua utilização em seus lares de forma simples.

Nessa abordagem de representar a importância do manual didático na cultura escolar, o autor Munakata informa que:

O importante é, então, levar em conta que a noção de cultura escolar se refere não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. [...] Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático (Munakata, 2016, p. 122)

Existem divergências consideráveis entre os conceitos de livros didáticos e paradidáticos, mas entendemos que essas discussões possuem caráter subjetivo e de difícil categorização. Assim, o livro didático será tratado neste trabalho como objeto indicado para uso escolar, sendo regulado pelo Estado e segue normativas curriculares, enquanto os paradidáticos são definidos como aqueles que tem o seu uso direcionados para utilização complementar (ou até mesmo substituir) os livros didáticos, como afirma Munakata (1997, p. 103).

Entendendo a relevância do livro didático no Brasil e sua relação direta com a inserção e adoção da utilização dos paradidáticos dentro de sala de aula, se faz necessária a compreensão acerca do ponto de vista histórico do acesso ao livro didático e como se deu a implementação dos livros paradidáticos nas escolas do país, compreendendo a relação entre controle Estatal, difusão de conhecimento e favorecimento mercadológico.

O Brasil, tendo como espelho o modelo francês, tinha o objetivo de sistematizar e controlar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos (Mariano, 2006, p. 26). Assim, o Estado se insere com intenção de intervir por meio da legislação nos manuais didáticos, introduzindo na escrita, pressupostos morais com objetivo de não deixar esta execução exclusivamente para o professor (Bittencourt, 1993, p. 63-65).

Desta forma, o livro didático é utilizado seguindo o caminho de uma educação centralizadora, tendo como autores renomados membros do Colégio Pedro II, IHGB e Escola Militar, localizados no Rio de Janeiro, na perspectiva de posicionar a pauta do nacionalismo e exaltar os valores culturais (Mariano, 2006, p. 30-32). Ao longo da história, existiram no Brasil diversas comissões que tinham como objetivos editar e coordenar a produção dos materiais

utilizados no âmbito escolar, a exemplo da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)⁴⁰, criada em 1938.

Durante o regime de exceção, é natural o processo de maior controle sobre a educação, tendo o livro didático como alvo estabelecido para construir uma narrativa de legitimidade ao sistema adotado, a exemplo da ditadura liderada por Getúlio Vargas, conhecida como Estado Novo (1937-1945), que intensificou a compra e distribuição desses materiais,

[...] De fato, inaugurou-se um outro patamar de intervenção, e se o Poder Executivo era o principal responsável pelo negócio, comprando e, indiretamente, influenciando decisões mercadológicas dos editores, ou pelo menos de parte deles, no novo regime o Estado passou a ser o incentivador, o organizador, o controlador e um comprador importante, o que redundou, em forte dependência do setor editorial-didático. (Luca, 2009, p. 153-154)

Em outro momento, já na ditadura militar (1964-1985), em uma parceria firmada entre a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Ministério da Educação (MEC) foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), em 1966. Este acordo pretendia a distribuição em massa dos livros didáticos, porém o controle era externo, cabendo aos editores nacionais apenas a execução das solicitações (Freitas; Rodrigues, 2019, p. 303-304).

No ano de 1971, foi fomentado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) sendo remodelado em 1985 para o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Freitas; Rodrigues, 2019, p. 303-304). Este novo programa se caracteriza como uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE) e tem como objetivo direcionar a compra e distribuição dos livros.

Diante deste cenário, Munakata (2012, p. 59) entende que o livro didático e a escola vivem uma relação simbiótica, pois a expansão da escolarização amplia o número de leitor e este aumenta a escolarização. Concordamos com Munakata (2012) e percebemos a importância do PNLD, pois se trata do maior programa de distribuição de livro no mundo⁴¹. Ele possibilita a autonomia do professor na escolha do livro didático, algo fundamental para diminuir a vinculação entre governo executivo e editoras. No entanto, a escolha dada ao docente sofre um afunilamento com relação as opções fornecidas, pois o PNLD desenvolve avaliações nos

⁴⁰ Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38.

⁴¹ Portal Educa. Disponível em: https://portaleduca.educacao.gov.br/ensino_fundamental/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld/. Acesso em: 13 ago 2024.

manuais que resultam em aprovações⁴², para então serem submetidos à escolha por parte dos docentes. Algumas críticas são direcionadas a esse processo de escolha, como podemos visualizar abaixo:

A partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores. Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula (Munakata, 2012, p. 62)

Diante das críticas estruturais sobre o livro didático, Munakata afirma que o mercado desenvolveu uma nova demanda para as escolas, os paradidáticos. Tendo como proposta abordagens menos pragmáticas e com temas diversificados, algo que proporciona a inserção de outros materiais em sala de aula e ao mesmo tempo fez crescer os lucros em períodos de ócio no que se refere ao consumo dos manuais didáticos, como podemos observar na citação abaixo:

[...] A crítica dos livros didáticos e a renovação do processo de ensino e aprendizagem parecem ter contribuído para a proliferação das coleções de livros paradidáticos, constituindo-se em uma nova alternativa para aqueles profissionais interessados em reavaliar seu cotidiano nas salas de aula (Schapochnik e Hansen, 1993, p. 8 *apud* Munakata, 1997, p. 102-103).

Os livros paradidáticos foram disponibilizados a partir do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), instituído em 1997, como prática de incentivo à leitura (Brasil, 2008, p. 7), com objetivo de distribuição de obras literárias no cotidiano escolar, tais como literatura clássica e poemas, contos, crônicas, teatro, textos da tradição popular, romances, memórias, biografias e histórias em quadrinhos, destinados às bibliotecas das escolas públicas.

O programa foi descontinuado em 2014, e a compra dos livros no ano em questão não se efetivou, sendo prometido um novo edital em 2019, ou seja, foram 4 anos sem a renovação de livros nas escolas, devido à aglutinação do PNBE para o PNLD em 2017⁴³. Essa atitude do

⁴² Qualquer profissional com formação acadêmica e/ou experiência profissional que o qualifique para fazer a avaliação dos materiais inscritos no PNLD (Gov.br. **Fazer inscrição no Banco de Avaliadores do Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-inscricao-no-banco-de-avaliadores-dos-programas-nacionais-do-livro>. Acesso em: 22 out. 2024)

⁴³ Moreira, Ardilhes. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>. Acesso em 23 set. 2024.

MEC interrompeu por longos anos a promoção à leitura, impossibilitando a renovação do acervo.

A nova versão do PNLD incrementou outros tipos de materiais didáticos, pedagógicos e literários, entre outros, a serem destinados às escolas públicas das redes federal, estadual e municipal (Brasil, 2017), ação esta que deu continuidade à distribuição com a inserção também das bibliotecas comunitárias no recebimento destes materiais.

Em comparação do PNBE, o PNLD disponibiliza menos livros nas escolas públicas, pois a avaliação e distribuição de acervos é a cada 2 anos, sendo iniciada a distribuição em 2019 (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e 1º ao 3º do Ensino Médio), 2021 (6º ao 9º dos anos finais do Ensino Fundamental) e 2023 (1º ao 3º ano do Ensino Médio). Além disso, se percebe que o Decreto que regulamenta o PNLD Literário estabelece no artigo 2, inciso IV e V “fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes” e “apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017). Isso demonstra a preocupação do Estado em atrelar os paradidáticos a funções pedagógicas. Desta forma, compreendemos que o Ministério da Educação entende o paradidático como complemento ao conteúdo da BNCC.

Com o início da inserção dos paradidáticos nas escolas, se faz necessário compreender seu papel como parte da cultura escolar, tendo em vista o seu acesso facilitado aos discentes através das bibliotecas. O livro desempenha um papel fundamental ao beneficiar, sobretudo, aqueles em condições de vulnerabilidade social e econômica, garantindo acesso que em outras instituições, como a família, muitas vezes não conseguem proporcionar. Porém, é importante ressaltar que o programa possui muitas dificuldades na sua implementação efetiva, pois não basta distribuir, existe a necessidade de bibliotecários, mediadores de leitura e bibliotecas que possam comportar adequadamente a comunidade escolar.

Os livros paradidáticos desenvolvem uma linguagem direta e de fácil compreensão, na intenção de atrair o público leitor por meio de suas características, até mesmo informais. O material utiliza diversos recursos linguísticos como: fotografias, quadrinhos, mapas, desenhos, documentos históricos, possibilitando assim, o aprofundamento ou a inserção de outros temas transversais, que muitas das vezes não são abordados de forma efetiva nos manuais didáticos. Portanto, se estabelece uma ampliação no debate de temas sensíveis, alguns pouco tratados em sala de aula, por exemplo, questões de gênero ou raciais.

A produção do paradidático apresenta diferenças consideráveis quando comparados com os didáticos, tendo em vista a não obrigatoriedade de seguimento do conteúdo de currículo oficial de forma linear. Parte das críticas relacionadas a eles recaem sobre sua produção,

denominada “enlatada” por Munakata (1997, p.104), ou seja, reprodução de obras estrangeiras famosas que são compradas e apenas traduzidas, garantindo redução de gastos publicitários e produção, principalmente, quando se trata de uma coleção, pois são diversos livros com a mesma diagramação e iconografia.

O PNLD Literário de 2020 destinou a distribuição de livros aprovados nos seguintes critérios: qualidade do texto verbal e do texto visual; adequação de categoria, de tema e de gênero literário; projeto gráfico-editorial e qualidade do material de apoio (Brasil, 2020, p. 9). No quadro abaixo iremos descrever apenas aqueles livros que possuem a temática indígena como foco principal, de acordo com suas sinopses indicadas em sites de compra e leitura de livro, como: Amazon, Indica Livro e Skoob, pois o guia do programa não disponibilizou a descrição dos livros.

Vale ressaltar que o guia promove uma legenda para categorizar os livros do 6º e 7º ano (categoria 1), e 8º e 9º ano (categoria 2), além disso existe um código para denominar os gêneros literários: (1) Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; (2) Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; (3) Memória, diário, biografia, relatos de experiências; (4) Obras clássicas da literatura universal; (5) Poema; (6) Romance.

Quadro 5 - seleção de obras do PNLD Literário (2020) que aborda a temática indígena

Categoria 1: 6º e 7º anos			
Gênero	Autor(a)	Título da obra	Sinopse
5	Fernando Vilela	O barqueiro e o canoeiro	O barqueiro e o canoeiro narra o encontro entre um barqueiro branco e um canoeiro indígena no rio Amazonas. Com sua pequena canoa prestes a afundar, o índio é salvo pelo barqueiro. Durante o trajeto pelo rio, os dois contam suas histórias e aventuras. Distraídos, não percebem que a grande embarcação foi danificada e está prestes a naufragar.
1	Regina Claro	Encontros de histórias: do arco-íris à lua, do Brasil à África	O que é um encontro? Encontro é quando a gente olha bem para o outro e também é visto, reconhecido, compreendido. O encontro torna-se mais encantador quando percebemos coisas em comum, semelhanças e identificações. Encontro feliz ocorre quando a cobra Boitatá, das histórias dos povos Guarani, olha e se descobre na cobra Umamlambo, das histórias dos povos Xhosa, lá da África.
6	Tiago De Melo Andrade	3X Amazônia	Desde quando nasceram, os trigêmeos ingleses, James, Jane e Sarah, fazem passeios emocionantes em família. No dia do

			aniversário de 10 anos, ganham dos pais um balão e resolvem dar a volta ao mundo. Fazem um pouso forçado na Amazônia, encontrando personagens inusitadas e vivendo aventuras de tirar o fôlego.
6	Marconi Leal	Os estrangeiros	A emocionante aventura de três irmãos índios no Brasil colonial. Depois de presenciarem a destruição de sua aldeia pelos homens brancos, Anhana, Nauru e Saru são obrigados a fugir, iniciando uma difícil jornada por um mundo cujos valores lhes são estranhos. Desterrados em sua própria terra, eles terão de aprender a lidar com esse novo universo para reencontrar a família perdida.
1	Giselda Laporta Nicolelis	Macapacarana	Choque cultural. É o que vive Gerson, um garoto que sai de São Paulo para morar com o pai no Amapá. Ali ele descobre outro Brasil; o dos rios, das matas, dos garimpos e dos animais em extinção. É com o índio José que Gerson aprende a amar e entender esse 'outro país'.
1	Celina Bodenmüller e Fabiana Prando	Flor de Lirolay e outros contos da América Latina	Os contos desta antologia nasceram da tradição oral de diferentes povos do nosso continente latino-americano. Têm como cenários a Cordilheira dos Andes, terras antigas da América Central, vulcões adormecidos, aldeias de índios guarani, entre outros, e são habitados por seres incomuns, encantados, como um rei cego e triste, um condor apaixonado, uma flauta mágica ou divindades astecas. Em cada história você irá descobrir os encantos da cultura desse imenso e múltiplo continente do qual fazemos parte. América Latina: terra de muitas vozes, muitos rostos e muitas histórias.
1	Daniel Munduruku	Vozes ancestrais: dez contos índigenas	Daniel Munduruku reuniu e recontou contos de dez povos indígenas que vivem no território brasileiro. O autor convidou os indígenas de diferentes etnias para recolher as histórias e as transcreveu, respeitando os elementos originais, na forma como lhe foram contadas.
1	Cástor Cartelle	Meninos da planície	O livro, por meio de dois tipos de relato, conta histórias imaginadas, mesclando épocas distintas. No passado, duas crianças de uma pequena aldeia, à época dos primeiros habitantes do Brasil, vivenciaram aventuras incríveis. No presente, um arqueólogo tenta descobrir como teria vivido aquele povo e o que teria acontecido com as duas crianças, Aur e Nia, cujos esqueletos fossilizados constituem um mistério a ser desvendado com o auxílio da ciência. Narrando poeticamente e com grande

			conhecimento em Paleontologia, o autor convida o leitor a refletir sobre a evolução humana e o legado deixado pelos povos que há muito nos antecederam.
Categoria 2: 8º e 9º anos			
2	Gonçalves Dias	I-Juca Pirama em quadrinhos	Versão para os quadrinhos de um dos mais famosos poemas indianistas do romantismo brasileiro: I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias. Publicado em 1851, o poema apresenta em 10 cantos a história do grande guerreiro tupi I-Juca Pirama e o drama de sua captura pela tribo dos índios timbiras. I-Juca Pirama - cujo nome significa, em tupi, “aquele que há de ser morto” -, ao cumprir a exigência de entoar seu canto de morte antes de ser sacrificado e devorado pelos inimigos, pede que o deixem viver para cuidar do pai doente. Seu pedido é interpretado como covardia e ele é solto, e a partir daí a história se desenrola até que ele possa provar sua coragem e recuperar a sua honra. Laerte Silvino esmerou-se na escolha de cores, texturas e atmosferas para compor suas imagens, e contou com a contribuição de Maurício Soares Filho na elaboração do roteiro, que certamente aproximará as novas gerações dessa história romântica que expressa um rígido código de ética de um povo.
1	Fernando Vilela	Seringal. Uma Aventura Amazônica	João é um jovem de 17 anos que parte para a sua primeira viagem sozinho. Seu destino é o Acre, onde ele pretende conhecer a Floresta Amazônica e entrar em contato com indígenas. Mas ao chegar a Rio Branco, uma reviravolta nos planos iniciais acaba transformando a viagem numa verdadeira aventura pelo coração da floresta. Ele descobre a dura realidade dos seringueiros da região e a sua luta por justiça e pela conservação da natureza, inspirada nos ideais de Chico Mendes, o líder assassinado em 1988.

Fonte: adaptado dos sites Amazon, Indica Livro e Skoob, 2024.

Analisando as sinopses descritas, os livros focam suas narrativas nos indígenas localizados na região amazônica, e no caso do livro “O barqueiro e o canoeiro” apresenta uma narrativa que pode reforçar o discurso colonial ao demonstrar os indígenas como vulneráveis ou dependentes, enquanto trata o branco como salvador. Na mesma perspectiva, “3X Amazônia”, expõe a ausência de protagonismo dos indígenas, ao mencioná-los como sujeitos que recebem personagens ingleses que estão a passeio, apresentando um cenário exótico. Ao contrário dessas obras, “Os estrangeiros” implica na abordagem dos indígenas como resistentes

a um processo de destruição de sua aldeia e insinua a busca permanente pelo reencontro com a família perdida. Outro destaque está na obra “Vozes Ancestrais” que vem com o intuito de oferecer um olhar do próprio indígena sobre suas histórias.

Diante do exposto, é possível perceber a necessidade de inserção de produções paradigmáticas feitas pelos próprios indígenas, como também, o maior reconhecimento daquelas que já estão em uso, colocando-as dentro da rotina escolar de forma efetiva, pois proporcionam aos estudantes uma visão decolonial, possibilitando que os indígenas contem suas próprias histórias, na intenção de difundir suas tradições e romper a narrativa colonialista que distorce as suas culturas. Essas obras enriquecem o material escolar e fortalecem o protagonismo indígena na sociedade, permitindo também o acesso a novas construções de saberes e de uma visão crítica e diversificada sobre o Brasil.

Desta forma, a inclusão das vozes indígenas em sala de aula contribui para a formação de uma geração mais crítica e menos preconceituosa, rompendo com visões estereotipadas que, infelizmente, ainda rastejam no âmbito educacional. A visão de mundo desses povos deve ser reconhecida e valorizada, tendo em vista sua riqueza sociocultural, apesar do histórico de marginalização. Para isso, destacaremos duas obras, uma produzida pelos indígenas Potiguara (PB), que muito circulou nas escolas diferenciadas no território indígena. Já a segunda foi produzida em parceria com a Universidade Federal da Paraíba, com o intuito principalmente de adentrar nas escolas não indígenas.

2.2.1 Ler para descolonizar: a importância dos livros paradigmáticos Potiguara (PB)

2.2.1.1. *Os Potiguara pelos Potiguara*

O livro “Os Potiguara pelos Potiguara”, publicado em 2005, é um trabalho coletivo de professores, alunos e comunidade local dos territórios indígenas. Iolanda Mendonça, professora Potiguara que desenvolveu a apresentação do livro, demonstra que a coletânea de textos foi resultado de reuniões, relatos de experiências, oficinas e outras formas de pesquisa desenvolvidas ao longo da elaboração do material, tendo assim, o engajamento de diversas pessoas, inclusive, com entrevistas de lideranças indígenas e anciãos, com objetivo de difundir o material de forma efetiva e mais próximo da realidade, como descrito abaixo:

O processo de conceber e divulgar esta obra, busca também construir, para reverter as versões negativas do respeito e discriminação, integrando assim,

de forma interdisciplinar a realidade local às questões específicas da escola, dando lugar à pedagogia da busca, do desafio, do encontro da esperança, da realização e da transformação (Os Potiguara Pelos Potiguara, 2005, p. 9).

O material, apesar de ser rico em informações sobre a cultura indígena potiguara, está desatualizado tendo em vista que foi publicado há mais de uma década. Infelizmente, as iniciativas de criações desse tipo de obras para abastecer recursos pedagógicos nas escolas diferenciadas (e por que não as regulares?), só teve êxito com auxílio da universidade e Organizações não governamentais (Ongs) e do próprio povo Potiguara, porém, essa atitude deve receber maior apoio da Secretária de Educação do Estado da Paraíba, como afirma Silva (2021, p. 119), ao ressaltar a fala de um cacique da comunidade potiguara:

Esse livro foi fruto de uma discussão política. Depois que[...], que nós deixamos o livro todo em ordem, o governo do Estado queria comprar para levar para todas as escolas, não só as indígenas. Mas teve uma política dentro da própria secretaria, porque era a gente que estava escrevendo. Porque era nós mesmos escrevendo para nós, **os índios escrevendo para os próprios índios** e, também, para não índios. Mas agora eles estão reconhecendo, porque hoje em dia até mesmo nas universidades estão usando o nosso livro para falar sobre o nosso povo (Silva, 2021, p. 120, grifos da autora).

É notado na fala do cacique a dificuldade em publicizar obras escritas pelos próprios indígenas. Dessa forma, a cartilha é um ato de resistência ao descrever suas histórias, reforçando que elas sejam lembradas tanto por eles mesmos como para os não indígenas. Esse tipo de material diferencia de muitos daqueles paradidáticos descritos anteriormente, que apesar de abordar os indígenas, representa uma visão externa e muitas vezes distorcida sobre as suas vivências.

A obra possui 52 páginas, divididas em várias autorias. Abaixo iremos mencionar uma tabela com os títulos dos capítulos.

Quadro 6 - Sumário do livro “Os Potiguara pelos Potiguara”

SUMÁRIO	
Apresentação	Aldeia Jacaré de São Domingos
História e cultura do povo Potiguara	Aldeia Jaraguá
O Toré	Aldeia Lagoa Grande
Aldeia Brasília	Aldeia São Francisco
Aldeia Brejinho	Aldeia Tracoeira
Aldeia Camurupim	Aldeia Tramataia Contos da Aldeia Tramataia • No Cruzeiro aparecia

	• Uma história onde algo muito estranho aconteceu
Aldeia Cumaru	Meio ambiente: Os Potiguara e os meios de sobrevivência
Aldeia Forte	O Rio Sinimbu
Aldeia Galego	O Manguezal
Aldeia Jacaré de César Contos da Aldeia • Jacaré de César • A Cumade Fulozinha • Os dois meninos encantados de ouro • O batatão • A mãe d'água • O carro encantado • O homem gritador • A mina de ouro encantada	Fotos da oficina

Fonte: adaptado do livro “Os Potiguara pelos Potiguara”, 2005

O livro busca abordar diversos aspectos do cotidiano Potiguara, expondo as histórias de fundações das aldeias e valorizando os relatos orais dos contos transmitidos pelas lideranças. Contudo, faz questão de enfatizar que “É impossível resumir em poucas páginas, o papel e o lugar dos Potiguara na história da Paraíba e do Brasil” (Os Potiguara pelos Potiguara, 2005, p. 9).

A obra reflete uma produção de conhecimento que valoriza a identidade indígena e o processo de resistência contra os avanços do “desenvolvimento”. O texto inicia explicando como o processo de invasão desconfigurou o seu ambiente de convívio baseado na caça, pesca e agricultura de subsistência. Os não índios promoveram desmatamento, dividiram os irmãos, usurparam quase metade das terras, além de introduzir a droga e a bebida nas aldeias (Os Potiguara pelos Potiguara, 2005, p. 11). Em resposta a esses processos de invasão, o livro destaca as resistências possíveis, como o resgate da língua Tupi e a importância da educação escolar diferenciada.

As descrições das fundações das aldeias refletem a necessidade de perpetuar a memória coletiva, mencionando os nomes dos primeiros habitantes, enquanto outras se referem às plantas e animais⁴⁴. Essa forma de ressignificar a memória, indica a conexão direta entre a preservação dos ancestrais e o incentivo à proteção da natureza.

O texto expõe de forma contundente a luta Potiguara contra o que é chamado de “desenvolvimento” imposto pelos não indígenas, que se apresenta principalmente com o plantio desenfreado de cana-de-açúcar. Embora essa atividade seja indicada como fonte de

⁴⁴ Aldeia Cumurupim advém do nome do peixe, Aldeia Cumaru de planta quase extinta nos territórios indígenas (p. 19 e 22).

empregabilidade para a comunidade, o custo ambiental é muito danoso. A cana-de-açúcar não apenas substitui plantas nativas, mas implementa uma monocultura que tem serventia apenas para as usinas, como Japungu, Monte Alegre e Mataraca.

Na aldeia Brasília, o desespero da população inicia com a queimada da cana-de-açúcar, pois o ar fica extremamente poluído, trazendo consequências à saúde, afetando principalmente crianças e idosos, ambos fisicamente mais frágeis. Como agravante da situação, a aplicação dos agrotóxicos contamina o solo e rios, comprometendo a subsistência de animais e até mesmo da comunidade. O trecho abaixo descreve o sofrimento e ao mesmo tempo a mobilização por mudança, contra a ação dos usineiros e a destruição do meio ambiente.

Nós só podemos plantar em grotas, regiões de preda ou em lugares que se tornaram improdutivos, abandonados por eles. Vivemos como escravos desses usineiros, somos estranhos em nossa terra, impedidos de plantar, beber e retirar o nosso sustento. Não podemos mais ficar calados, vendo sugarem nossa terra e abandoná-la depois de tirar todo o ouro verde, e mais do que isso, o equilíbrio ecológico dos nossos ecossistemas (Os Potiguara pelos Potiguara, 2005, p. 11).

Essa realidade é intensificada com o desmatamento, revelando a necessidade da preservação das matas. A Usina Miriri, por exemplo, se apropriou de terras da aldeia Jacaré, levando à extinção de uma lagoa fundamental para a existência da flora e da fauna, como também afetou o uso comunitário do espaço dos Potiguara. Outra empresa, a Companhia de Tecido Rio Tinto, também desenvolvia prática predatória, comprando madeira da aldeia Cumurupim, que antes poderia utilizar esses recursos de forma sustentável para construir suas casas (Os Potiguara pelos Potiguara, 2005, p. 20). Essa espoliação demonstra a complexidade da luta dos Potiguara, tendo em vista que, devido às questões sociais e econômicas, a população termina cedendo a mão de obra para as empresas, enquanto elas, de forma gananciosa, retiram recursos naturais, sem a preocupação com os habitantes (Os Potiguara pelos Potiguara, 2005, p. 20).

Esse processo de invasão das terras Potiguara é apresentado em diversos momentos, como por exemplo, o grupo Lundgren, na aldeia Jaraguá, que expulsou os indígenas com ameaças e depois arrendou os territórios para plantadores de cana-de-açúcar, enquanto isso, outras invasões causaram a expulsão dos indígenas para a plantação de eucalipto. A devastação foi tão intensificada que a caça foi extinta e os rios (Buracão, Cadeloso [temporário], Boeira e Bambus) perderam volumes de água (Os Potiguara pelos Potiguara, 2005, p. 36).

A questão do desmatamento e a conexão com o plantio de cana-de-açúcar são temas constantemente abordados nos capítulos, evidenciando a luta diária dos Potiguara pela preservação de suas terras. Como forma de resistência cultural, os alunos participantes da escrita do livro desenvolveram desenhos que retratam características das aldeias, parte considerável dos desenhos estão conectando homem e natureza. Essa produção permite observar a conscientização pela preservação do meio ambiente, ao mesmo tempo, demonstra a determinação da comunidade na busca de superar os desafios impostos pela ganância da exploração econômica.

Figura 3 - Representação do corte de cana-de-açúcar



Fonte: Os Potiguara pelos Potiguara, 2005.

A produção da cana-de-açúcar se originou de um processo colonial e ainda é perpetuada na região. As empresas instaladas visam exclusivamente o lucro, sem a devida responsabilidade sobre os danos de suas ações na natureza. Parte desse processo envolve trabalhadores, possivelmente, indígenas, que são instrumentalizados para colaborar na destruição do seu próprio território, que poderia, de outra forma sustentar a sua subsistência (Silva, 2021, p. 123).

Nesse contexto, Krenak adverte sobre o distanciamento da humanidade com a terra, destacando como as corporações, por meio de suas invenções, ludibriam as pessoas tornando as vidas artificiais, enquanto devoram florestas, montanhas e rios (Krenak, 2019, p. 10). Esse cenário é alarmante, pois pode gerar a perda da identidade e a sobrevivência dos povos indígenas, mas não apenas deles, tendo em vista que a destruição do ecossistema ambiental afeta a todos nós. Continuando, Krenak afirma:

O que está na base da história do nosso país, que continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais — sempre recorrendo a práticas desumanas para promover mudanças em formas de vida que essas populações conseguiram manter por muito tempo, mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros —, é a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza (Krenak, 2019, p. 22).

Embora as corporações e a herança colonial tenham contribuído para destruir a maior parte do meio ambiente, as comunidades indígenas também enfrentam desafios ao lidar com suas formas tradicionais que necessitam serem revistas, na intenção de promover práticas mais sustentáveis. Os Potiguara reconhecem que “tocar fogo no mato” para o cultivo de milho precisa ser repensado, “[...] pois sabemos que o fogo queima os bichinhos, como bactérias e fungos, seres vivos muito importantes na natureza [...] com as queimadas ocorre conseqüentemente, o enfraquecimento do solo (Os Potiguara pelos Potiguara, 2005, p. 47). Além disso, a prática de criação de camarão em cativeiro, praticada por um pequeno grupo no manguezal, também é algo que causa prejuízos ecológicos⁴⁵ (Os Potiguara pelos Potiguara, 2005, p. 52).

O mangué é fonte de sobrevivência para os indígenas que retiram uma grande variedade de crustáceos, no entanto, ao norte da Baía da Traição, se tem um problema com a Usina Agican. Em período de limpeza ou moagem, a usina joga o vinhoto no rio, algo que compromete a vida dos seres vivos aquáticos. Além disso, outras situações persistentes estão relacionadas ao desmatamento, à construção de casas e ao descarte de esgoto de forma incorreta às margens do rio Sinumbu, trazendo danos ecológicos nas regiões das aldeias Santa Rita, Laranjeira, Tapuia, Forte e São Miguel.

Os contos produzidos no livro “Os Potiguara pelos Potiguara” também trazem informações importantes para compreender a riqueza cultural, a história e a resistência do povo Potiguara. Ao longo do texto são apresentados diversos contos que foram transmitidos oralmente pelos antepassados, refletindo uma memória coletiva. A valorização da oralidade, desempenha a função de preservação da identidade indígena que resiste ao tempo do “desenvolvimento”, como podemos observar no trecho a seguir,

Guardadas as proporções de uso/contexto e de origem cultural, as narrativas orais para os indígenas, exercem a mesma função que a escrita na transmissão de conhecimento e de registro, mas se vê fragilizada mediante as sociedades e culturas modernizadoras, pois ela, a oralidade, não é reconhecida e nem legitimada pelos aparelhos ideológicos (sociais, culturais, políticos etc.) dos

⁴⁵ A implantação da carcinocultura frequentemente provoca a diminuição da biodiversidade devido ao desmatamento dos manguezais, à poluição causada pelos dejetos, e o uso de produtos químicos altera os ecossistemas locais.

não índios como um mecanismo oficial de comunicação (Polastrini, 2019, p. 72).

Por conseguinte, o texto produzido pelos indígenas introduz contos do cotidiano da oralidade no padrão escrito, possibilitando que os não indígenas tenham acesso a sua cultura. Cada narrativa apresenta uma ponte entre passado e presente, ao trazer lições de vida, moralidade e sobrevivência, todas demonstrando o respeito pela natureza e espiritualidade. Através desses contos são repassados valores fundamentais de harmonia entre ser humano e meio ambiente, reforçando que esse equilíbrio é indispensável para a sobrevivência da vida.

A oralidade se torna muito importante no processo de resistência, tendo em vista que as invasões colonizadoras provocaram diversas ações de expropriação de terras e tentativas de apagamento cultural. Através dos contos, as narrativas são imortalizadas, desta forma, entendemos que se trata de uma resistência que busca com o conhecimento dos saberes dos anciãos, a afirmação étnica.

Ao contrário do que é muitas vezes lido pelas crianças e adolescentes ou assistido em filmes ocidentais, os personagens dos contos indígenas, em geral, não são heróis ou figuras humanas. Parte dos contos estão centrados em plantas, animais ou espíritos, isso estabelece a conexão entre o ser humano com a terra e o mundo espiritual. Essa característica pode provocar estranheza por parte do aluno, no entanto, é um excelente recurso para ser explorado nas aulas, demonstrando a importância do entender o outro e compreender as suas crenças e o modo de vida.

2.2.1.2 Conhecendo os Potiguara da Paraíba: uma aventura em quadrinhos

O trabalho foi desenvolvido num projeto de ensino Prolicen/UFPB, “Aprendendo história indígena com os povos indígenas”, vinculado aos Grupos de Pesquisa Abaiara, Estudos Indígenas da Paraíba e InovEH - Inovação no Ensino de História, do Departamento de História. A cartilha foi desenvolvida em colaboração com professores voluntários da rede municipal, estadual e privada de João Pessoa, Conde e Baía da Traição, e dos próprios professores potiguara.

A produção da cartilha com linguagem em quadrinhos proporciona um fácil acesso aos discentes, uma vez que o formato visualmente atraente, combinando textos curtos com imagens auxiliam na comunicação direta, como podemos observar na citação abaixo:

Com muito tempo de existência as histórias em quadrinhos até hoje conquistam muitas pessoas, desde adultos como criança porque suas imagens e falas dão asas à imaginação. Sem dúvida os quadrinhos são um meio de comunicação de massa de grande penetração popular, pois são mais acessíveis ao público em geral, tanto por causa do preço quanto as linguagens de fácil entendimento (Armiliato; Rela, 2015, p. 218).

Ao optar por esta linguagem em quadrinhos, é possível promover a autonomia dos discentes na leitura e compreensão, permitindo o acesso ao material de maneira independente e em seu ritmo. Além disso, a cartilha teve uma preocupação significativa em escutar as vozes indígenas Potiguara, ao inserir personagens reais dentro dos quadrinhos.

Essa proposta de inserir na história pessoas reais, como Guarinî-endí (professor na aldeia Forte), Simone (indígena e historiadora), Severina Porfíria dos Santos (liderança religiosa) e Caboquinho (cacique da aldeia Forte), possibilita uma ferramenta narrativa que humaniza o conteúdo e desenvolve conexão dos leitores com a cultura representada.

A presença ativa dos Potiguara na produção do material, permite que suas histórias, tradições e visões de mundo sejam apresentadas com autenticidade. Ação esta que promove ecoar a voz indígena em outros campos, inclusive na sala de aula.

A rotina escolar proporciona a visualização de muitos preconceitos, inclusive contra os indígenas. A cartilha auxilia a romper com a narrativa do indígena estereotipado, aquele parado no tempo do século XVI. O material permite demonstrar a identidade indígena e suas lutas por direitos, além de promover uma aproximação cultural, como podemos visualizar no sumário da obra:

Quadro 7 - Sumário da cartilha “conhecendo os Potiguara da Paraíba: uma aventura em quadrinhos”

SUMÁRIO
Quem somos nós?
Uma jornada da esperança
Colonização e resistência!
Desafios e bravura!
Jovens indígenas: a luta continua
Terra protegida
Ocupando espaços de destaque!
Pinturas indígenas
Conheça o Toré
Caça palavras

Fonte: adaptado da obra “Conhecendo os Potiguara da Paraíba: uma aventura em quadrinhos”, 2024.

A obra busca apresentar de forma didática a trajetória histórica e cultural dos Potiguara. Ao longo das páginas, são explorados aspectos fundamentais de sua localidade, tradições, costumes e lutas pelos direitos.

Seguindo uma lógica de temporalidade linear, a cartilha promove ênfase em dois períodos, século XVI e XX, destacando o impacto da colonização, dizimação dos indígenas e processo de catequização, no entanto a narrativa também expõe que, mesmo diante das adversidades, os Potiguara resistiram e preservaram suas culturas e identidade. Logo depois, apresenta Pedro Poti, liderança indígena que simboliza a resistência contra os portugueses. Contudo, é crucial refletir que, embora Pedro Poti seja lembrado como liderança da resistência indígena, sua aliança com os neerlandeses apresenta escolhas estratégicas feitas durante a dominação colonial, demonstrando a complexidade de sua posição política.

Ao abordar o século XX, menciona a chegada da Fábrica de Tecido Rio Tinto e os problemas que isso trouxe para a região dos territórios Potiguara, tendo em vista as invasões de terras e perseguições contra os indígenas. Nesse contexto, também existiu o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão fundamental para auxiliar na proteção, porém devido à má administração não o fez.

Ao longo da narrativa também expõe a luta pela terra, um tema fundamental para os Potiguara. Explica as diferenças entre homologação e demarcação, tratando que esses processos precisam de muita luta política, inclusive dos jovens, que estão atuantes nas reivindicações dos direitos territoriais, como mobilizações desenvolvidas pelo Acampamento Terra Livre (ATL), feito anualmente em Brasília.

Outro ponto reflete na expansão da população indígena em todo o país, ao destacar os dados do IBGE que traz o quantitativo de 5.570 cidades no Brasil, sendo, 4.832 que possuem moradores indígenas, demonstrando a inserção dos indígenas nas mais diversas profissões⁴⁶. O texto ainda menciona a importância das pinturas corporais, que funcionam como parte do componente cultural de identidade e resistência Potiguara, a exemplo dos grafismos desenhados e itens produzidos, como maracá, todos com funções também ritualísticas no Toré.

⁴⁶ BELLO, Luiz. Censo 2022: mais da metade da população indígena vive nas cidades. **Agência IBGE notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades>. Acesso em: 29 de dez. de 2024.

Por fim, a obra deixa como atividade um caça-palavras com palavras como: Ancestralidade, Luta, Direitos e Espiritualidade, todos os tópicos fundamentais na vida dos indígenas Potiguara.

Concluindo, entendemos que embora a temática indígena tenha avançado no currículo escolar, ainda é necessário maior aprofundamento na abordagem decolonial, assim como os paradidáticos. Isso se deve à urgência de valorizar os saberes indígenas e desconstruir a noção do tempo linear, medidas essenciais para reconhecer os indígenas como detentores de suas histórias. Essa transformação possibilita uma educação democrática e preocupada com as representatividades culturais.

CAPÍTULO 3. A VOZ POTIGUARA EM SALA DE AULA

O trabalho docente explicita a necessidade de acesso a materiais dos mais variados, estando dentro desta perspectiva aqueles que promovam a divulgação e acesso à temática indígena. Ensinar sobre esse assunto é uma ação que necessita de conhecimento e respeito pelas culturas silenciadas, que por tanto tempo foram diminuídas dentro do currículo escolar.

A construção de ambientes menos preconceituosos perpassa pela difusão do conhecimento, sendo o principal deles, a escola. Assim, entendemos a necessidade de conversar com os docentes sobre a temática, em especial, com aqueles que estão no dia a dia da rotina escolar, em ambientes extremamente desgastantes, carga horária exaustiva, super lotação na sala de aula, infraestrutura inadequada e salário incompatível com a demanda de trabalho. Apesar desses desrespeitos com a classe trabalhadora, todos nós buscamos executar com muito apreço o Artigo 205 da Constituição Federal que trata a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

Como forma de facilitar o acesso da temática sobre os povos indígenas Potiguara em sala de aula, elaboramos uma cartilha intitulada: “A voz Potiguara ecoa na sala de aula: sequências didáticas com abordagem decolonial”. Nela, descrevemos três sequências didáticas, sendo uma relacionada ao quadrinho “Conhecendo os Potiguara da Paraíba: uma aventura em quadrinhos” (2024), e as demais utilizam como base o livro “Os Potiguara pelos Potiguara” (2005). Todas as sequências produzidas tiveram a preocupação em divulgar obras produzidas pelos Potiguara ou com auxílio direto deles, no intuito de divulgar saberes próprios em sala de aula.

A construção da cartilha segue a percepção da urgência em desenvolver ferramentas de estudos vinculadas ao Ensino de História, ultrapassando as barreiras impostas pelo ensino tradicional, baseado nos grandes heróis e na memorização de nomes e datas. A intenção aqui é protagonizar o aluno como sujeito ativo e possibilitar que ele desenvolva uma compreensão crítica sobre os processos históricos.

Esta nova forma de visualizar a disciplina de história, promovida pelo campo da educação histórica, parte da perspectiva rüseniana, ao constituir um campo relacionada à ciência da História (Schmidt, 2019, p. 38). O ambiente escolar possibilita a aplicação da metodologia advinda do campo da Educação Histórica, tendo em vista que ela investiga a consciência histórica, o conhecimento, o pensamento ou cultura relacionados à história (Ramos, Cainelli, 2015, p.18). Desta forma, o professor (historiador), passa a ter uma relação orgânica

entre ensino e pesquisa, na crítica de ser um mero reproduzidor da transposição didática (Schmidt, 2009, p. 10-11).

Nesse campo de conhecimento, foram estruturadas as bases da aprendizagem histórica, que se distanciam daquelas focadas nas bases psicológicas. Assim, apontam para novas direções, aproximando a filosofia da história do contexto escolar, com o objetivo de desenvolver uma forma repaginada de compreender o conteúdo histórico (Schmidt, 2019, p. 38).

Utilizando as bases de Rüsen, Estevão de Rezende Martins, indica que o aprendizado histórico está relacionado a:

- a. uma orientação da aprendizagem histórica visa a dimensão da experiência. Rüsen enfatiza que o aprendizado histórico cria a consciência da própria temporalidade, como um ser histórico. A história deve ser vivenciada como fenômeno, que tem relação com o próprio mundo da vida. Só então a história se torna significativa;
- b. a aprendizagem histórica deve estar relacionada à subjetividade. Caso contrário, é improvável que o processo seja didaticamente significativo.
- c. a aprendizagem histórica surge, não menos importante, da troca de experiências entre diferentes pessoas. Portanto, a história é essencialmente negociação, discurso e diálogo.
- d. lidar com a história pode assumir várias formas. Isso pode ir desde a análise das fontes, passando pela leitura das representações, até a participação ativa no discurso histórico do presente (Martins, 2019, p. 30)

As quatro orientações indicadas por Martins (2019) informam que o aprendizado histórico de Rüsen possibilita a valorização da experiência do mundo vivido, estabelecendo uma relação direta entre o discente e a consciência da temporalidade. Esse processo é construído a partir da subjetividade, promovendo a conexão entre as experiências, emoções e perspectivas individuais dos estudantes ao docente, estabelecendo um vínculo de interação social e de diálogo. Assim, constroem-se formas de enriquecimento dentro de sala de aula com debates, discussões e interpretações distintas. Neste campo, as fontes diversificadas possibilitam uma formação multifacetada, conectando os alunos de forma direta ao passado, seja por meios de livros, seja por exposições, filmes, entre outros.

Esse processo de aprendizagem histórica tem como finalidade o desenvolvimento da consciência histórica, ou seja, a capacidade do ser humano compreender a si mesmo e seu lugar no tempo. Desta forma, Rüsen (2001, p. 78) argumenta que, universalmente, o ser humano desenvolve a consciência histórica a partir da vida prática. Isso significa dizer que não é um conceito puramente abstrato, pois está interligado com a experiência cotidiana dos sujeitos e as transformações ao seu redor, refletindo sobre a sua vida e a dos demais.

O desenvolvimento dessa habilidade, portanto, envolve diretamente os discentes e suas experiências e lugar no tempo. Segundo Rüsen (2001, p. 57), a consciência histórica é “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Isso significa dizer que o indivíduo não apenas desenvolve a habilidade de entender o passado, mas possibilita que ele seja capaz de dar sentido as transformações históricas, proporcionando uma projeção de suas ações no presente e no futuro. Esta interação necessita de substâncias intrinsecamente relacionada aos sujeitos, pois “A consciência histórica precisa da memória – individual e coletiva – como referência dos conteúdos (informações, dados) que possui e com os quais opera” (Martins, 2019, p. 20).

Assim, na perspectiva de construir a história conectada com a vida prática, Peter Lee (2006) desenvolve o conceito de literacia histórica, que propõe estimular a capacidade dos discente em pensar historicamente. Nesse sentido, ele afirma que os estudantes precisam minimamente desenvolver:

- Uma "imagem" do passado que lhes permita orientarem-se no tempo (uma compreensão substantiva coerente do passado, ou o que por vezes é designado por conteúdo histórico);
- Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa histórica do passado (uma compreensão da disciplina da História, e das ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível) (Lee, 2008, p. 11).

Esses pontos são fundamentais, tendo em vista que o aluno necessita desenvolver uma orientação temporal na identificação dos eventos históricos, para tanto, os conteúdos substantivos possuem características fundamentais. Sem o conhecimento sobre os elementos básicos, os discentes ficam deslocados no tempo, não conseguindo situar questões históricas e analisá-las de forma crítica. Outra característica indicada é a necessidade de entender como o conhecimento se forma, tratando sobre a importância das evidências e a multiplicidade de abordagens para a compreensão de um fato.

Uma pesquisa elaborada pelo Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14), na Inglaterra, contou com 320 alunos entre idades de 7 a 14, cuja a intenção era entender se os alunos poderiam explicar a existência de várias narrativas históricas do mesmo acontecimento (Lee, 2008). De forma conclusiva, foi observado que os alunos entendem

a história como um passado único, baseadas unicamente em testemunhas específicas ou indicando que o evento histórico se trata de uma ideologia advinda do professor da disciplina.

Essas visões demonstradas na pesquisa citada acima também são perceptíveis dentro da rotina escolar brasileira. Discentes desacreditam do conhecimento histórico, principalmente daqueles que não se têm documentos comprobatórios da época citada. No caso dos indígenas, no período colonial, a narrativa apresentada em sala de aula está vinculada aos relatos dos europeus. Por falta de texto escrito relacionado à visão indígena, existe uma dificuldade em apresentar o outro lado da história de forma factível.

Percebendo essa leitura dos discentes, Lee (2008) propõe o desenvolvimento de uma progressão de segunda ordem, ou seja, equipar os estudantes sobre conceitos de evidência, explicação, mudanças e narrativa histórica. Isso capacita os estudantes a desenvolver de forma mais eficaz a história substantiva, ampliando a perspectiva de mudança de uma percepção cotidiana da natureza e do estado de conhecimento do passado para uma de conhecimento histórico (Lee, 2016, p. 107).

Esse entendimento vai além da história com passado fixo, ele faz desenvolver nos discentes a compreensão que o passado está em permanente diálogo com o presente e o futuro, desta forma, podemos dizer que a história é transformativa, mas

É importante salientar a natureza transformativa da história porque, sem qualquer questionamento de que a história modifica nossa visão sobre o presente e o futuro, o conhecimento do passado é considerado como sendo o acúmulo de fatos ou histórias que estão necessariamente confinados a esse passado e, portanto, são irrelevantes para qualquer situação no presente (Lee, 2016, p. 130).

Seguindo o conceito da literacia histórica, este trabalho busca integrar essa abordagem com a da decolonialidade, adotando também a metodologia da sequência didática, a fim de proporcionar uma experiência educacional mais crítica.

A metodologia da sequência didática é uma forma alternada de planejamento que observa a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período determinado (Rocha, 2015, p. 92). Ela projeta o que deve acontecer com o comportamento docente e, sobretudo, o comportamento do discente dentro de uma determinada lógica de aprendizagem (Freitas; Oliveira, 2022, p. 17).

A necessidade de um planejamento é fundamental para que a sequência didática funcione. O professor precisa planejar a estrutura de conteúdo e como ela dever ser exposta aos alunos, a partir de uma progressão de complexidade e inserindo nesses momentos debates ou

discussão com os discentes. Espera-se que os alunos tenham um envolvimento a partir de questões com finalidades diagnósticas ou problematizadoras.

Essa metodologia possibilita um ensino desenvolvido por etapas, com progressão do conhecimento e auxiliando os discentes a conectar, a partir do conteúdo substantivo e de segunda ordem, as relações com o presente.

Assim, temos a principal diferença entre aula isolada, com sua atomização, enquanto a sequência didática requer um investimento de produção diversificada, no qual basicamente, o docente se torna um artesão (Rocha, 2015, p. 92).

Rocha (2015) destaca ainda algumas das contribuições da sequência didática dentro do cotidiano escolar, demonstrando que essa abordagem permite que o professor não seja um mero transmissor de conteúdo, mas atue como facilitador das problematizações do passado e presente, estimulando o processo de criticidade dos discente, como podemos observar abaixo:

1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento;
2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominantemente transmissivo – como nas exposições orais. E outros, em que predominará uma atividade mais construtiva por parte dos alunos - como em trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e análise etc.;
3. No caso da sequência didática problematizadora, permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática, conferindo sentidos e superando a burocratização do fazer de ambos, a cada aula (Rocha, 2015, p. 92).

Diante das infinitas demandas atribuídas ao professor, compreendemos que, para realizar a sequência didática, se faz necessária uma clareza na escolha da temática e, principalmente, na seguinte pergunta norteadora: o que queremos que o aluno aprenda? A partir dela, é possível escolher o conteúdo substantivo e de segunda ordem, utilizando fontes e metodologia de ensino. Neste trabalho queremos que o aluno reconheça que os indígenas têm voz e que por muito tempo foram silenciados, dessa forma, partimos de uma abordagem decolonial.

A decolonialidade é inserida como visão norteadora na construção da sequência didática, juntamente com o conceito de literacia histórica, sobre o qual já comentamos. Essa teoria permite que os discentes observem a História como um campo de disputa, em que a perspectiva eurocêntrica, antes ensinada de forma majoritária nas salas de aulas, precisa ser

urgentemente contestada com as novas abordagens vindas de campos minoritários, como os indígenas.

A decolonialidade permite inserir os povos indígenas como sujeitos históricos atuantes dentro de diversos momentos da história, apresentando suas formas possíveis de resistências, demonstrando uma relação entre passado, presente e futuro, a partir de novas maneiras de enxergar o mundo, com seus conhecimentos ancestrais que viabilizam o respeito ao outro e à natureza.

Corroborando com a teoria da decolonialidade, entendemos a cartilha “Conhecendo os Potiguara da Paraíba: uma aventura em quadrinhos” (2024) e o livro “Os Potiguara pelos Potiguara” (2005) como um processo dinâmico de diálogo com a parte da sociedade não indígena. Por meio da escrita, essas obras abordam de forma integrada os aspectos da história, cultura, economia, política e religiosidade dos Potiguara, promovendo acesso a conteúdos relacionados à identidade e à resistência da etnia. Dessa forma, se torna pertinente compreender esta conexão entre culturas indígena e não indígena, a partir do conceito de interculturalidade. Esta teoria questiona a colonialidade e oferece um caminho para se pensar na diferença, através da descolonização e da edificação de uma sociedade totalmente modificada (Walsh, 2007, p. 57).

Para Walsh (2005), a interculturalidade é definida como um processo dinâmico e contínuo, que vai muito além do simples diálogo entre culturas. Ela entende que o conceito permite construir novas formas de convivências que valorizam as diferenças, sem silenciar as desigualdades sociais e políticas. Em sua visão, a tarefa é social e política, com ações para promover responsabilidade e solidariedade. Como ela afirma a seguir:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência entre eles na sua diferença.
- Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e conflitos de poder da sociedade não são mantidas ocultas, mas reconhecidas e confrontadas.
- Uma tarefa social e política que desafia a sociedade como um todo, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes, e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a ser alcançada (Walsh, 2005, p. 10-11, tradução nossa).⁴⁷

⁴⁷ Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.

Acreditamos que, no campo do ensino, os conceitos de decolonialidade e interculturalidade podem promover mudanças na visão sobre os indígenas. Propomos então, a inserção das vozes indígenas em sala de aula, permitindo uma perspectiva contra hegemônica em relação ao colonialismo da sociedade moderna e, ao mesmo tempo, criando caminhos para superá-lo.

Contudo, o ensino de história, a partir de utilização de conceitos como decolonialidade, interculturalidade e literacia histórica, possibilitam a inserção dos Potiguara em sala de aula com um olhar crítico às perspectivas colonialistas e valorizando as vozes indígenas, na intenção de uma sociedade mais democrática.

3.1 A VOZ POTIGUARA ECOA EM SALA DE AULA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM ABORDAGEM DECOLONIAL

As sequências didáticas desenvolvidas nesta pesquisa foram planejadas com o objetivo de apresentar os indígenas Potiguara ao público não indígena, expondo sua história, resistência e crenças.

A primeira sequência didática “Narrativas em quadrinhos: ressignificando a história e a cultura Potiguara (PB)”, inicialmente, possibilita um diálogo com os estudantes sobre as narrativas colonialistas relatadas na descrição da carta de Pero Vaz de Caminha⁴⁸, em seguida, apresenta uma reportagem feita pela revista Istoé⁴⁹, que indica uma representação estereotipada dos indígenas, que estão sendo encontrados pelos homens brancos.

Posteriormente, sugerimos a leitura da cartilha “Conhecendo os Potiguara da Paraíba, uma aventura em quadrinhos”, produzida por estudantes da UFPB em colaboração com indígenas da Baía da Traição. A leitura insere diálogos relacionados à ressignificação das resistências Potiguara, tratando de temas importantes como: colonização, a atuação da juventude nas lutas atuais, demarcação e homologação dos territórios, toré e grafismos. Dessa

Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.

Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.

Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad (Walsh, 2005, p. 10-11).

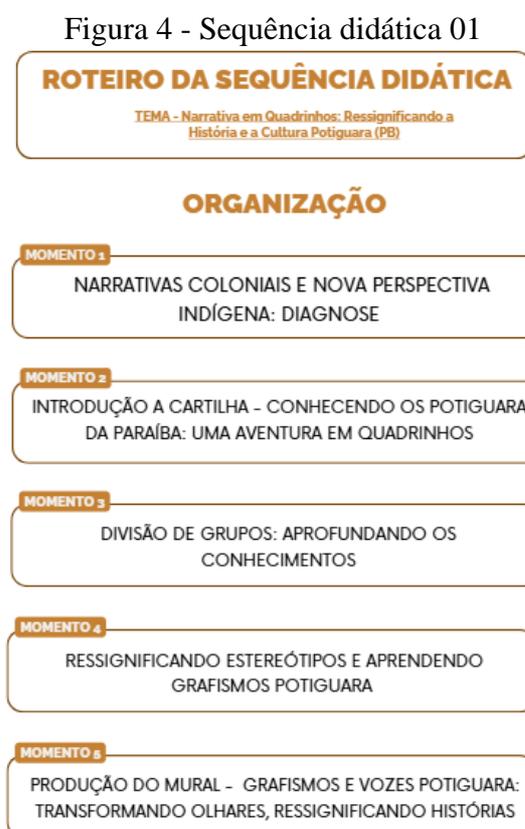
⁴⁸ BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasília: MEC, [s.d].

⁴⁹ VOLPATO, Valéria. Como há 500 anos. **Istoé**. 15 set. 1999. Disponível em: https://istoe.com.br/33794_COMO+HA+500+ANOS/. Acesso em: 28 jun. 2024.

forma, essa abordagem permite promover uma outra visão sobre os indígenas, enfraquecendo os estereótipos presentes no senso comum. Após essa reflexão, sugerimos uma atividade de ressignificação de frases estereotipadas sobre os indígenas, ditas no senso comum. A intenção aqui é possibilitar uma reflexão com os discentes que esse olhar não corresponde com a realidade dos indígenas.

Por fim, explicamos a importância dos grafismos na cultura indígena e apresentamos alguns dos quais estão presentes na tradição Potiguara, retirados a partir da tese de Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão, publicada em 2022, intitulada *Grafismo e Discurso Identitário Indígena Potiguara da Paraíba no Século XXI*⁵⁰.

Essa sequência pode promover uma conexão mais significativa com a cultura indígena, incentivando a valorização e o respeito pela identidade Potiguara. Como atividade final, propõe-se a reprodução ou reinterpretação de grafismos, com base nos exemplos apresentados, e na organização de uma exposição que una as frases ressignificadas com os grafismos. Abaixo segue o roteiro da sequência didática 01.



Fonte: autoria própria, 2024.

⁵⁰ FERNANDES, Emmanuel de Sousa. *Grafismo e discurso identitário indígena potiguara da Paraíba no século XXI*. Orientadora: Lusival Antônio Barcellos. 2022. 436f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2022.

Na sequência didática “Resistências Potiguara: antes e hoje”, propomos uma reflexão sobre o contexto do Brasil Colonial, em especial sobre o comércio do pau-brasil. Para isso, utilizamos documentos da época, tais como o mapa de Giacomo Gastaldi (1565)⁵¹ e um trecho da obra de Jean de Léry, retirado do livro “Viagens a terra do Brasil (1578)⁵²”. Esses registros permitem analisar aspectos relacionados às negociações e à percepção indígena sobre o pau-brasil. Enquanto os dois primeiros destacam o escambo de modo geral, a historiadora Regina Célia Gonçalves revela a estratégia Potiguara em trocar mercadorias por armas, com objetivo de fortalecer suas resistências. Essas fontes contribuem para desconstruir a visão dos indígenas como ingênuos, que supostamente apenas trocavam bens valiosos por materiais sem utilidades para os europeus.

Tratando da resistência nos dias atuais, exploramos a obra “Os Potiguara pelos Potiguara”, com trechos selecionados que explicam a luta pela terra, a preservação do meio ambiente e o toré, aspectos centrais da cultura Potiguara.

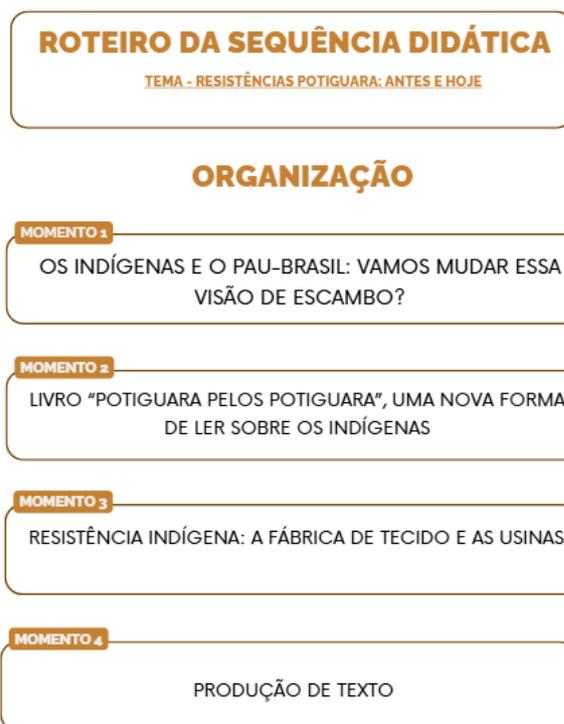
Após a leitura, fica sugerido um diálogo sobre as lutas Potiguara no século XX e XXI, destacando a atuação da Fábrica de Tecido Rio Tinto, financiada pela família Lundgren, e das usinas de produção de açúcar e biodiesel. Utilizamos trechos da obra que tratam sobre essas questões, a fim de evidenciar a destruição do meio ambiente e invasão das terras indígenas.

Por fim, sugerimos a criação de uma narrativa que fomente empatia pelas lutas indígenas contra as usinas, permitindo aos estudantes compreender as relações entre preservação cultural, resistência e sustentabilidade. A seguir um resumo dos momentos elaborados para a sequência didática 02.

⁵¹ RAMUSIO, Giovanni Battista. Delle Navigazioni et Viaggi (1565). Biblioteca digital de Cartografia histórica. USP. Disponível em: https://www.cartografiahistorica.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=14&Itemid=99&idMapa=579. Acesso em: 13 nov. 2024.

⁵² LÉRY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Martins, 1972.

Figura 5 - Sequência didática 02

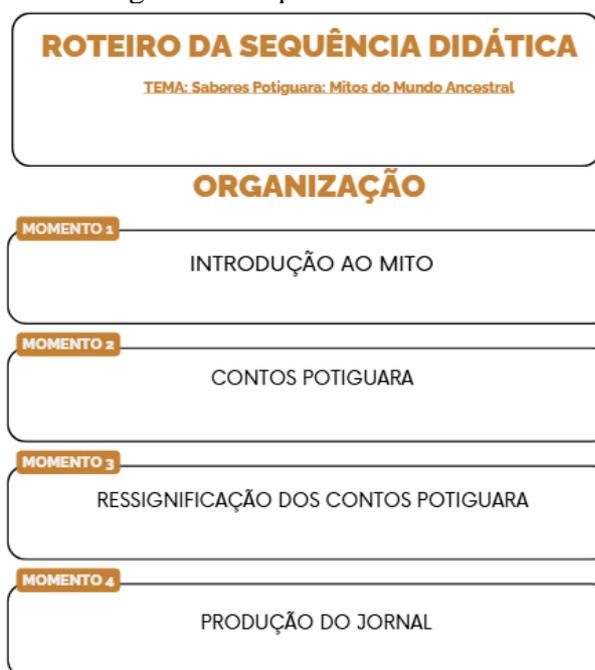


Fonte: autoria própria, 2024.

Na sequência didática “Saberes Potiguara: mitos do mundo ancestral” foi desenvolvida uma abordagem relacionada aos mitos Potiguara, conectando os conteúdos de mitologia com narrativas como Culmade Florzinha, a Mãe d’Água, o Pai do Manguê e o Lobisomen. A leitura busca familiarizar os discentes com esses mitos, que alguns já podem ter escutados, mas desconhecem suas origens.

Para conectar o conteúdo ao cotidiano dos estudantes, indicamos uma ressignificação das narrativas em formato de jornal, incentivando a criatividade e reflexão aos estudantes sobre esse importante assunto que aborda o aspecto cultural dos indígenas. A seguir, mostramos a separação dos momentos relacionados à sequência didática 03.

Figura 6 - Sequência didática 03



Fonte: autoria própria, 2024.

As sequências didáticas desenvolvem o contato direto com fontes históricas, possibilitando ao professor materiais facilitados e detalhados, além de possuírem características investigativas, que podem ser lidas, deixando espaço para que o aluno possa desenvolver o pensamento crítico. Todas as sequências didáticas tiveram o propósito de valorizar e aproximar a cultura indígena dos alunos não indígenas, compondo informações importantes para diminuição dos preconceitos e estabelecimento de uma sociedade crítica ao discurso colonialista. A cartilha “A voz Potiguara ecoa em sala de aula: sequências didáticas com abordagem decolonial” poderá ser encontrada em apêndice na dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade investigar o ensino sobre os povos indígenas, delimitando o tratamento dado aos Potiguara pela historiografia tradicional e a nova história indígena, assim como a observação, análise acerca do currículo e produção de livros paradidáticos envolvendo a temática indígena.

A abordagem sobre os Potiguara na história tradicional, propagada por intelectuais vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico Paraibano, teve como destaque a observação dos indígenas como coadjuvantes, sem relevância no contexto descrito, principalmente colonial. Em contraposição, discutimos durante a pesquisa, novas perspectivas que proporcionaram a construção do indígena como importante sujeito de resistência às ações colonialistas.

Assim, desenvolvemos discussões sobre as legislações relacionadas ao ensino sobre os povos indígenas, compreendendo que apesar dos avanços a partir da Lei de Diretrizes e Bases (1996), no entanto, a efetividade dos conteúdos indígenas em sala de aula só foi alcançada com a Lei 11.645/2008. Ação esta que possibilitou melhorias no currículo da Base Nacional Comum Curricular, impactando na Proposta Curricular do Estado da Paraíba e na Matriz Curricular do Município de João Pessoa. Diante do cenário descrito e das análises realizadas, a diretriz curricular de João Pessoa, dentre as mencionadas, apresenta uma discussão mais profunda sobre a temática indígena em sala de aula.

Neste sentido, compreendemos que o currículo escolar teve inovações consideráveis, porém, ainda carece de obras paradidáticas que abordem a temática indígena de forma mais eficiente, especialmente inserindo obras de autoria indígenas. Além disso, destacamos a necessidade da produção de ferramentas práticas que facilitem a implementação desses assuntos em sala de aula. Com esse objetivo, desenvolvemos a cartilha “A voz Potiguara ecoa na sala de aula: sequências didáticas com abordagem decolonial”.

Na elaboração da cartilha, articulamos conceitos como: decolonialidade, literacia histórica e interculturalidade, com intuito de aprofundar o debate e facilitar a inserção da história Potiguara no ensino público e privado. Dessa forma, oferecemos subsídios para os professores com a elaboração de sequências didáticas, utilizando metodologias variadas e de fácil reorganização, para que a cartilha sirva como um aporte para o(a) professor(a) atuante dentro de sala de aula e que, a partir dela, seja possível inserir esses conteúdos de forma mais acessível, utilizando fontes históricas relacionadas a conteúdos de Brasil Colonial e cosmologia. Esses assuntos estão incorporados juntamente com os relatos orais registrados na obra “Os Potiguara pelos Potiguara”.

Neste sentido, buscamos fortalecer um olhar crítico sobre os indígenas, desafiando a representação do indígena como figuras coadjuvantes, ao introduzir perspectivas que os reconhecem como sujeitos históricos, responsáveis por desenvolver estratégias de resistências possíveis em cada contexto histórico.

Como perspectiva, pretendemos avaliar a recepção e o impacto da cartilha nas práticas pedagógicas, assim como sua relevância na formação de professores atuantes em sala de aula. Outro ponto que gostaríamos de ressaltar é a importância da inserção desse tipo de material nas escolas da rede pública de João Pessoa. Para isso, iremos propor a divulgação por meio da secretaria de educação do município.

Para finalizar, acreditamos na esperança mencionada por Paulo Freire (2000), sendo compreendida como um ato de transformação, impulsionando ações concretas para modificar a realidade. Incorporar essa esperança não significa permanecer passivo, aguardando que o mundo melhore sozinho, mas agir intencionalmente na construção de caminhos para tornar o mundo melhor. Nessa perspectiva reafirmamos a convicção que a educação é um caminho amplo e promissor, capaz de estimular mudanças significativas e duradoras na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A necessária presença do outro – mas, qual outro?: reflexões acerca das relações entre história, memória e comemoração. *In*: CEBALLOS, Rodrigo; BEZERRA, Josineide da Silva (orgs.). **História memória e comemorações**. Campina Grande, EdUFCG, 2012, p. 11-25

ALMEIDA, Horácio de. **História da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1978.

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

AMAZON. Loja online Amazon. Disponível em: <https://www.amazon.com.br>. Acesso em: 21 nov. 2024.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. *In*: MOREIRA, Antônio Fábio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-69.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49–69.

ARMILIATO, Vanessa Carraro; RELA, Eliana. Representação dos povos indígenas e ensino de História: A história em quadrinhos como estratégia de aprendizagem. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v.2, n.3, jul/dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59751/0>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem. História Indígena no Brasil Independente: Da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9–32, 2023. DOI: 10.5216/rth.v26i1.76035. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/76035>. Acesso em: 31 maio 2024.

BARROS, José D'Assunção. História local e história regional – a historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2022. DOI: 10.12957/tamoios.2022.57694. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/57694>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o ensino de história: a Lei n. o 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; Padrós, Enrique Serra (Org.). **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010. p. 151-166, 2010.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História, **Estudos Avançados**, São Paulo, v.32, n.93, maio/ago. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 1993. 383 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In:* BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber Histórico em sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BOMFIM, Sandra Morais Santos. Currículo, Poder, Educação, Invisibilidade da História e Memória dos Povos Indígenas e Negros na BNCC. *In:* **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, XV, 2021. Anais: UFS, 2021. p. 1-19. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16471?mode=full>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SILVA, Vânia Cristina da. O lugar do indígena na bncc e as perspectivas para o ensino de história. *In:* BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; SOUSA NETO, José Maria. (Org.). **Aprendendo história: ensino.** 1.ed. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, v. 1, p. 119-124.

BORGES, Cláudia Cristina do Lago; LIMA, Thamires; KAROLYNE, Cinthya. **Conhecendo os Potiguara da Paraíba: Uma aventura Conhecendo os Potiguara da Paraíba.** [S.l.: s.n.].

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

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2020, História. Ensino Fundamental: Anos Finais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de antropologia**. São Paulo, USP, v. 35. 1992.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 272–292, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i13.393. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Desafios e dilemas da pesquisa sobre Educação para as relações étnico-raciais: o caso da temática indígena e o ensino de história. In: Juliana Alves de Andrade; Nilton Mullet Pereira. (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 1.ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 390-405.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro enigma, 2012.

CUNHA, Manuela da (org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.

DANTAS, Anna Rafaella de Paiva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. A quebra do silêncio: prática de uma “história vista de baixo” nas aulas de história. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-14, jan.- dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/41224/27265>. Acesso em: 04 jun. 2024

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n.1, p.157-166, 2001.

FERREIRA, David Barbuda. De Felipe a Diogo Camarão: a criação e a institucionalização do cargo de governador dos índios no Estado do Brasil. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n.3, p.6338-6358, 2024

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 115-126, 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933>. Acesso em: 07 maio 2024.

FLORESTAN, Fernandes. Função social da guerra na sociedade tupinambá. **Revista do museu paulistano**. São Paulo, v. 6. p. 7-143, 1952. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Afernandes-1952-funcao/Fernandes_1952_AFuncaoSocialDaGuerraTupinamba_LivroPrimeiro.pdf. Acesso em: 31 maio 2024.

FONSECA, Ricardo Marcelo. O positivismo, “historiografia positivista” e história do direito. **Argumenta Journal Law**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 143–166, 2013. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/667>. Acesso em: 31 maio 2024

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Sequências didáticas para o ensino de História** [livro eletrônico]. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300–307, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 24 set. 2024.

GARFIELD, Seth. **A luta indígena no coração do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste e os índios xavantes (1937-1988)**. Tradução de Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Unesp, 2011.

GAUDÊNCIO, Jéssica da Silva; RODRIGUES, Sérgio Paulo Jorge; MARTINS, Décio Ruivo. Indígenas brasileiros e o uso das plantas: saber tradicional, cultura e etnociência. **Khronos, Revista de História da Ciência**, [S. 1.], n. 9, p. 163-182, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/khronos/article/view/171134>. Acesso em: 5 jun. 2024.

GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e açúcares: política e economia na capitania da Parayba - 1585-1630**. São Paulo: Edusc, 2007.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

INDICA LIVRO. Página principal. Disponível em: <https://www.indicalivro.com>. Acesso em: 21 nov. 2024.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 1-6, set./dez., 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118078007.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024

JOÃO PESSOA. **Matriz curricular do ensino fundamental anos finais: História**. 2018.

JOÃO PESSOA. **Matriz curricular do ensino fundamental anos finais: História**. 2021-2022.

JOÃO PESSOA. **Matriz curricular do ensino fundamental anos finais: História**. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África: actas / das 7^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Investigação em Educação,

Instituto de Educação e Psicologia [da] Universidade do Minho. - Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 11-33.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **História & Ensino**. Curitiba: Educar, 2006. p. 131-150.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LORIGA, Sabina. O eu do historiador. **História da historiografia**, Ouro Preto, v. 5, n. 10, p. 247-259, dez. 2012. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/issue/view/HH10/17>. Acesso em: 31 mai. 2024.

LUCA, Tania Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p.151-171.

MACEDO NETO, M. P. de. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 3, n. 6, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/487>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MACHADO, Maximiano Lopes. **História da província da Paraíba I**. João Pessoa. Editora Universitária: UFPB, 1977.

MACHADO, Maximiano Lopes. **História da província da Paraíba II**. João Pessoa. Editora Universitária: UFPB, 1977.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação dos índios nos livros didáticos de história do Brasil**. Orientador: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro.2006. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019.

MENESES, Hérick Dayann Morais de. **As contribuições de Maximiano Machado e Irineu Pinto para a construção da cultura histórica sobre o período holandês na Paraíba (1634-1654)**. Orientadora: Regina Célia Gonçalves. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa, 2009.

MENESES, Paulo. Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. **Revista Symposium**. Recife, v. 27, n. 88, p.19-25, mai./ago. 2000.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. 1], v. 32, n. 94, p. 1-18. jun. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2024.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINEIRO, Márcia; Silva, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Revista Momento** – diálogos em educação, [S.I.], v. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez. 2022.

MIRANDA, Itacyara Viana. A caminho da renovação do Lyceu Parahybano. *In*: MIRANDA, Itacyara Viana. **Tradição gloriosa**: Lyceu Parahybano, uma história de protagonismos (1886-1923). Orientadora: Cláudia Engler Cury. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa, 2016. p. 110-139.

MIRANDA, Itacyara Viana. Itinerário Histórico - do pesquisador à pesquisa. *In*: MIRANDA, Itacyara Viana. **Tradição gloriosa**: Lyceu Parahybano, uma história de protagonismos (1886-1923). Orientadora: Cláudia Engler Cury. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa, 2016. p. 11-36.

MIRANDA, Itacyara Viana. O Lyceu Parahybano em fins do Império. *In*: MIRANDA, Itacyara Viana. **Tradição gloriosa**: Lyceu Parahybano, uma história de protagonismos (1886-1923). Orientadora: Cláudia Engler Cury. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa, 2016. p. 37-76.

MONTEIRO, John. O escravo índio, esse desconhecido. *In*: GRUPIONNI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994, p. 105-120.

MOONEN, Fran; MAIA, Luciano Mariz (orgs.). **Etnohistória dos índios Potiguara**. João Pessoa: Procuradoria da República na Paraíba/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 25, n. 49.1, 25 nov. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. Como se faz livro, inclusive didático e paradidático. *In*: MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. p. 79-104.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.(Online)**, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3[30], p. 179-197, 21 fev. 2013.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: considerações finais. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: 2012. p. 209-224.

MUSY, Bianca Racca. O diretório dos índios de 1755: economia, trabalho e polícia no reformismo luso-brasileiro. *In: XVIII Encontro de História da ANPUH-Rio: História e parcerias*. 18., 2018, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, ANPUH, 2018. p. 1-9. Disponível em:

https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529344367_ARQUIVO_Anpuhsu bmeter.pdf. Acesso em: 25 maio 2024.

NASCIMENTO, George Silva Do. **Pátrio-biografia: Horácio de Almeida e a sua história da Paraíba**. Orientador: Raimundo Barroso Cordeiro Junior. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em História) – UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2010.

NORRA, Pierre. Entre memórias e história: a problemática dos lugares. **Projeto história**.

Tradução de Yara Aun Khoury. São Paulo, dez. 1993. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 21 abr. 2024.

NOVALES, Washington. O índio e a modernidade. *In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da educação e do desporto, 1994. p. 182-192

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **"O nosso governo": os Ticuna e o regimento tutelar**. São Paulo, Marco Zero; MCT/CNPQ, 1988.

OLIVEIRA NETO, João Batista de; SILVA, Elen Salete da. As principais metodologias no ensino de história: positivismo, marxismo e escola nova. **Revista de divulgação interdisciplinar no núcleo das licenciaturas**, Santa Catarina, v. 5, p. 1-12, 2017.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Paraíba: “Heroica Desde Dos Primórdios”. **UNESP – FCLAs – CEDAP**, São Paulo, v.7, n.1, p. 38-53, jun. 2011.

OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA. Serviço Gráfico/SEGRAF/FUNAI: Baía da Traição, 2005. 56p.

PALITOT, Estêvão Martins. Marcos, rumos, posses e braços quadradas: refazendo os caminhos da demarcação da Sesmaria dos Índios de Monte-Mór – Província da Parahyba do Norte (1866-67). **Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, [S. l.], v. 19, n. 34, p. 139–169, 2022. Disponível em:

https://outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/997. Acesso em: 5 jun. 2024.

PALITOT, Estêvão Martins. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mor: História, Etnicidade e Cultura**. Orientador: Rodrigo de Azeredo Grünwald. 2005. 292 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). João Pessoa, 2005.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. 2018. Disponível:

<https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef>. Acesso em: 8 julh. 2024.

PEREIRA, João Paulo Rolim. **Os indígenas na primeira história da Paraíba: um estudo sobre a História da Província da Parahyba de Maximiano Lopes Machado**. Orientadora: Regina Célia Gonçalves. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16–35, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4512>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2018000301229&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PINTO, Irineu Ferreira. **Datas e Notas para a história da Paraíba**. Volume I. João Pessoa: Editora universitária-UFPB, 1977.

PINTO, Irineu Ferreira. **Datas e Notas para a história da Paraíba**. Volume II. João Pessoa: Editora universitária-UFPB, 1977.

POLASTRINI, Leandro Faustino. **Transculturização e identidades na obra de Daniel Munduruku** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/632leandro>. Acesso em 21 nov. 2024.

PRADO, Mauricio Almeida. O Modelo Gerencial da Educação: contribuições da experiência da Inglaterra ao debate brasileiro. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 62, n. 3, p. 261-279, 2014. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/72>. Acesso em: 28 jun. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Almedina: CES, 2009, p. 73-118.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 117-142, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; Cainelli, Marlene Rosa. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos (Maringá. Online)**, v. 19, n.1, p. 11-27, jan./abr. 2015.

REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 4–26, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28973>. Acesso em: 31 maio 2024.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, dez. 2015.

ROUSTON JUNIOR, Eduardo. O instituto histórico brasileiro e a criação de um símbolo nacional. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 34-50, dez. 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. Vol. 9, nº 19, pp. 219-243, 1990.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XX. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Os Institutos Históricos e Geográficos: Guardiões da história oficial. *In*: SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 99-140.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998. Disponível em: <https://elivros.love/livro/baixar-as-barbas-do-imperador-lilia-moritz-schwarz-pdf-ou-ler-online>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, Anderson Bastos da; ARAÚJO, Darcya Jeanne Silva de; ALBUQUERQUE, Rhanna de Pádua; SILVA, Simone Maria da. Povos indígenas da Paraíba: a inserção do tema a partir da lei 11.645/2008. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38281>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, Edson Hely. Os índios na história e o ensino de história: avanços e desafios. **Revista História, histórias**, [S.1.] v.5, n.9, p. 40–56, jan/jul. 2017.

SILVA, Edson Hely; BENITES, Flávio. A importância da "nova história indígena" para a compreensão dos protagonismos indígenas na história do Brasil: RCH. **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 198–215, 2023. DOI: 10.28998/rchv14n27.2023.0010. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/15523>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, Recife, v.1, n.2, p. 213–223, 2013.

SILVA, Elizeu Souza da. **Os movimentos de independência na América Latina no século XIX**. Orientador: Tenner Inauhiny de Abreu. 2022. 43 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em História) - Universidade do Estado do Amazonas-UEA Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST, 2022.

SILVA, Fabricio Tavares da. A compreensão da relação entre ideologia e ciência na concepção de Émile Durkheim. *In*: SILVA, Fabricio Tavares da. **Ciências sociais e ideologia: uma abordagem crítica da teoria social clássica na perspectiva lukacsiana**. Orientadora: Belmira Rita da Costa Magalhães. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Maceió, 2011. p. 84-118.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 39-46, mai-ago. 2010. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244>. Acesso em: 8 jul 2024.

SILVA, Vânia Cristina da Silva. **O Ensino de História na educação escolar indígena Potiguara da Paraíba**. Goiânia, 2021. Orientador: Maria da Conceição Silva. 232 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SILVA, Vânia Cristina da; BORGES, Cláudia Cristina do Lago. Dez anos da lei 11.645: entre mudanças e permanências. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José. (Org.). **Aprendizagens Históricas: gêneros e etnicidades**. 1. ed. Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018, v. 1, p. 217-221.

SKOOB. Página principal. Disponível em: <https://www.skoob.com.br>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SOUZA, Mériti de. Mito fundador, narrativas e história oficial: representações identitárias na cultura brasileira. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8, 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel46/MeritiDeSouza.pdf>. Acesso em: 12 maio. 2024

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações**. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n.1, p.323-347, jan.- abr. 2016

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **Quem são os donos da terra?** [1850]. In: ALMEIDA, Manuel Antônio. *Obra Dispersa*. Introdução, seleção e notas. Rio de Janeiro: Graphia. 1991.

VELLOSO, Luciana. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o ensino fundamental: propostas e possibilidades. **Dia-logos**. Rio de Janeiro, v. 6, p. 101-111, 2012.

VOLPATO, Valéria. Como há 500 anos. **Istoé**. 15 set. 1999. Disponível em: https://istoe.com.br/33794_COMO+HA+500+ANOS/. Acesso em: 28 jun. 2024.

WALSH, Catharine. Introducción. ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado 4 e importancia en el proceso educativo?. In: WALSH, Catharine. **La interculturalidad em la educación**. Lima: Ministério de educación, 2005, p. 4 - 20.

WALSH, Catherine E.. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto

de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62

APÊNDICE A – CARTILHA



**A VOZ POTIGUARA
ECO A NA SALA DE AULA:**

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
COM ABORDAGEM
DECOLONIAL**

**ANDERSON BASTOS DA SILVA
CLÁUDIA CRISTINA DO LAGO BORGES**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO



Página: 4

ALGUMAS
CONSIDERAÇÕES



Página: 6

UMA RÁPIDA REVISÃO
SOBRE OS POTIGUARA (PB)



Página: 10

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01



Página: 11

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02



Página: 24

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03



Página: 36

ANTES DE IR...



Página: 46

APRESENTAÇÃO

Esta cartilha nasce do desejo de oferecer uma ferramenta prática e reflexiva, buscando a valorização da cultura indígena, em especial dos Potiguara. Ela é fruto de discussões desenvolvidas durante o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), entre os anos de 2023 e 2025, pela Universidade Federal da Paraíba, com o título “A voz Potiguara ecoa na sala de aula: novas perspectivas no Ensino de História”. Sua compreensão e aplicabilidade são independentes da leitura da dissertação, mas sua combinação pode ser enriquecedora.

O produto educacional foi elaborado para professores(as) que atuam na rede regular de ensino, especificamente para turmas do 7º ano, entretanto, também pode abranger outros anos do Ensino Fundamental II e o ciclo II da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é auxiliar os docentes em seus planejamentos de aula, além de promover acesso a documentos históricos e relatos orais, muitos deles produzidos pelos próprios indígenas. Visa também efetivar a Lei 11.645/2008, que possibilita a inserção de conteúdos indígenas em sala de aula, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular Nacional e Matriz curricular de João Pessoa (PB).

Ao todo, são três propostas de sequências didáticas que abordam características sobre os indígenas Potiguara, com os títulos: *Narrativas Em Quadrinhos: Ressignificando a História e a Cultura Potiguara (PB)*, *Resistências Potiguara: Antes e Hoje* e *Saberes Potiguara: Mitos do Mundo Ancestral*.

Tratando brevemente, a primeira sequência didática, *Narrativas Em Quadrinhos: Ressignificando a História e a Cultura Potiguara (PB)*, sua elaboração teve como eixo principal a utilização da cartilha “Conhecendo os Potiguara da Paraíba: uma aventura em quadrinhos”, elaborada por graduandos(as) do Programa de Licenciaturas (PROLICEN), grupo de pesquisa ABAIARA – Estudos Indígenas da Paraíba e InovEH – Inovando o Ensino de História, todos com a orientação da professora Dra. Cláudia Cristina do Lago Borges. A proposta apresenta características relacionadas à história e desafios dos Potiguara atualmente, com materiais que trazem em sua construção um diálogo permanente com indígenas Potiguara, inclusive com a inserção de alguns deles na forma de personagens de quadrinhos, como o Cacique Caboquinho, da Aldeia Forte.

A segunda sequência didática, *Resistências Potiguara: Antes e Hoje*, aborda as diversas formas de resistência indígena, destacando as estratégias de negociação dos Potiguara durante o período colonial, nas trocas do pau-brasil, e sua luta contemporânea contra os usineiros. Propõe-se a leitura do livro “Os Potiguara pelos Potiguara”, obra escrita pelos próprios indígenas e publicada em 2005, na qual traz informações importantes sobre a tradição, resistência e desafios enfrentados nas aldeias.

A terceira sequência didática, *Saberes Potiguara: Mitos do Mundo Ancestral*, tem como proposta apresentar os mitos dos Potiguara aos estudantes, como: a Cumade Fulozinha, a Mãe d'Água, o Pai do Mangue e o Lobisomem, a partir de relatos orais dos indígenas registrados no livro “Os Potiguara pelos Potiguara” e “Histórias ancestrais do povo Potiguara”, publicado em 2019.

É importante ressaltar que todas as sequências didáticas foram pensadas para discentes do 7º ano, tendo em vista o conteúdo abordado. Entretanto, isso não implica na não utilização deste material em outros anos, desde que sejam feitas as adaptações necessárias para a etapa curricular na qual a turma em questão está inserida. Ademais, dispomos de muitas fontes escritas do período colonial, assim como relatos orais dos indígenas Potiguara, que devem ser levadas a todos os níveis escolares.

Portanto, professor(a), a partir das sequências explicitadas aqui, desenvolva sua criatividade e inspire-se com a temática. Acreditamos que, ao trazer as vozes indígenas para sala de aula, podemos proporcionar aos nossos estudantes a construção de um olhar respeitoso para com os indígenas e críticos ao sistema colonialista elaborado ao longo do tempo.

Assim, desejamos a todos uma boa leitura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Certa vez, o antropólogo Darcy Ribeiro disse a frase “A crise na educação no Brasil não é uma crise; é projeto”. Desta forma, entendemos as dificuldades de ser professor no Brasil devido a muitos fatores, tais como: a baixa valorização da profissão, falta de infraestrutura, salários não condizentes com a carga horária exaustiva, alta incidência de transtornos mentais e outros problemas encontrados durante a caminhada docente. No entanto, sabemos também como é fundamental buscar desenvolver estratégias para dirimir esses danos, pois acreditamos que somente através da educação podemos sonhar em um país melhor, com qualidade de vida e sem discriminação social.

Pensando nessas questões, direcionaremos nossos esforços nesta cartilha na tentativa de possibilitar aos discentes um ensino que valorize as perspectivas indígenas de difusão de conhecimento. Assim, as sequências didáticas produzidas têm como base os conceitos da decolonialidade, literacia histórica e interculturalidade.

A teoria da decolonialidade, popularizada por Quijano (2005), entende que a modernidade, por meio do capitalismo, consolidou uma distinção entre dominantes e dominados, especialmente intensificada na América Latina, sendo conhecida como “colonialidade do poder”. Esse conceito permite compreender que existe uma estrutura que impacta diretamente as hierarquias sociais e nas identidades culturais, aprofundando as desigualdades. Alinhada a essa perspectiva, Walsh (2012), a partir da vertente da “colonialidade do saber”, observa que o sistema de conhecimento dominante desvaloriza os saberes ancestrais, assim, ela propõe o reconhecimento das experiências e conhecimentos promovidos por essas comunidades marginalizadas, desafiando a hierarquia estabelecida na intenção de propor uma sociedade mais inclusiva.

Essas concepções possibilitam sua utilização como instrumentos de luta, ao buscar dismantlar as estruturas de poder e conhecimento impostas pelo longo período de colonização na América Latina. Essa abordagem auxilia na valorização de grupos indígenas, algo que empodera as comunidades historicamente oprimidas a desafiar as narrativas dominantes.

Outro olhar estabelecido na construção da sequência didática reflete a abordagem da literacia histórica elaborada por Peter Lee (2006). Sua proposta possibilita aos estudantes uma oportunidade de ler, interpretar, analisar e compreender a história de forma crítica. Nesse sentido, ele afirma que minimamente os discentes precisam construir:

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

- Uma "imagem" do passado que lhes permita orientarem-se no tempo (uma compreensão substantiva coerente do passado, ou o que por vezes é designado por conteúdo histórico);
- Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa histórica do passado (uma compreensão da disciplina da História, e das ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível) (Lee, 2008, p. 11)

O autor desenvolve a perspectiva da valorização do conhecimento substantivo e de segunda ordem. O primeiro sendo considerado os fatos, ou seja, o conteúdo histórico propriamente dito. Enquanto o segundo trata de ferramentas que orientam a análise e interpretação histórica, como evidência, causa, consequência e mudanças. Isso possibilita um aprendizado histórico, pois os discentes conseguem visualizar o que aconteceu e desenvolvem ferramentas de compreensão do passado e impactos no presente.

Para Catherine Walsh (2001), a interculturalidade é definida como um processo dinâmico e contínuo, que vai muito além do simples diálogo entre culturas. Ela entende que o conceito permite construir novas formas de convivência que valorizam as diferenças, sem silenciar as desigualdades sociais e políticas.

Diante dessas perspectivas, a abordagem sobre os indígenas, em especial os Potiguara, será tratada com criticidade em relação ao eurocentrismo, proporcionando um reconhecimento à diversidade, respeito às suas religiosidades e valorização de suas resistências, tanto no passado quanto no presente. Nesse processo, a educação se torna um meio fundamental para desconstruir estereótipos e proporcionar mudança social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

HABILIDADES DA BNCC QUE PODEM SER TRABALHADAS COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

HABILIDADES DA MATRIZ CURRICULAR DE JOÃO PESSOA (PB) QUE PODEM SER TRABALHADAS COM AS SEQUÊNCIAS

(EF06HI08aJP) Identificar os espaços e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos povos originários da Paraíba.

(EF06HI24nJP) Conhecer elementos da cultura material e imaterial dos povos originários no território paraibano.

(EF07HI18nJP) Identificar a diversidade de cultura e povos originários das Américas e dos povos tradicionais africanos.

(EF07HI08aJP) Descrever as formas de organização das sociedades indígenas do território paraibano no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09aJP) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência dos povos originários da Paraíba no tempo da conquista.

(EF08HI32nJP) Identificar e analisar elementos do patrimônio material e imaterial dos povos indígenas e afro-brasileiros na Paraíba.

(EF08HI27nJP) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras no Brasil e na Paraíba.

UMA RÁPIDA REVISÃO SOBRE OS POTIGUARA (PB)

Quem são os Potiguara?

Os Potiguara resistem ao processo colonialista desde o século XVI. Foram um dos primeiros povos a ter contato com os portugueses e a desenvolver estratégias de enfrentamento, estabelecendo alianças com franceses e parte dos holandeses. Com essas alianças e estratégias, conseguiram permanecer em suas terras, muitas das quais hoje estão demarcadas, enquanto outras ainda aguardam a homologação.

Onde moram?

Atualmente, vivem nos territórios da Paraíba, entre os municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição.



Fonte: Tv assembleia (canal do youtube)

Cultura

A cultura Potiguara tem uma profunda conexão com a natureza e a ancestralidade. Seu principal ritual, chamado Toré, envolve cantos, danças e músicas que exaltam a identidade étnica. Outra característica marcante na etnia é o uso de pinturas, vestimentas e adornos, que reforçam seus laços culturais e com a natureza.

Situação Atual e Luta por Direitos

Os Potiguara lutam contra o avanço da produção de cana-de-açúcar e os danos ambientais causados por essa atividade. Buscam pressionar o poder público para a demarcação e homologação de territórios ancestralmente ocupados, com o objetivo de preservar suas tradições e a natureza. Além disso, defendem o acesso aos direitos básicos, como à saúde e à educação de qualidade.

PÚBLICO-ALVO:

Estudantes do 7º ano (podendo ser aplicada em outros anos).

PRINCIPAIS OBJETIVOS DE CONHECIMENTO:

- Identificar documentos;
- Compreender narrativas coloniais;
- Conhecer a obra Conhecendo os Potiguara da Paraíba, uma aventura em quadrinhos;
- Ressignificar estereótipos.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Cópias dos trechos de Pero Vaz de Caminha e da Revista Istoé;
- Equipamento de multimídia (data show ou televisão);
- Quadro;
- Caneta;
- Papéis grandes ou cartolinas (pode ser papel kraft ou papel reciclado);
- Lápis e canetas coloridas ou tintas e pinceis;
- Cola, tesoura e fita adesiva.

TEMPO ESTIMADO:

- 7 aulas de 45 minutos.



**NARRATIVA EM QUADRINHO:
RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA E A
CULTURA POTIGUARA (PB)**

APRESENTAÇÃO GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Sugerimos que esta sequência didática seja realizada juntamente com o conteúdo de Brasil colonial. Iniciamos com atividades de diagnose, identificação de fontes históricas e suas perspectivas sobre os indígenas.

Posteriormente, apresentamos a cartilha “Conhecendo os Potiguara da Paraíba: uma aventura em quadrinhos”, uma produção que proporciona a inserção de personagens indígenas Potiguara em sala de aula, juntamente com debates sobre preconceitos.

Dentro da temática, também acrescentamos um momento sobre o grafismo indígena, explicando a importância cultural e religiosa dessa atividade.

Por fim, concluímos com a inspiração para a construção de um mural juntando as atividades sobre ressignificação de estereótipos e pinturas de grafismos Potiguara. A avaliação poderá ser feita pelo(a) professor(a), a partir da participação e realização das atividades de leitura da cartilha, ressignificação das frases, produção dos grafismos e construção do mural.

ROTEIRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA - Narrativa em Quadrinhos: Ressignificando a História e a Cultura Potiguara (PB)

ORGANIZAÇÃO

MOMENTO 1

NARRATIVAS COLONIAIS E NOVA PERSPECTIVA
INDÍGENA: DIAGNOSE

MOMENTO 2

INTRODUÇÃO A CARTILHA - CONHECENDO OS POTIGUARA
DA PARAÍBA: UMA AVENTURA EM QUADRINHOS

MOMENTO 3

DIVISÃO DE GRUPOS: APROFUNDANDO OS
CONHECIMENTOS

MOMENTO 4

RESSIGNIFICANDO ESTEREÓTIPOS E APRENDENDO
GRAFISMOS POTIGUARA

MOMENTO 5

PRODUÇÃO DO MURAL - GRAFISMOS E VOZES POTIGUARA:
TRANSFORMANDO OLHARES, RESSIGNIFICANDO HISTÓRIAS

NARRATIVAS COLONIAIS E NOVA PERSPECTIVA INDÍGENA: DIAGNOSE

Diagnose

Como você imagina um indígena nos dias de hoje?

Sugestão

Peça aos alunos que respondam à pergunta com comentários ou desenhos.

Comentário

Em conversa com os discentes sobre as suas opiniões ou desenhos feitos, possivelmente, será observado que alguns estudantes ainda possuem estereótipos sobre os indígenas. É interessante demonstrar que essas percepções têm história, e muitas delas remontam ao período colonial.

Sugestão

Assim, convidamos você, professor(a), a pedir aos alunos que realizem a leitura dos documentos da página 14 e em seguida, proponha os questionários abaixo, que abordam as descrições presentes na carta de Pero Vaz de Caminha, em comparação com a reportagem da revista ISTOÉ de 1999.

Quais são as diferenças entre os dois documentos?

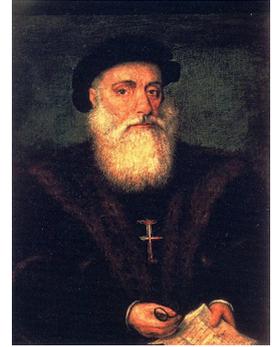
O que os documentos querem dizer?

Sugestão

Professor(a), aqui você pode destacar a importância da carta de Pero Vaz de Caminha como um documento histórico fundamental, pois relata as primeiras impressões e interações dos portugueses com os indígenas. Essa visão, considerada colonialista, trata os indígenas como exóticos e ainda permanece, como podemos observar na reportagem da revista ISTOÉ, de 1999, quase 500 anos após a carta.

Documentos

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber.



Pero Vaz de Caminha, escrivão da expedição de Pedro Álvares Cabral, escreveu uma carta em 1500 sobre os achados encontrados na viagem.

ISTOÉ

A viagem já dura cinco horas. Além da equipe da ISTOÉ, fazem parte da comitiva repórteres da revista alemã Der Spiegel e o do Discovery Channel. Uma família de botos cor-de-rosa faz piruetas silenciosas na superfície da água. As margens do rio estão cheias de borboletas coloridas. À próxima curva, uma surpresa. Dois indiozinhos pelados tentam esconder-se numa canoa nas moitas de um igarapé. Mais adiante, quatro adultos nos observam. E, mais à frente, outros dois. Em vez de desaparecerem no meio da selva, disparam numa corrida desenfreada pela beira do rio, os corpos pintados de urucum, e conseguem ultrapassar o barco. Reúnem-se ao restante da tribo apenas 18 integrantes e nos aguardam. Falam alto, apontam, cruzam os braços [...] Uma menina traz no ombro um filhote de macaco que não para de gritar.

Notícia publicada na revista ISTO É em 1999 por Valéria Volpato.

INTRODUÇÃO À CARTILHA - CONHECENDO OS POTIGUARA DA PARAÍBA: UMA AVENTURA EM QUADRINHOS

Introdução à cartilha

Professor(a), em conversa com os estudantes sobre os documentos e o tratamento exótico dado aos indígenas, pode ser desenvolvido o seguinte questionamento:

Qual a importância de dar voz aos indígenas?

Proposta: Leitura da cartilha

Essa cartilha foi desenvolvida com a intenção de expor a voz indígena Potiguara da Paraíba. Toda sua história foi construída em colaboração com indígenas que vivem nas aldeias da Baía da Traição e representada na forma de quadrinho.



Sugestão

A leitura pode ser feita coletivamente, para que todos os alunos conheçam um pouco sobre a história dos Potiguara, a partir dos quadrinhos, "Conhecendo os Potiguara da Paraíba: Uma aventura em Quadrinhos". Após a leitura, pode ser realizado questionamentos gerais sobre a sua compreensão do texto.

O quadrinho aborda os Potiguara da mesma forma que vocês o conheciam?

Por que é importante que os próprios indígenas contem suas histórias, em vez de deixarmos que outras pessoas falem por eles?

MOMENTO 3

DIVISÃO DE GRUPOS: APRONFUNDANDO OS CONHECIMENTOS

Divisão dos grupos

Grupo 1



- ✓ Jornada da Esperança
- ✓ Nossa História

Grupo 2



- ✓ Colonização e resistência
- ✓ Desafios e bravura!

Grupo 3



- ✓ Jovens indígenas: a luta continua
- ✓ Terra protegida
- ✓ Ocupando espaços de destaques

Grupo 4



- ✓ Pinturas indígenas
- ✓ Conheça o nosso Toré

Atividade

Cada grupo poderá criar um mapa mental sobre os temas acima, complementando as informações utilizando os sites abaixo.



Comentário

Dialogue com os estudantes sobre as pesquisas realizadas na aula anterior, explorando os mapas mentais produzidos.

Sugestão

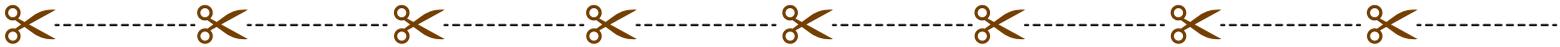
Abaixo estão algumas frases que refletem os preconceitos enfrentados pelos indígenas nos dias de hoje. Pode ser solicitado aos alunos que reescrevam essas frases, ressignificando seus sentidos e substituindo os estereótipos.

As frases podem ser escritas no quadro para que os alunos escolham e as reescrevam no modelo da página a seguir. A atividade pode ser realizada com a mesma composição dos grupos anteriores.



Ressignificando frase:

Escreva uma das frases propostas pelo professor e logo abaixo ressignifique-a.



Ressignificando frase:

Escreva uma das frases propostas pelo professor e logo abaixo ressignifique-a.

RESSIGNIFICANDO ESTEREÓTIPOS E APRENDENDO GRAFISMOS POTIGUARA

Comentário

Converse com os discentes sobre as frases reescritas, em seguida, explique que a voz indígena pode ser ouvida por meio da escrita, como na produção dos quadrinhos, mas também se expressa nas pinturas em grafismo.

O que é grafismo? Você já teve contato com o grafismo indígena?

Importância do grafismo indígena

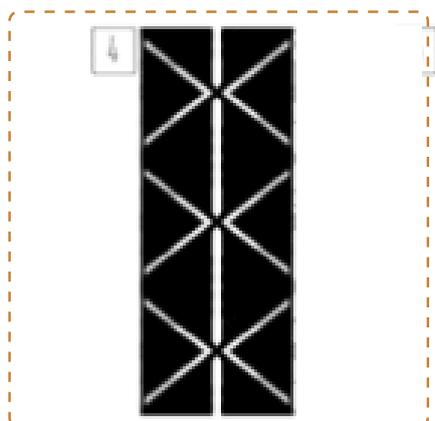
“É no grafismo indígena, um “estilo de arte” que os povos originários endossam suas identidades, expressam sua cultura e reivindicam por seus direitos. Inclusive o direito de poderem contar suas próprias histórias, manterem viva as memórias ancestrais de todos os indígenas que deram a vida para defender seus semelhantes, a natureza e seus pontos de vista, sobretudo suas perspectivas cosmológicas e o exercício da espiritualidade deles (Falcão, 2022, p. 21-22).”

Sugestão

- ✓ Inicie demonstrando os grafismos que ilustram as pinturas corporais dos Potiguara (na página a seguir).
- ✓ Explique que esses elementos não são apenas decorativos, mas carregam significados espirituais e culturais profundos.
- ✓ Informe que os grafismos possuem simbolismos próprios, sendo inclusive, muito utilizados em rituais como no Toré feito pelos Potiguara.

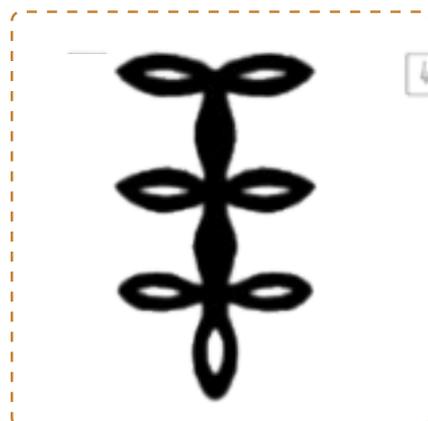
GRAFISMOS POTIGUARA E SEUS SIGNIFICADOS

Cobra coral



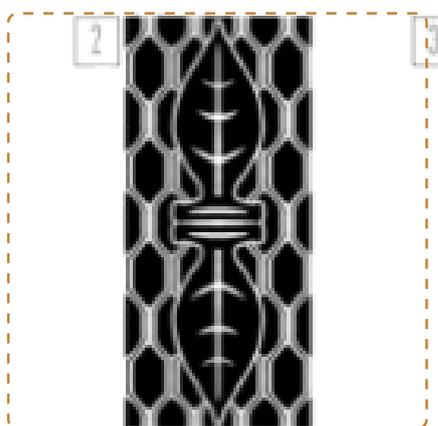
Para Manoel Potiguara é “[...] questão territorial: ‘Limites’, ‘retomadas’, ‘demarcação’ e ‘luta’.

Salamantra



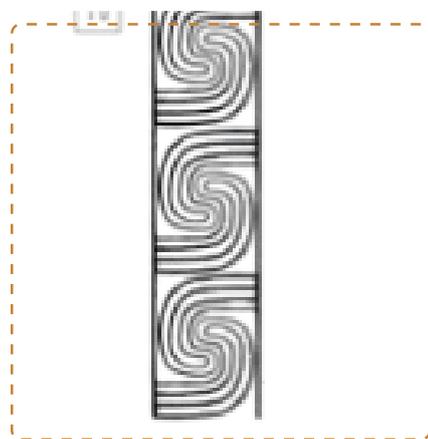
Para Jonas Potiguara “[...] a ‘salamanta’ é um ‘sinal de atenção’, é o ‘parar para refletir’. ‘Salamanta’, para mim, é o ‘contemplar’ e o ‘esperar’. É a ‘força que emana da terra’ que vem para ensinar”.

Folha da jurema



Para Manoel Potiguara [...] representado por duas folhas de frente, uma para a outra, dando o sentido ao movimento corporal do toré potiguara, cercadas por colmeias, como forma de proteção ao que é ‘sagrado’ sobre o ‘respeito’ as outras culturas, estimulando o ‘respeito’ a outros povos ou culturas diversas, aprendendo que nenhuma cultura é superior a outra [...] que dá aos toré potiguara um complemento imprescindível.

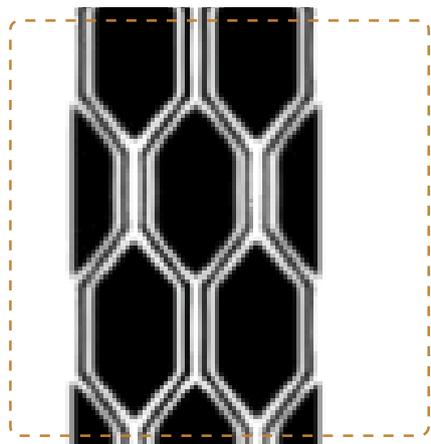
Cerâmica



[...] Manoel Potiguara que anunciou que “[...] o grafismo da Cerâmica Potiguara representa a ‘reprodução’ e a ‘resistência no território’ e a peça de cerâmica reforça este significado como um marco histórico da força Potiguara”.

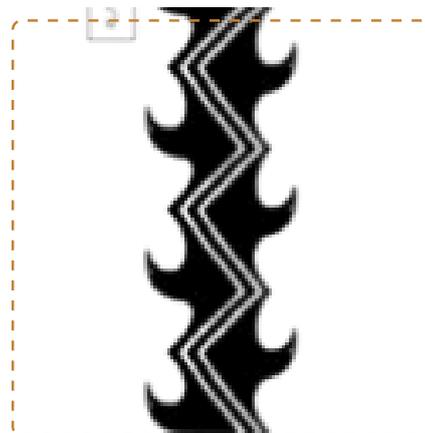
GRAFISMOS POTIGUARA E SEUS SIGNIFICADOS

Comeia



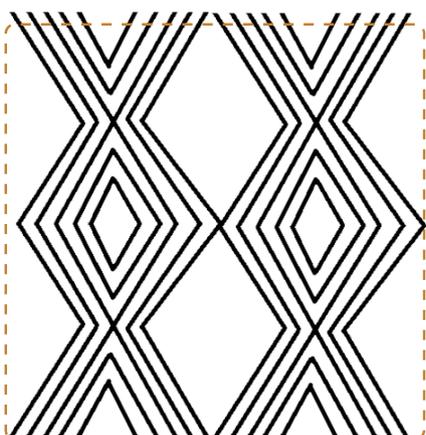
Para o Pajé Isaias Potiguara “[...] A colmeia representa espiritualidade, união. Abundância, organização social de nosso povo”.

Guarapirá



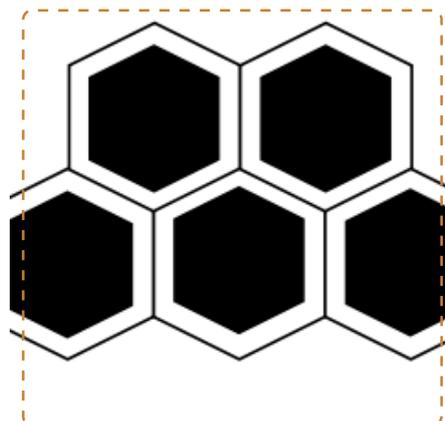
Para Jonas Potiguara “[...] o ‘guarapirá’ é ‘ave de caça’. É ‘agilidade’. É ‘inteligência’. É ‘paciência’. Para quem está querendo ‘se centrar’. ‘Centrar’ em alguma coisa. Guarapirá”

Resistência



Para o Pajé Isaias Potiguara, o grafismo em questão, representa ‘escudo, arco e flechas’, e dessa forma, significam ‘ataque’ e ‘proteção’.

Jabuti ou casco da tartaruga



Para Lucas Potiguara “[...] a do ‘Jabuti’ significa ‘força’ e ‘resistência’. O jabuti é um animal que carrega sua própria casa. Também é seu refúgio, quando se sente ameaçado”

PRODUÇÃO DO MURAL GRAFISMOS E VOZES POTIGUARA: TRANSFORMANDO OLHARES, RESSIGNIFICANDO HISTÓRIAS

Comentário

O mural tem como objetivo promover a representação visual dos grafismos Potiguara. Essa atividade busca envolver os discentes em uma reflexão crítica sobre estereótipos indígenas, expondo uma visão mais aprofundada e respeitosa da história e cultura dos Potiguara.

Lembretes

O mural terá a junção das duas atividades:

1. Ressignificando estereótipos.
2. Reprodução ou reinterpretação dos grafismos.

Objetivo

Reúna as frases e os significados de cada grafismo, destacando a importância dos símbolos e da cultura na etnia Potiguara, enfatizando a necessidade de romper estereótipos.

Materiais necessários

- Papéis grandes ou cartolinas (pode ser papel kraft ou papel reciclado);
- Lápis e canetas coloridas ou tintas e pinceis;
- Cola, tesoura e fita adesiva;
- Desenhos dos grafismos reproduzidos pelos alunos e as frases ressignificadas



Use a criatividade e explore os talentos dos alunos na exposição!

Após a produção, reúna os discentes em uma roda de conversa para que eles possam compartilhar as experiências relacionadas à cultura Potiguara.



REFERÊNCIAS

- BORGES, Cláudia Cristina do Lago; LIMA, Thamires; KAROLYNE, Cinthya. **Conhecendo os Potiguara da Paraíba**: Uma aventura Conhecendo os Potiguara da Paraíba. [S.l.: s.n.]. BRASIL. Ministério da Cultura. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasília: MEC, [s.d].
- FALCÃO, Emmanuel de Sousa Fernandes. **Grafismo e Discurso Identitário Indígena Potiguara da Paraíba no Século XXI**. João Pessoa, 2022. Orientador: Lusival Antônio Barcellos. 436 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.
- HÃHÃHÃE, Anapuaka Tupinamba. 20 Frases Capacitistas que Você Deve Parar de Usar Agora Mesmo Sobre os Povos Indígenas. **Rádio Yandê**. 24 dez. 2023. Disponível em: <<https://radioyande.com/20-frases-capacitistas-que-voce-deve-parar-de-usar-agora-mesmo-sobre-os-povos-indigenas/>>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- VOLPATO, Valéria. Como há 500 anos. **Istoé**. 15 set. 1999. Disponível em: https://istoe.com.br/33794_COMO+HA+500+ANOS/. Acesso em: 28 jun. 2024.



PARA SABER MAIS:

Site: Projeto Abaiara - Estudos Indígenas da Paraíba



Site: Povos indígenas no Brasil



Site: Trilhas dos Potiguaras



Estudantes do 7º ano (podendo ser aplicada em outros anos).

PRINCIPAIS OBJETIVOS DE CONHECIMENTO:

- Identificar documentos escritos e iconográficos.
- Apresentar a resistência Potiguara no período colonial e nos dias atuais.
- Conhecer o livro “Potiguara pelos Potiguara”.
- Contribuir com a luta pela preservação territorial dos Potiguara.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Cópias dos documentos 01, 02, 03 e produção de texto.
- Equipamento de multimídia (data show ou televisão);
- Quadro;
- Caneta;
- Papéis grandes ou cartolinas (pode ser papel kraft ou papel reciclado);
- Lápis e canetas coloridas ou tinta e pinceis;
- Cola, tesoura, fita adesiva.

TEMPO ESTIMADO:

- 6 aulas de 45 minutos.



RESISTÊNCIAS POTIGUARA: ANTES E HOJE

APRESENTAÇÃO GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Sugerimos que esta sequência didática seja realizada juntamente com o conteúdo de Brasil colonial. Iniciamos com uma atividade de diagnose sobre o conhecimento dos alunos a respeito do pau-brasil. Em seguida, pode ser feita a distribuição de documentos produzidos por Giacomo Gastaldi, Jean de Léry e Regina Célia Gonçalves, com o objetivo de promover uma reflexão sobre as estratégias indígenas, especialmente as dos Potiguara.

Posteriormente, recomenda-se a leitura da obra "Os Potiguara pelos Potiguara" e a realização de um painel colaborativo com os estudantes. A sequência aborda as resistências dos Potiguara nos séculos XX e XXI, incluindo a luta contra a fábrica dos Lundgren e as usinas, com trechos retirados do livro que explicam suas batalhas contra esses invasores.

Por fim, pode ser realizada uma produção de texto narrativo, relacionando com a resistência dos Potiguara contra os usineiros. A avaliação poderá ser feita pelo(a) professor(a) com base na participação dos alunos nos debates, na produção do painel colaborativo e na construção do texto narrativo.

ROTEIRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA - RESISTÊNCIAS POTIGUARA: ANTES E HOJE

ORGANIZAÇÃO

MOMENTO 1

OS INDÍGENAS E O PAU-BRASIL: VAMOS MUDAR ESSA VISÃO DE ESCAMBO?

MOMENTO 2

LIVRO "POTIGUARA PELOS POTIGUARA", UMA NOVA FORMA DE LER SOBRE OS INDÍGENAS

MOMENTO 3

RESISTÊNCIA INDÍGENA: A FÁBRICA DE TECIDO E AS USINAS

MOMENTO 4

PRODUÇÃO DE TEXTO

MOMENTO 1

OS INDÍGENAS E O PAU-BRASIL, VAMOS MUDAR ESSA VISÃO DE ESCAMBO?

Diagnose

Por que você acha que os europeus e os indígenas faziam trocas entre si?

Que tipo de coisas eles poderiam trocar?



Comentário

Nesse momento, possivelmente, os discentes podem comentar questões relacionadas às trocas desiguais envolvendo pau-brasil por espelhos, machados, entre outros materiais considerados desprezíveis pelos europeus.

Sugestão

Com a intenção de expor visões distintas sobre a negociação do pau-brasil, abordaremos documentos como: um mapa feito por Giacomo Gastaldi e trechos de obras escritas por Jean de Léry e pela historiadora Regina Célia Gonçalves.

Como sugestão, faça a divisão dos grupos e distribua um documento para cada equipe. Em seguida, solicite que comentem as respostas.

É necessário que os alunos copiem as questões no caderno



Documentos 02

Das árvores, ervas, raízes e frutos deliciosos que a terra do brasil produz.
(Capítulo XIII)

Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu arabutan [pau-brasil]. Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, maírs e perôs (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

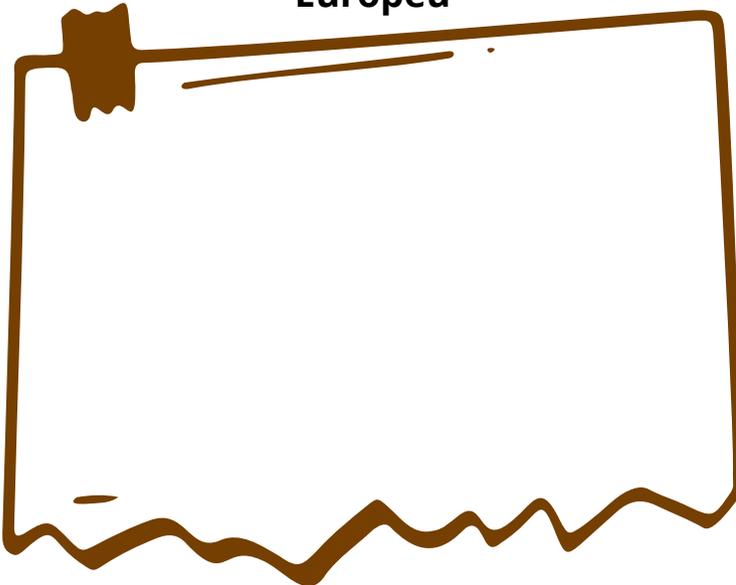
Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. — Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: mas esse homem tão rico de que me falas não morre? — Sim, disse eu, morre como os outros.

Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: e quando morrem para quem fica o que deixam? — Para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. — Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros maírs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.

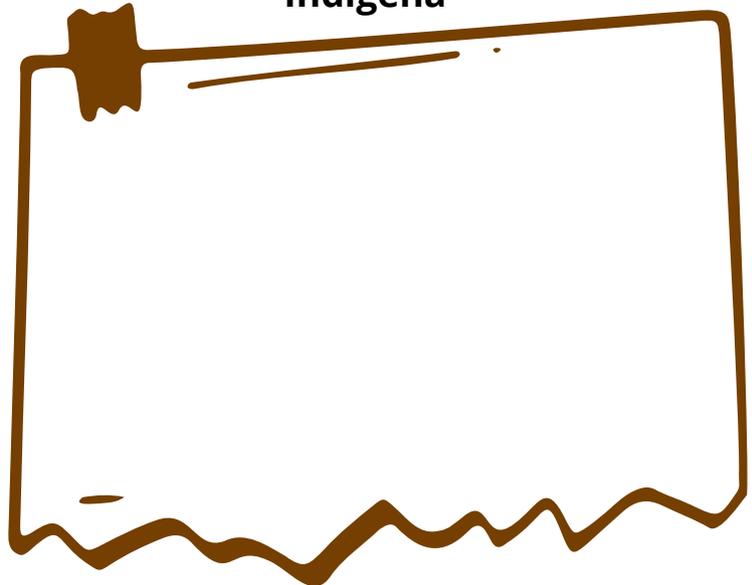
(Escrito por Jean de Lery no livro Viagem à Terra do Brasil, com primeira edição em 1578)

Quais são as principais diferenças entre as visões de mundo do europeu e do indígena?

Europeu



Indígena



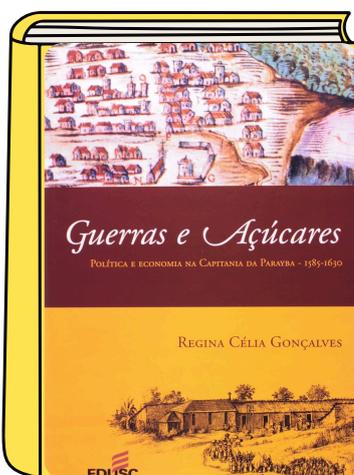
Documentos 03

A deterioração das relações entre os portugueses e os gentios, entre os quais os Potiguara, já era anunciada, desde os anos trinta [1530], pelo donatário de Pernambuco, Duarte Coelho Pereira. Em suas cartas ao rei de Portugal, reclamava reiteradamente da presença de armadores de brasil no litoral de sua Capitania, chegando a propor, inclusive, que fosse delimitada uma área (as costas de Pernambuco) em que fosse proibida a exploração da madeira, devido aos imensos estragos promovidos pela presença destes armadores entre o gentio.

Na visão do donatário, a prática de trocar o trabalho dos índios por armas de fogo era a principal causa da sua constante rebelião contra os colonizadores, visto que, em decorrência do fato de as possuírem, se sentiam muito mais fortalecidos para não só se recusarem ao trabalho nas plantações, mas também para atacarem as fazendas e os povoados já implantados nas Capitanias de Pernambuco e de Itamaracá

Livro: *Guerras e Açúcares* (2007)
Autora: Regina Célia Gonçalves

Armadores = comerciantes



1) Você acha que os Potiguara se tornaram mais fortes ao receberem armas de fogo? Justifique.

2) De que forma a resistência dos Potiguara possibilita uma nova forma de pensar o escambo entre indígenas e europeus?

3) O texto surpreendeu você ao informar que os indígenas trocavam pau-brasil por armas? Por quê?

Comentário

Professor(a), sugiro que após cada grupo terminar a atividade e comentar as respostas, poderá ser desenvolvida uma discussão sobre como o escambo serviu de instrumento estratégico para os indígenas, como observamos no último documento. Dessa forma, contrapondo a ideia de que os indígenas eram ingênuos.

MOMENTO 2

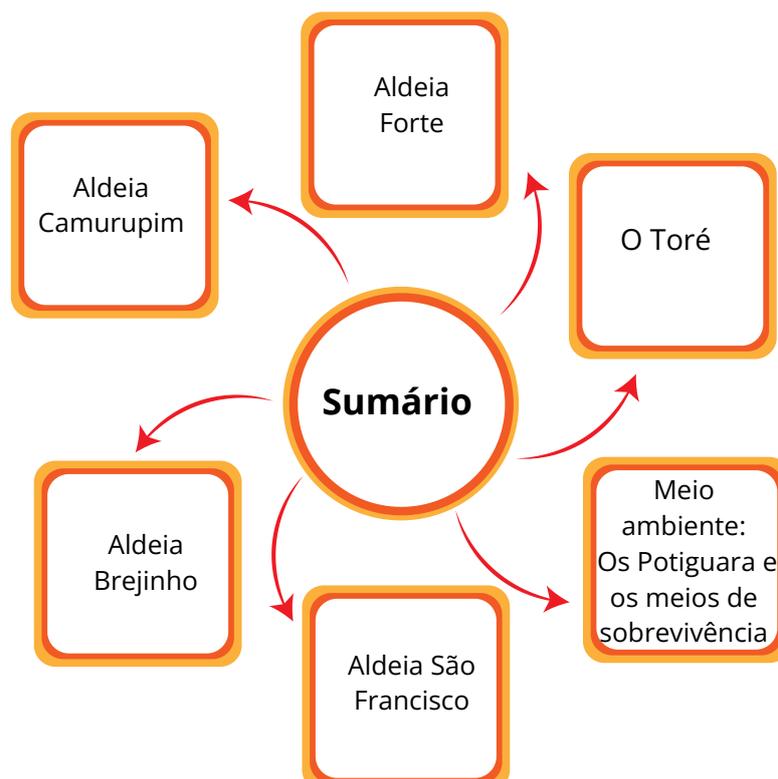
LIVRO "OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA", UMA NOVA FORMA DE LER SOBRE OS INDÍGENAS

Comentário

Agora, vamos conhecer um pouco sobre os Potiguara a partir do livro "*Os Potiguara Pelos Potiguara*" publicado em 2005. A obra trata-se de um esforço coletivo, principalmente dos indígenas, para expor seu modo de vida, na tentativa de diminuir os preconceitos.

Sugestão

Converse com os alunos sobre a importância do livro, ressaltando que é uma produção dos próprios indígenas. Abaixo, selecionamos alguns capítulos que tratam da diversidade das aldeias, abordando aspectos da religiosidade e meio ambiente. Sugiro que divida a turma em grupos para a leitura dos capítulos e, em seguida, realize uma roda de conversa.



Sugestão

Pode-se criar um **painel colaborativo** sobre o patrimônio cultural Potiguara. Dessa forma, os discentes podem criar um painel visual com textos e imagens compondo a relação dos indígenas com a terra, a religiosidade e a preservação, inserindo fotografias, desenhos, além de pesquisas em outros sites como “Povos indígenas no Brasil” e “Trilhas Potiguaras”.

Painel colaborativo

- Papéis grandes ou cartolinas (pode ser papel kraft ou papel reciclado);
- Lápis e canetas coloridas ou tinta e pincéis;
- Cola, tesoura, fita adesiva;
- Produções dos alunos.

MOMENTO 3

RESISTÊNCIA INDÍGENA: A FÁBRICA DE TECIDO E AS USINAS

Comentário

Nesse momento, a conversa pode ser iniciada com a luta dos Potiguara contra família Lundgren, proprietária da Fábrica de Tecido Rio Tinto, e contra as usinas instaladas na região, como Japungu e Monte Alegre.

Sugestão

Sugerimos distribuir aos alunos trechos do livro “Os Potiguara Pelos Potiguara”, presentes nas duas páginas seguintes, juntamente com suas respectivas questões.

Material complementar

Invasões dos Lundgren



A Luta pela demarcação do território



Documentos

No final de agosto, as grandes usinas, como Japungu, Monte Alegre e Mataraca começam a moagem e com ela, o desespero das comunidades. Inicia-se a queima do plantio para o futuro corte. A nossa aldeia é completamente tomada por cana-de-açúcar, ficando apenas uma pequena parte para o plantio de lavouras, de subsistência da comunidade.

No final de agosto, as grandes usinas, como Japungu, Monte Alegre e Mataraca começam a moagem e com ela, o desespero das comunidades. Inicia-se a queima do plantio para o futuro corte. Com isso, o ar fica poluído, trazendo doenças como cansaço, irritação nos olhos, secreções persistentes pelo nariz, atingindo principalmente crianças e idosos.

[...]

No período da limpa das canas, eles usam agrotóxicos de alto teor de destruição, matando o mato, o solo e até mesmo o subsolo.

[...]

Nós só podemos plantar em grotas, regiões de pedra ou em lugares que se tornaram improdutivos, abandonados por eles. Vivemos como escravos desses usineiros, somos estranhos em nossa terra, impedidos de plantar, beber e retirar o nosso sustento. Não podemos mais ficar calados, vendo sugarem nossa terra e abandoná-la depois de tirar todo o ouro verde, e mais do que isso, o equilíbrio ecológico dos nossos ecossistemas.

(Os Potiguara pelos Potiguara, 2005)



Atividade



- 1) Com base no texto, como você observa a relação entre as usinas e os indígenas Potiguara?
- 2) Quais os efeitos da produção de cana-de-açúcar para o meio ambiente?
- 3) O texto menciona que os indígenas são impedidos de plantar, beber e retirar o sustento da terra. Como isso os afeta ?
- 4) Em sua opinião, por que é importante conhecer a luta indígena?



Documentos

Jaraguá era uma terra fértil e de grandes reservas naturais como: matas, rios, animais e manguezais. Logo toda essa beleza foi assediada pelo Grupo Lundgren que invadiu as terras Monte Mor, com o objetivo de matar e expulsar os nossos ancestrais. Uma grande parte destas terras foram arrendadas para os plantadores de cana da região.

Essas invasões causaram grandes destruições ao meio ambiente. Grande parte do mangue foi destruído, a caça foi extinta, parte da mata foi substituída pelo cultivo do eucalipto, que hoje já não existe mais e devido a devastação das matas, alguns rios perderam o volume de água, dentre eles: o rio Buracão, o rio Cadeloso (temporário), o rio da Boeira e o rio dos Bambus.

Nós, da Aldeia Jaraguá, estamos lutando pela recuperação dos nossos rios, conservação do manguezal e pelo compromisso e participação na cultura da nossa comunidade indígena. Também estamos lutando pela demarcação da nossa terra.

(Os Potiguara pelos Potiguara, 2005)

Atividade

- 1) Por que você acha que o autor do texto escolheu abordar as reservas naturais que existiam em Jaraguá antes da chegada do Grupo Lundgren e dos plantadores de cana-de-açúcar?
- 2) De que maneira as destruições descritas no texto impactaram a cultura e modo de vida dos Potiguara?
- 3) O texto menciona a luta da Aldeia Jaraguá pela “recuperação dos rios”, “conservação do manguezal” e “demarcação da nossa terra”. Por que essas lutas são fundamentais para os Potiguara?





REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e açúcares**: política e economia na capitania da Parayba - 1585-1630. São Paulo: Edusc, 2007.

LÉRY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Martins, 1972.

Os invasores do século XX. **Trilhas Potiguara**. Disponível em: <https://trilhasdospotiguaras.pb.gov.br/pt-br/historia/os-invasores-do-seculo-xx/#:~:text=Em%20pleno%20s%C3%A9culo%20XX%2C%20a%20hist%C3%B3ria%20de%20usurpa%C3%A7%C3%A3o,e%20Arthur%2C%20da%20fam%C3%ADlia%20de%20imigrantes%20suecos%20Lundgren>. Acesso em: 13 nov. 2024.

OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA. Serviço Gráfico/SEGRAF/FUNAI: Baía da Traição, 2005. 56p.

RAMUSIO, Giovanni Battista. Delle Navigazioni et Viaggi (1565). Biblioteca digital de Cartografia histórica. **USP**. Disponível em: https://www.cartografiahistorica.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=14&Itemid=99&idMapa=579. Acesso em: 13 nov. 2024.



PARA SABER MAIS:

Site: Projeto Abaiara - Estudos Indígenas da Paraíba



Site: Povos indígenas no Brasil



Site: Trilhas dos Potiguaras



PÚBLICO-ALVO:

Estudantes do 7º ano (podendo ser aplicada em outros anos).

PRINCIPAIS OBJETIVOS DE CONHECIMENTO:

- Identificar documentos escritos;
- Apresentar os contos indígenas Potiguara;
- Produzir jornais ressignificando mitos indígenas, com saberes não indígenas.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Cópias do modelo de jornal;
- Equipamento de multimídia (data show ou televisão);
- Quadro;
- Caneta.

TEMPO ESTIMADO:

- 3 aulas de 45 minutos.



SABERES POTIGUARA: MITOS DO MUNDO ANCESTRAL

APRESENTAÇÃO GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Sugerimos que esta sequência didática seja realizada juntamente com o conteúdo sobre mitologia.

Propomos iniciar com uma atividade de diagnose sobre o assunto de mitologia, para em seguida, definir o conceito de mito e sua importância na cultura indígena.

Depois, sugerimos a utilização de contos narrados pelos Potiguara para que os alunos compreendam a relação dos mitos com o cotidiano indígena.

Por fim, adicionamos uma reflexão final sobre os mitos com os estudantes, seguida da produção de um jornal que ressignifique esses mitos.

ROTEIRO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA - Saberes Potiguara: Mitos do Mundo Ancestral

ORGANIZAÇÃO

MOMENTO 1

INTRODUÇÃO AO MITO

MOMENTO 2

CONTOS POTIGUARA

MOMENTO 3

RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONTOS POTIGUARA

MOMENTO 4

PRODUÇÃO DO JORNAL

MOMENTO 1

INTRODUÇÃO AO MITO

Diagnose

Por que o ser humano cria história para explicar o mundo?

Sugestão

Pode ser registrado no quadro as informações ditas pelos os alunos.

Defina mito

“ —

Mito (do grego mythós) é uma narrativa fantástica que possui o objetivo de explicar a origem de tudo aquilo que existe e é considerado importante para um determinado povo.

Pedro Menezes

— ”

Sugestão

Professor(a), aqui você pode exemplificar alguns mitos presentes em diversas sociedades, como, por exemplo, os mitos gregos.

Funções dos mitos

Explicar a origem do mundo; informar fenômenos naturais; transmitir valores e ensinar lições; preservar tradições.

Comentário:

Professor(a), nesse momento, sugiro que converse com os discentes esclarecendo que os mitos não são sinônimos de mentira, demonstrando que esse desprezo à cultura oral advém da modernidade.

Para os Potiguara, os mitos são fontes de sabedoria dos ancestrais e muitos abordam a preservação do meio ambiente. Eles utilizam o termo encantados para se referir à relação sobrenatural, algumas delas relacionadas a natureza e resultante de proteção, enquanto outras são consideradas maléficas e podem machucar os seres humanos. O respeito e a valorização dessas crenças são fundamentais para preservação da identidade e resistência desse povo.

Na página a seguir, apresentaremos alguns contos da etnia que podem servir como atividade para os discentes.

MOMENTO 2

CONTOS POTIGUARA

A CUMADE FULOZINHA, (CAIPORA DO MATO)

Muitos são os relatos entre o povo Potiguara da existência da Cumade Fulozinha ou Caipora do Mato, entretanto, não a chame assim, pois ela pode ficar muito brava. Contam os antigos que Cumade Fulozinha é uma menina com aparência de 10 anos de idade, cabelos longos e pele morena bem clarinha. Ela protege as matas das agressões dos homens, principalmente dos caçadores. Por isso, o caçador, quando for caçar, e perceber alguma coisa estranha, ele deve voltar e oferecer a Cumade um pouco de fumo. Segundo relatos de pessoas que afirmam ter tido contato com Cumade Fulozinha, sua existência é comprovada pelas tranças que costuma fazer no rabo dos cavalos e pelas surras que costuma dar nos cachorros de caça e nos caçadores que ficam falando nomes (palavrões) no meio da mata.

História de Manoel Soares de Lima

Uma vez a Cumade Fulozinha deu uma surra no cachorro do meu tio, quase matava o animal. Outra vez foi com o cavalo, quando ele chegou pela manhã o cavalo estava com o esquelina cheia de nós, e fez uma trança no rabo do animal. Era muito difícil desatar os nós. Conta-se, que o cavalo que cumadre Fulozinha andava, não dava dor de barriga. E o animal que ela mais gosta é o coelho. Ela não gosta que ninguém maltrate o coelho. O caçador quando vai caçar na mata e percebe alguma coisa estranha, ele deve voltar, e oferecer a ela um pouco de fumo. Não se deve chamá-la de Caipora, porque ela fica muito brava. É melhor chamá-la de Cumade Fulozinha!

Textos retirado do livro "Os Potiguara Pelos Potiguara" publicado em 2005 e "Histórias ancestrais do povo Potiguara" escrito pelos autores, Cássio Ferreira Marques, Hellen Cristina P. Simas e Paulo Roberto Palhano Silva, publicado em 2019

Atividade

Identifique os seguintes aspectos.

- Quem é o(a) personagem principal?
- Qual ou quais os fenômenos naturais que aparecem no conto?
- O que o conto quer transmitir? E quais valores querem ensinar?
- O que você achou mais interessante no conto?



A MÃE D'ÁGUA

Quanto vale a água pura e cristalina nos dias de hoje? Os Potiguara, por serem cercados por diversos rios, mangues e o próprio mar, possuem um profundo respeito às águas. A Mãe D'água, protetora das águas doce, fica muito triste quando vê as pessoas desmatando as margens dos rios ou jogando lixo neles. Diz a lenda que, quanto mais a Yara ficar triste, menos água terão os rios, podendo até mesmo secar, desaparecendo junto com a Mãe D'água. Cada agressão aos rios também é considerado uma ofensa a própria Yara. Para que a mesma fique contente, é preciso, além de proteger as nascentes e mananciais, presenteá-la com espelhos, pentes, perfumes e laços, pois a Mãe D'água é muito vaidosa. A filha mais ilustre da Mãe D'água é a Sereia que protege os mares. Tanto a Mãe D'água como a Sereia possuem a mesma forma: metade peixe e metade mulher.

História de Maria Soares de Lima

Maria Soares de Lima viu a mãe d'água no rio. Ela estava sentada na tábua de lavar roupa, ao perceber a presença dela, a Mãe d'Água que estava sentada na tábua, logo mergulhou na água e sumiu. Maria contou que a Mãe d'Água era uma linda moça de cabelos longos.

1. Textos retirado do livro "Os Potiguara Pelos Potiguara" publicado em 2005 e "Histórias ancestrais do povo Potiguara" escrito pelos autores, Cássio Ferreira Marques, Hellen Cristina P. Simas e Paulo Roberto Palhano Silva, publicado em 2019

2.

Atividade

Identifique os seguintes aspectos.

- Quem é o(a) personagem principal?
- Qual ou quais os fenômenos naturais que aparecem que no conto?
- O que o conto quer transmitir? E quais valores querem ensinar?
- O que você achou mais interessante no conto?



O PAI DO MANGUE

Entre todas as histórias contadas pelo povo Potiguara, uma desperta mais atenção pela presença constante nos relatos dos moradores das comunidades potiguara: O Pai do Mangue. Conta-se que o Pai do Mangue tem a fisionomia de um velho e usa um chapelão, não deixando ninguém observar sua face. Ele fuma um cigarro que nunca se apaga e traja roupas de pescador.

Para o Pai do Mangue não ficar zangado, é necessário levar para o mangue e oferecer-lhe um pouco de fumo de rolo. Deste modo, ele ficará satisfeito; caso contrário, o Pai do Mangue, através de luzes e de assobios, pode confundir o pescador, fazendo-o se perder dentro do mangue. As pessoas que acreditam e respeitam o Pai do Mangue podem ser agraciadas por ele com pesca farta.

História de Dona Guida de Ibykura

Eu levava os meninos para o mangue para tirar sururu, camarão, aratu e caranguejo, que era para mim o mais difícil de pegar, por conta de sua rapidez.

Eu não tinha o costume de chamar os meus filhos pelo nome, nem os seus amiguinhos, porque isso era uma afronta ao Pai do Mangue. Eu os chamava assim: huuuuuuuu, huuuuuuuu. Porque, deste modo, ele sabia que eu o respeitava.

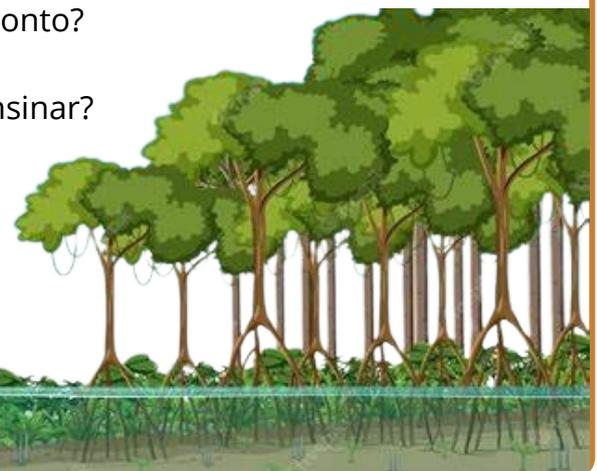
Quem me ensinou isso foi um vizinho que eu tive. Ele dizia que tinha um pacto com o Pai do Mangue, por isso ele levava cachaça e fumo para a mata e os colocava no tronco das árvores. O interessante é que ele tinha pesca farta. Acredito que realmente ele tinha um trato com o Pai do Mangue”, explicou Dona Guida de Ibykuara.

Texto retirado do livro “Histórias ancestrais do povo Potiguara” escrito pelos autores, Cássio Ferreira Marques, Hellen Cristina P. Simas e Paulo Roberto Palhano Silva, publicado em 2019

Atividade

Identifique os seguintes aspectos.

- Quem é o(a) personagem principal?
- Qual ou quais os fenômenos naturais que aparecem no conto?
- O que o conto quer transmitir? E quais valores querem ensinar?
- O que você achou mais interessante no conto?



O LOBISOMEM

Os antigos contam que, quando numa mesma família nascem sete irmãos, todos os homens, o sétimo atrai para si a maldição do lobisOMEM. O sétimo filho homem, em noite de lua cheia, transforma-se num ser alado: metade homem e metade lobo.

Esse ser sobrenatural percorre as sete partidas do mundo, ou seja, sete igrejas de santos diferentes. Somente depois desta peregrinação, o ser amaldiçoado volta para sua fisionomia humana.

História de Edilza Maria da Costa

[...] A minha casa estava para terminar de tapar de barro, a porta da frente e a de detrás era de palhas, eu estava sozinha em casa, e de repente o cachorro que estava dentro de casa começou a latir, e eu vi pela varas da casa que estavam sem barro, uma coisa preta com aspecto de homem só que é preto e grosso. Passava da frente da casa para detrás da casa, e o que eu sei contar [...]. [...] Conta que em Lagoa do Mato, existia um homem por nome de Ciço Gago, ele disse a amuié que ia na casa da mãe dele, pegar fumo que o dele havia acabado. E meia hora depois, os cachorros começa a latir, ele tinha muito cachorros. A muié amarrou a porta de vara com um arame, mas a laterar da casa era de paia, derrepente aquela mão tentou pegar aguela dela, ela pegou um chucho e espetou. Depois ele chego dizendo que tinha brigado e foi furado.

Texto retirado do livro "Histórias ancestrais do povo Potiguara" escrito pelos autores, Cássio Ferreira Marques, Hellen Cristina P. Simas e Paulo Roberto Palhano Silva, publicado em 2019 e da dissertação de mestrado em ciências das religiões de Almir Batista da Silva com o título: Religiosidade Potiguara: Tradição e ressignificação de rituais na aldeia São Francisco Baía da Traição - Pb, defendido em 2011.

Atividade

Identifique os seguintes aspectos.

- Quem é o(a) personagem principal?
- Qual ou quais os fenômenos naturais que aparecem no conto?
- O que você achou mais interessante no conto?



MOMENTO 3

RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONTOS POTIGUARA

A cumade fulozinha

A mãe d'água

O pai do mangue

O lobisomem

Perguntas engajadoras

Como você entenderia o(a) personagem principal se a história ocorresse nos dias de hoje? Quais seriam os seus desafios?

Quais partes do conto poderiam ser mudadas para se tornar mais próxima da nossa realidade?

Onde esse conto se passaria? Que lugar representa melhor o cenário do conto?

O que o conto ensina ou nos faz pensar? Como essa lição ainda é importante (ou poderia ser adaptada) para a nossa vida?

Se você pudesse adicionar um personagem novo ao conto, quem seria? Que papel ele/ela teria na história?

Qual é o final da história original? Como você poderia transformá-lo para dar uma nova mensagem?

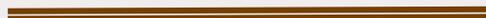
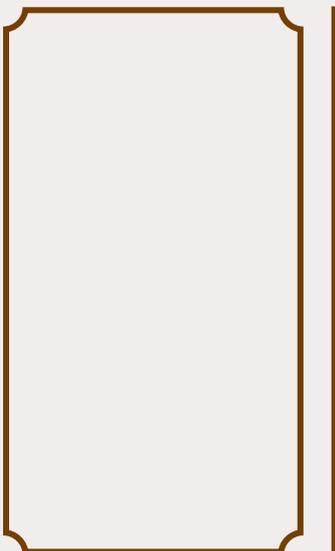
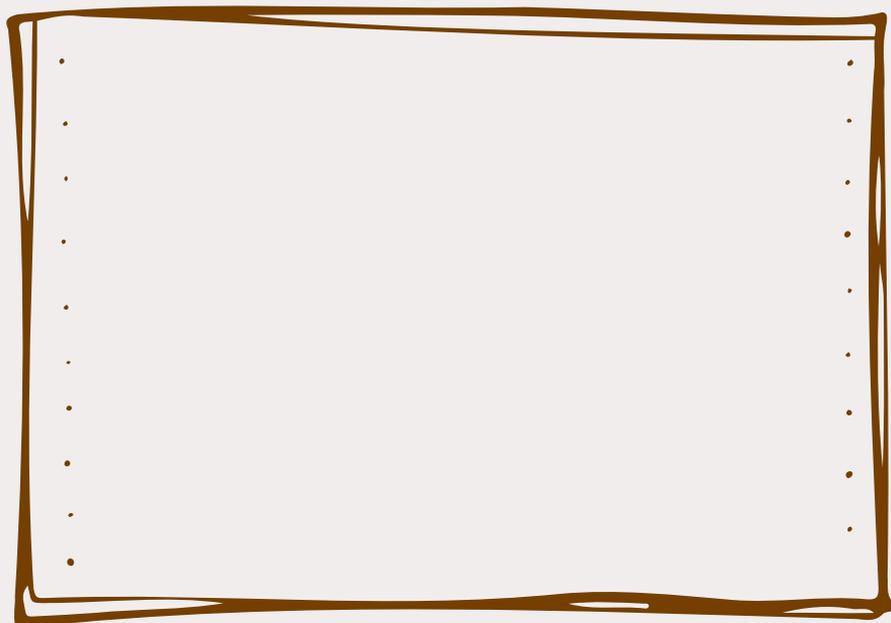
Comentário

As perguntas podem estimular os discentes a refletirem sobre como ressignificar os mitos em suas próprias realidades. Essa atividade possibilita o desenvolvimento da imaginação dos estudantes, tanto na produção escrita quanto nos desenhos, além de promover a integração entre as culturas indígena e não indígena. Para aprofundar essa experiência, sugerimos a produção de um jornal. A próxima página apresenta um modelo de estrutura para o jornal.

MOMENTO 4

PRODUÇÃO DO JORNAL

Data ____/____/____





REFERÊNCIAS

FALCÃO, Emmanuel de Sousa Fernandes. **Grafismo e Discurso Identitário Indígena Potiguara da Paraíba no Século XXI**. João Pessoa, 2022. Orientador: Lusival Antônio Barcellos. 436 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

FERREIRA, Cássio Marques; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; SILVA, Paulo Roberto Palhano. **Histórias ancestrais do povo potiguara**. [s.n.]. João Pessoa, clube de autores, 2019.

Menezes, Pedro. O que é mito?. **Toda Matéria**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/o-que-e-mito/>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

OS POTIGUARA PELOS POTIGUARA. Serviço Gráfico/SEGRAF/FUNAI: Baía da Traição, 2005. 56p.

SILVA, Almir Batista da. **Religiosidade Potiguara**: Tradição e ressignificação de rituais na aldeia São Francisco Baía da Traição – Pb. João Pessoa, 2011. Orientador: Lusival Antônio Barcellos. 147 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.



PARA SABER MAIS:

Site: Projeto Abaiara - Estudos Indígenas da Paraíba



Site: Povos indígenas no Brasil



Site: Trilhas dos Potiguaras



Antes de ir....

*Viver é partir, voltar e repartir
(Emicida)*

Esta cartilha foi uma oportunidade de conversar com nossos colegas de profissão. Espero que tenham gostado e os convido a experimentar uma, ou quem sabe, todas as sequências didáticas em suas aulas.

Ansiamos que essa nova forma de abordar os indígenas, a partir da concepção decolonial, seja enriquecedora em suas práticas pedagógicas e que gere frutos, na esperança de um país com menos preconceito e mais consciente das pautas indígenas.

Nossos cumprimentos e agradecimentos,

Professor Anderson Bastos da Silva
Email: prof.andersonbastos@gmail.com

Professora Cláudia Cristina do Lago Borges
(orientadora)
Email: claudialago.rn@gmail.com



REFERÊNCIAS GERAIS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

ITAMAR, Freitas; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Sequências didáticas para o ensino de História**. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

JOÃO PESSOA. **Matriz curricular do Ensino Fundamental**: anos finais. 2021-2022.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **História & Ensino**. Curitiba: Educar, 2006. p. 131-150.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 60, p. 107-146, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979>. Acesso em: 13 nov. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 117-142, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XX. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009.

WALSH, Catherine E.. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.



UFPB



PROF**HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



ABAÍARA

ESTUDOS INDÍGENAS DA PARAÍBA

