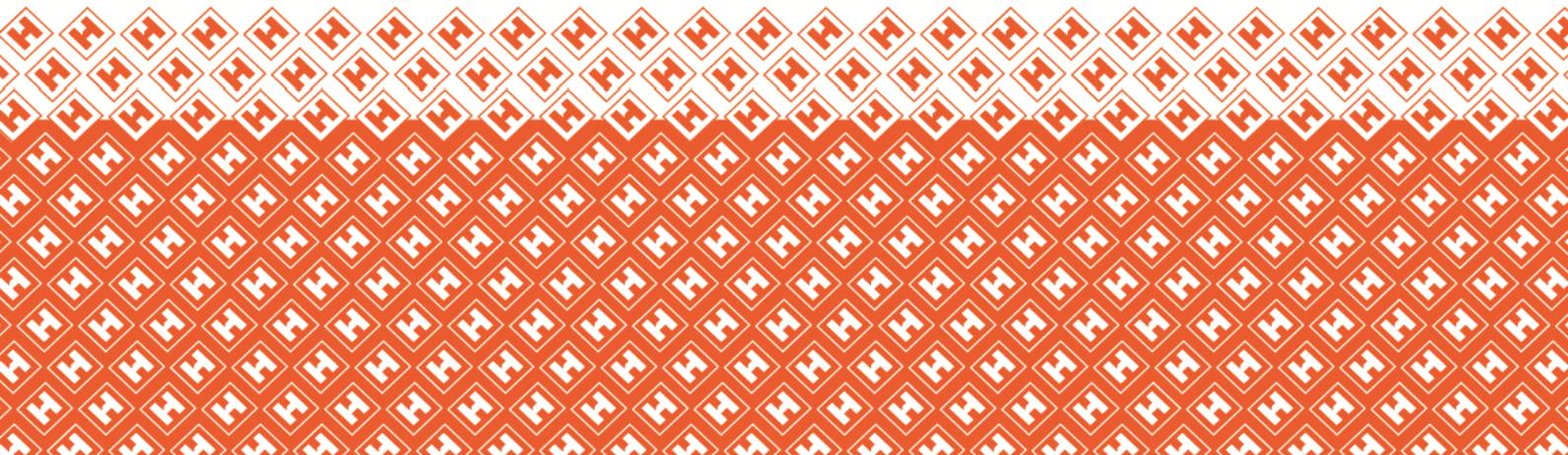




MALENA SILVA MOREIRA

**INDÍGENAS EM CENA:
Renovação historiográfica e uso de tecnologia
para o Ensino de História na Amazônia**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
Agosto / 2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

INDÍGENAS EM CENA:

Renovação historiográfica e uso de tecnologia para o Ensino de História na Amazônia

Malena Silva MOREIRA

Material de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Instituto de Estudos do Trópico Úmido (Ietu), *Campus Xinguara*, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), na Linha de Pesquisa *Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão*, como parte dos documentos a serem avaliados pelos professores que compõem a banca para conferir o título de Mestre.

XINGUARA – PA

2025



INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO



CENTRO DE ESTUDOS EM TEORIAS DA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

M836i MOREIRA, Malena Silva.
Indígena em cena: Renovação historiográfica e uso
de tecnologia para o Ensino de História na Amazônia /
Malena Silva MOREIRA. – 2025.

Orientador(a): André FURTADO.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul
e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Xinguara,
Instituto de Estudos do Trópico Úmido, Programa de Pós-
Graduação Profissional em Ensino de História, Xinguara,
2025.

1. Ensino de História;.. 3. Lei 11.645/2008;.. 4.
Ensino Médio;.. 5. Amazônia;.. 6. Mebêngôkre.. I.
FURTADO, André, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 907

Gerada automaticamente pelo módulo Ficha Fácil, conforme os dados
fornecidos pelos(as) autores(as).

MALENA SILVA MOREIRA**INDÍGENAS EM CENA:**

Renovação historiográfica e uso de tecnologia para o Ensino de História na Amazônia

Exame de Qualificação realizado em: **28 / 08 / 2025.**

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor André Furtado – Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Professora Doutora Franciane Gama Lacerda – Arguidora Externa
Universidade Federal do Pará

Professor Doutor Bruno Silva – Arguidor Interno
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Professora Doutora Anna Carolina de Abreu Coelho – Suplente Interna
Universidade Federal do Pará

*Dedico esse trabalho aos meus filhos, Noah
e Liz, que são a razão dos meus esforços e
a motivação para nunca desistir*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela sua infinita bondade e misericórdia. Por renovar as minhas forças e me permitir concluir a pesquisa, apesar das dificuldades.

Gratidão a minha avó, Marilena Leal, *in memoriam*, por ser meu exemplo de vida.

Agradeço a minha mãe, Raquel Silva, por estar ao meu lado e cuidar dos meus filhos, para eu poder estudar.

Agradeço ao meu orientador, Professor André Furtado, pelas orientações, dedicação, paciência e responsabilidade ao longo de todo esse trabalho; e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

A todos os meus professores do programa. Gostaria de expressar minha profunda gratidão pelo conhecimento, dedicação e excelência que proporcionaram ao longo de todo o curso. Cada aula foi essencial para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos professores das bancas de Qualificação e Defesa, Valéria Moreira Coelho de Melo, Bruno Silva, ambos da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), bem como Franciane Gama Lacerda, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Gostaria de agradecer aos meus colegas do mestrado, pelas trocas de experiência ao longo dessa jornada, em especial, àquelas que se tornaram minhas amigas e levarei em meu coração para a vida toda: Aline Alves, Adriana Mendes e Jakeline Barbosa.

Aos meus gestores, Cleuza Laviniki e Renivaldo Mendes, por toda colaboração, para que eu conseguisse manter minha rotina de trabalho e estudos.

A cada colega da Escola Thiago Gonçalves de Souza, por me incentivarem, doarem suas aulas, emprestarem seus alunos e participarem dos projetos e atividades propostas até aqui.

Aos meus alunos, por me inspirarem e participarem da criação deste produto didático.

E não poderia faltar um agradecimento especial ao meu amigo Greick Spencer, por abraçar e viver minhas ideias; e à minha amiga e irmã, Alessandra Janaú, por tudo, que somente eu e ela sabemos.

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos

(Ailton Krenak)

RESUMO

INDÍGENAS EM CENA:

Renovação historiográfica e uso de tecnologia para o Ensino de História na Amazônia

Passados mais de quinze anos da aprovação da Lei 11.645, de 2008, e da recente elaboração do primeiro Documento Curricular do Estado do Pará (Dcepa), esta pesquisa pretende responder às seguintes perguntas: em termos de projetos e políticas públicas paraenses, vem sendo encaminhado o debate e a aplicabilidade da legislação em tela na rede de ensino? O Dcepa evidencia os avanços em relação ao Ensino de História e da Cultura Indígena? O objetivo central pretende analisar as mudanças e avanços em termos de políticas e projetos educacionais do Estado em relação a implementação da legislação em tela, no que tange à rede estadual da Educação Básica. Como atividade didática proposta foi realizada a produção interdisciplinar de um vídeo pelos estudantes dos Clubes de mídia, robótica e jornalismo da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza, localizada no município paraense de Tucumã, sobre a temática indígena na Amazônia intitulado *A origem dos Mebêngôkre*.

Palavras-chave: Ensino de História; Lei 11.645/2008; Ensino Médio; Amazônia; Mebêngôkre.

ABSTRACT

INDIGENOUS IN THE SCENE: Historiographical Renewal and the Use of Technology for Teaching History in the Amazon

More than fifteen years after the approval of Law 11.645, of 2008, and the recent preparation of the first Documento Curricular do Estado do Pará (Dcepa), this research aims to answer the following questions: in terms of projects and public policies in Pará, has the debate and applicability of the legislation in question been carried out in the school system? Does Dcepa show any progress in relation to the Teaching of Indigenous History and Culture? The central objective is to analyze the changes and advances in terms of the state's educational policies and projects in relation to the implementation of the legislation in question, with regard to the state's Basic Education network. As a proposed teaching activity, the interdisciplinary production of a video was carried out by students from the Media, Robotics and Journalism Clubs of the Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza, located in the municipality of Tucumã, Pará, on the indigenous theme in the Amazon, entitled *A origem dos Mebêngôkre*.

Keywords: History Teaching; Law 11.645/2008; High School; Amazon; Mebêngôkre.

LISTA DE ABREVIATURAS

Assessoria de Comunicação – Ascom

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Centro de Estudos em Teorias da História e Historiografias – Cethas

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br

Conferência Nacional de Educação – Conae

Conselho Nacional de Educação – CNE

Conselho Nacional de Proteção aos Índios – CNPI

Construtora Andrade Gutierrez – Consag

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Diário Oficial da União – D.O.U

Diretoria Regional de Ensino – DRE

Documento Curricular do Estado do Pará – Dcepa

Educação de Jovens e Adultos – EJA

Escola Estadual de Ensino Médio – EEEM

Faculdade Integrada Brasil Amazônia – Fibra

Formação Geral Básica – FGB

Formação para o Mundo do Trabalho – FMT

Fórum Nacional de Educação – FNE

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp

Fundação Getúlio Vargas – FGV

Fundação Nacional de Saúde – Funasa

Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz

Fundo Brasileiro para a Biodiversidade – Funbio

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE

Instituto de Estudos do Trópico Úmido – Ietu

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
Ministério da Educação – MEC
Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's
Partido Comunista do Brasil – PCdoB
Partido dos Trabalhadores – PT
Pessoas com Deficiências – PCD's
Plano Nacional de Educação – PNE
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória
Projeto Político Pedagógico – PPP
Secretaria de Estado de Educação do Pará – Seduc-PA
Serviço de Proteção ao Índio – SPI
Serviço Social do Comércio – Sesc
Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB
Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará – Sigep
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Universidade Federal do Pará – UFPA
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa

LISTA DE FIGURAS

Imagen 1 – Localização de Tucumã no estado do Pará.....	35
Imagen 2 – Visita de Ernesto Geisel à região.....	38
Imagen 3 – Terra Indígena Kayapó.....	40
Imagen 4 – Fachada da EEEM Thiago Gonçalves de Souza.....	42
Imagen 5 – As subdivisões Mebêngôkre.....	46
Imagen 6 – Disposição das aldeias Kayapó no Pará e Mato Grosso.....	48
Imagen 7 – Trabalhos produzidos pelos alunos na disciplina de Artes.....	82
Imagen 8 – Publicação realizada pela Seduc.....	83
Imagen 9 – Mapas mentais produzidos pelos alunos do Terceiro Ano.....	89
Imagen 10 – Fase de produção de desenhos.....	93
Imagen 11 – Fase de produção de desenhos.....	93
Imagen 12 – Alunas indígenas desenhando grafismos corporais.....	94
Imagen 13 – Edição de desenho no aplicativo FlipaClip.....	94
Imagen 14 – Textos motivadores para a redação.....	96
Imagen 15 – Logo do Clube de Robótica TechXingu.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – Protagonismo indígena: a historiografia, a escola, a cidade e aos Mebêngôkre ante a Lei 11.645/2008.....	20
1.1. Entre clássicos e novas abordagens.....	20
1.2. Dos projetos ditoriais ao município.....	35
1.3. Do passado para a sala de aula.....	44
CAPÍTULO 2 – O currículo e a reforma: dos indígenas no Novo Ensino Médio e os velhos problemas da Educação.....	53
2.1. No meio do caminho tinha uma pandemia.....	53
2.2. Um norte para a educação no Pará?.....	58
2.3. Dos marcos teóricos aos efeitos práticos.....	69
CAPÍTULO 3 – Formar cidadãos na Era Cibernetica: a interdisciplinaridade como ferramenta para a aprendizagem histórica.....	80
3.1. Um projeto, uma roda de conversa.....	80
3.2. História Digital, recursos tecnológicos.....	84
3.3. Um produto didático colaborativo.....	89
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE – A origem dos Mebêngôkre.....	107

INTRODUÇÃO

Apresente dissertação *Indígenas em cena: renovação historiográfica e uso de tecnologia para o Ensino de História na Amazônia* resulta das experiências de minha prática docente na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza, na cidade de Tucumã, Sudeste do Pará, onde me encontro desde março de 2019, quando ingressei como professora efetiva da rede estadual de educação. Ao longo de minha vivência docente, muito me incomodou as falas preconceituosas de alunos contra os povos indígenas, especificamente os Mebêngôkre, conhecidos como Kayapó.

Também pude notar a resistência de alguns colegas em relação à questão indígena, assim como a carência de projetos e atividades escolares que contemplassem questões étnico-raciais, mesmo Tucumã estando situada próxima à Terra Indígena Kayapó e a própria escola possuir alunos indígenas matriculados. Esses aspectos, ainda presentes no ambiente escolar, demonstram a deficiência da aplicabilidade da lei 11.645, de 2008 nas escolas, sobretudo em uma região em que o senso comum em relação aos povos indígenas é permeado por preconceitos, taxando-os de aculturados, consumistas e empecilhos ao desenvolvimento.

Esses posicionamentos estão relacionados ao histórico de ocupação da região Sul e Sudeste do Pará, território amazônico, incluindo o município de Tucumã. Isso porque os diferentes processos de exploração econômica, que perpassa inicialmente pela extração do látex, os grandes projetos ditoriais de ocupação da Amazônia, a busca por madeira, minérios e a agropecuária resultaram na marginalização dos indígenas, deslegitimando suas reivindicações e aumentando a expropriação de suas terras.

Diante disso, em 2023, ao iniciar minha jornada acadêmica no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), decidi retomar e dar continuidade à pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, intitulado *Os povos indígenas no Ensino de História: reflexos da Lei 11.645 de 2008 na Escola Estadual Barão do Rio Branco e na Escola Madre Zarife Sales*.

Tratava-se de uma proposta que consistia em analisar como a temática indígena, sob a perspectiva da História, vinha sendo abordada pelos professores da Educação Básica, em Belém, a partir da Lei 11.645/08. O interesse por questões étnico-raciais, especialmente voltada aos povos indígenas, surgiu durante as aulas das disciplinas *História e Cultura Africana, Afro-*

brasileira & Indígena, presentes na grade curricular do curso de História da Faculdade Integrada Brasil Amazônia (Fibra), onde me formei no ano de 2015, em Belém.

No quarto período, cursei as disciplinas *História Indígena e do Indigenismo & Prática: Produção Cultural Indígena*, ambas ministradas pela Professora Alik Nascimento de Araújo. Em setembro de 2014, minha turma teve a oportunidade de participar do *IV Jogos Tradicionais Indígenas do Pará*, que aconteceu na praia de Marudá, município de Marapanim, Nordeste do estado. Essa atividade foi decisiva para a escolha do meu objeto de estudo para o TCC.

No ano seguinte, na mesma instituição, Fibra, dei início ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História Moderna e, dessa vez a monografia se distanciou da questão indígena e resultou no artigo *História Moderna e Ensino: as reformas religiosas no livro didático*, orientado pelo Professor Geraldo Magella de Menezes Neto. Dar continuidade aos estudos sempre fez parte dos meus propósitos, mas, como mãe, alcançar a estabilidade profissional e financeira se tornou prioridade.

Em 2018 alcancei meu grande objetivo: ser aprovada no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc-PA), motivo que me trouxe para a cidade de Tucumã. Assim, no dia 27 de março de 2019, comecei a lecionar aulas de História na EEEM Thiago Gonçalves de Souza. Naquele ano a escola funcionava apenas nos turnos vespertino e noturno, na modalidade Ensino Médio regular. Mas já se discutia a implementação do Novo Ensino Médio, o que se concretizou apenas em 2021, pois no ano de 2020 vivenciamos o início da pandemia de Coronavírus.

Dessa forma, com a retomada das atividades escolares em 2021, o Governo do Estado do Pará, visando atender as demandas do Novo Ensino Médio, apresentou seu primeiro Documento Curricular do Estado do Pará (Dcep). A implementação do Novo Ensino Médio nos estados, conforme seus idealizadores, seria adaptar essa etapa do ensino básico ao século XXI. A proposta apoiava-se em três argumentos principais: a flexibilização escolar, mediante a introdução de itinerários formativos alinhados aos projetos de vida dos estudantes, a ampliação da carga-horária e do número de escolas de tempo integral e a oferta de qualificação profissional para os estudantes que não pretendem seguir o ensino superior.¹

Porém, na prática, o modelo se mostra desigual, pois diferente das escolas particulares, na rede pública tem-se mostrado ineficaz, tanto para a formação geral quanto para o mundo do trabalho, ao retirar conteúdos e oferecer um ensino profissional pobre em quantidade e

¹ CASSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.

qualidade. Nesse cenário, a História, enquanto disciplina escolar, foi uma das mais afetadas pela redução significativa de carga-horária.

Assim, quando tive que definir o tema da pesquisa para o mestrado, não tive dúvida que seria sobre História Indígena, no contexto da nova realidade em que me encontrava, o Novo Ensino Médio. Mas ainda não havia uma delimitação específica sobre o problema a ser investigado, o que só ocorreu durante a elaboração do Projeto de Pesquisa.

De início, meu orientador, Professor André Furtado, e eu concordamos que diferente do trabalho da graduação, dessa vez eu não faria uma análise da prática dos professores ou livros didáticos. Porém, uma das constatações feitas naquele primeiro momento apontava que havia uma carência de ações concretas por parte Seduc, voltadas para a efetiva implementação da Lei 11.645/08. E, como o Currículo pioneiro estava sendo amplamente lido e discutido na escola Thiago Gonçalves, objetivando a adequação ao Novo Ensino Médio, surgiram as problemáticas desse trabalho, pensar: em termos de projetos e políticas públicas paraenses, como vem sendo encaminhado o debate e a aplicabilidade da legislação 11. 645/08 na rede de ensino? E se o Dcepa evidencia os avanços em relação ao Ensino de História e da Cultura Indígena?

Dessa forma, o objetivo central proposto consistiu em analisar as mudanças e avanços em termos de políticas e projetos educacionais do Estado do Pará, em relação à implementação da lei 11.645/08 para a rede estadual de ensino, sobretudo no tocante à etapa do Ensino Médio. Desse modo, os capítulos propostos buscam contemplar os objetivos específicos assim definidos: 1) debater a historiografia sobre a temática indígena; 2) avaliar os documentos curriculares nacional e estadual; & 3) apresentar uma proposta de intervenção didática para a efetivação da lei 11.645/08 na rede estadual de ensino.

O fato de ter que desenvolver intervenção didática para a dissertação me instigou a pôr em prática algo que há um certo tempo venho protelando: procurar formas diversificadas de ensinar e aprender sobre a História e a Cultura dos povos indígenas, tendo como referência os Mebêngôkre Kayapó.

Nesse sentido, o ProfHistória trouxe uma transformação significativa tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História, pois o programa espalhado em diferentes regiões e localidades, incluindo cidades do interior, como Xinguara, vem promovendo debates questionadores sobre a identidade e a história nacional imaginadas, desconstruindo narrativas autoritárias, a partir de reflexões sobre uma História mais plural e multicultural, possibilitando

que professores de ensino básico reorientem suas narrativas e abordagens, incorporando suas experiências pessoais e autorias no processo de ensino.²

Assim sendo, no primeiro capítulo, intitulado *Protagonismo indígena: a historiografia, a escola, a cidade e aos Mebêngôkre ante a Lei 11.645/2008*, inicia com um debate com as principais referências na área. Nele se destaca como os povos indígenas foram representados desde as narrativas coloniais, sob uma perspectiva eurocêntrica, que perpetuou estereótipos, justificou explorações, escravidão e tentativas violentas de imposição cultural, resultando em prejuízos irreparáveis àquelas sociedades. O texto também enfatiza como novas abordagens, a exemplo da chamada Nova História Indígena, vem redimensionando o papel desses sujeitos nos processos históricos do país, reconhecendo-os como agentes da sua própria história, considerando suas resistências, posicionamentos, alianças e contribuições. Aqui, tomamos como principais referências, Manuela Carneiro da Cunha, John Manuel Monteiro e Maria Regina Celestino de Almeida.

Depois disso o capítulo apresenta aspectos relacionados ao município de Tucumã, como a história e o contexto de ocupação da região, as atividades econômicas e como essas questões se entrelaçam com os povos indígenas locais, resultando em relações conflituosas. O texto também traz um breve histórico sobre a Escola Thiago Gonçalves de Souza, localizada no município onde se aplicou este trabalho. Por fim, avalia a complexa história dos Kayapó / Mebêngôkre e os reflexos de suas interações culturais e econômicas com a sociedade externa ao longo do tempo. Para isso, as pesquisas etnográficas realizadas por antropólogos como Vanessa Lea, Terencer Turner e César Gordon, foram fundamentais.

No segundo capítulo, denominado *O currículo e a reforma: dos indígenas no Novo Ensino Médio e os velhos problemas da Educação*, discute-se a evolução e as diferentes funções do currículo escolar com o passar dos anos. Um documento regulador que, além de reunir um plano de estudos, representa um mecanismo de reprodução das relações de poder na sociedade. Explica-se, assim, a diferença entre o currículo formal ou prescritivo e o narrativo, que valoriza as experiências individuais e coletivas de alunos e professores. Além disso, o texto descreve como a reforma do Ensino Médio, ratificada pela Lei 13.415, de 2017, provocou mudanças significativas na educação nacional, que vão da ampliação da carga horária anual à determinação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com impactos prejudiciais

² MONTI, Carlos Guimarães. A produção de saberes na formação de professores ao desenvolverem materiais didáticos. *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.

para o Ensino de História e a reformulação ou elaboração de documentos próprios por estados e municípios, a exemplo do Dcepa, principal objeto de análise desta parte.

O capítulo igualmente aponta as concepções teóricas e os princípios fundamentais adotadas pelo Dcepa, bem como o documento estadual vem encaminhando as questões indígenas, tanto as relacionadas à Lei 11.645/08, que versa sobre o Ensino de História Indígena, como a Educação Escolar Indígena. Para tanto, entre as referências consultadas, destacam-se: Catherine Walsh, José Carlos Libâneo e Kátia Abud.

Por fim, o capítulo três, *Formar cidadãos na Era Cibernetica: a interdisciplinaridade como ferramenta para a aprendizagem histórica*, descreve as atividades realizadas na escola, evidenciando iniciativas que promovam a valorização da interculturalidade e do respeito à diversidade. Adicionalmente, considero o processo de elaboração da proposta de intervenção didática, que consiste no vídeo didático de curta duração, pelos estudantes dos Clubes de mídia, robótica e jornalismo, sobre os Mebêngôkre Kayapó. No capítulo, abordo a temática e sua relação com a EEEM Thiago Gonçalves de Souza e o município de Tucumã e a forma como, neste espaço escolar, foi possível abordar suas tradições, cultura, história, costumes etc. O capítulo se propõe ainda, portanto, a descrever as ações realizadas na escola, evidenciando iniciativas que resultaram em uma proposta de atividade didática / produto sobre o Ensino de História e Cultura Indígena, ou seja: o vídeo *A origem dos Mebêngôkre*.

CAPÍTULO 1

PROTAGONISMO INDÍGENA: A Historiografia, a escola, a cidade e aos Mebêngôkre ante a Lei 11.645/2008

Ameta central desde capítulo consiste em fazer três grupos de discussões: em um primeiro momento, realizar um debate historiográfico entre referências já consideradas clássicas e as novas perspectivas sobre a História Indígena. Na sequência, vamos abordar as raízes de Tucumã e apresentar os dados da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza. Por fim, retomar-se-á a questão das sociedades indígenas, sobretudo as dos Kayapó / Mebêngôkre, como forma de já introduzir o tema que consistirá na culminância deste trabalho.

1.1. Entre clássicos e novas abordagens

Para início de conversa, convém evocar as palavras de Maria Regina Celestino de Almeida, para a qual “Os índios sempre estiveram na História do Brasil”.¹ Porém, sob a perspectiva de nossos “descobridores”, afinal de contas, como escreveu Manuela Carneiro da Cunha, graças a eles os indígenas puderam acessar a entrada de serviços para ocuparem um espaço subalterno na narrativa histórico do país.² Nesse sentido, por muito tempo o passado nacional privilegiou a ótica dos chamados colonizadores, inviabilizando os povos originários como sujeitos sociais atuantes. Suas ações não eram consideradas relevantes para a compreensão dos rumos da História. Nos termos de Almeida,

Desde a *História do Brasil* de Francisco Adolfo Varnhagen (1854) até um momento bastante avançado do século XX, os índios, *grosso modo*, vinham desempenhando papéis secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios. Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, para que se servissem deles conforme seus interesses. Teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores.³

¹ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, maio./ago. 2017, p. 18.

² Cf. CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), 1992.

³ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 13.

As consequências dessa história canônica foram prejudiciais aos povos indígenas, pois, além dos estereótipos que se consolidaram no imaginário da sociedade brasileira de forma geral, justificou a colonização, a escravidão, a imposição cultural e religiosa e a chamada “guerra justa”, enquanto fatores responsáveis pela redução dessa população originária. Ademais, contribuíram decisivamente para a negação de suas identidades e de seus direitos sobre as terras, inferiorizaram suas culturas e os condenaram, séculos a fio, ao desaparecimento. Adicionalmente, pode-se que – ainda seguindo Celestino Almeida,

Ainda muito presentes no senso comum da população brasileira, essas ideias, além de extremamente danosas à autoestima dos índios, reforçam entre os não indígenas sentimentos preconceituosos e discriminatórios que resultam em atitudes de intolerância e violência contra eles. Desconstruí-las é tarefa essencial dos historiadores.⁴

Nesse sentido, recentemente a História Indígena vem sendo repensada e reescrita, enfatizando suas contribuições e os reconhecendo como agentes de seu próprio passado, considerando as formas de resistência, alianças e escolhas. Para Márcio Couto Henrique, recuperar e dar nome as diversas formas de violência vivenciadas pelos indígenas, principalmente a escravidão e o racismo, é uma maneira de romper com o silêncio dado a eles pela historiografia, reconhecendo suas experiências.⁵

À vista dessa perspectiva é possível afirmar que a dita conquista portuguesa não seria viável sem a ação dos índios, conforme afirmou Ronaldo Vainfas.⁶ Desse modo, o posicionamento dos indígenas, mediante às imposições colocadas pelos lusitanos, norteava os rumos dos projetos de colonização. A exemplo disso, John Manuel Monteiro ressaltou que o escambo e as alianças, com os europeus, só duraram enquanto fazia sentido para os *negros da terra* – termos de Monteiro – em suas dinâmicas internas, como as guerras intertribais.⁷ “Com o passar do tempo, a postura dos índios começou a subverter o projeto dos europeus, justamente porque a transformação das sociedades nativas não caminhava na direção desejada pelos

⁴ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, maio./ago. 2017, p. 20.

⁵ HENRIQUE, Márcio Couto. Uso e costume da terra: a escravidão ilegal de indígenas na Amazônia do século XIX. *Revista Mundos do Trabalho*, v. 16, p. 1-22, 2024.

⁶ Cf. VAINFAS, Ronaldo. Massacrados e aliados: povos indígenas na conquista do Brasil. In: SILVA, Bruno; ACRUCHE, Hevelly (orgs.). *Continente subversivo: História e Historiografia das Américas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023.

⁷ Cf. MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

portuguesas”,⁸ pois os índios mostravam-se inconstantes em suas escolhas, variando entre alianças e a resistência, conforme seus interesses.

Para Almeida, o grande fracasso das Capitanias Hereditárias, com o sucesso de pouquíssimas, foi traçado pelos indígenas, pois os ataques promovidos por eles foram um motivo de peso para as que fracassaram, enquanto São Vicente e Pernambuco sobreviveram mediante às alianças estabelecidas entre seus donatários e as lideranças indígenas, que as negociavam por ganhos materiais e ascensão social, mesmo que limitada.⁹ Assim, para Vainfas,

Tanto os europeus usaram os indígenas em suas disputas como estes usaram os europeus em conflitos para destruir inimigos tradicionais. Lógicas entrelaçadas. Mas é certo dizer que a conquista portuguesa do litoral brasileiro não seria viável sem a cumplicidade de diversos grupos nativos – os “índios flecheiros” de várias expedições e campanhas militares.¹⁰

A História Indígena também é permeada por mitos que sempre buscavam ressaltar a superioridade dos europeus sobre eles. É o caso dos arcos e flechas rudimentares contra as potentes e arrasadoras armas de fogo do Velho Mundo, responsáveis por eliminar e subjugar uma vastidão de povos originários. Em contraposição a essa ideia, Sérgio Buarque de Holanda escreveu: “A simples posse de armas europeias não conferia aos primeiros povoadores brancos, nas suas guerras e caçadas, tão manifesta vantagem sobre os naturais da terra quanto sugerem certas observações superficiais”.¹¹ Pois os equipamentos dos adventícios, por vários motivos se tornavam inócuos, fosse pelo clima úmido, que enferrujava as armas e inutilizada a pólvora, ou mesmo pelo estampido que afugentava o alvo, ficando o estrangeiro à mercê dos recursos indígenas, mais ágeis e leves, a percorrer o espaço no ar até o inimigo com precisão e veneno.

Em continuidade às observações buarqueanas, pode-se dizer que se convencionou o discurso da *assimilação* unilateral pelos indígenas à cultura europeia. “O certo, porém, é que longe de desaparecerem com o tempo, suas práticas prevalecem intatas ou quase, ainda em nossos dias”.¹² E podem ser percebidas nas técnicas agrícolas, na caça, na pesca, nos remédios, no vocabulário e em outros elementos que foram apropriados e racionalizados pelo adventício.

Desse modo, para Karl Arenz,

⁸ Cf. MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p.31.

⁹ Cf. ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, maio./ago. 2017.

¹⁰ VAINFAS, Ronaldo. Massacrados e aliados: povos indígenas na conquista do Brasil. In: SILVA, Bruno; ACRUCHE, Hevelly (orgs.). *Continente subversivo: História e Historiografia das Américas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023, p. 78-79.

¹¹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957, p. 71.

¹² HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957, p. 80.

Até recentemente, a historiografia tendia quase exclusivamente a sublinhar, de acordo com o conceito do mercantilismo, a importância da extração e exportação das “drogas do sertão”, sem muito se atentar ao agenciamento e aos saberes da população indígena. Documentos jesuítas mostram como, no cotidiano, elementos europeus e nativos se mesclararam e garantiram a sobrevivência da rede missionária.¹³

Nesse sentido, a transmissão e assimilação dos conhecimentos pelos europeus podem ser observados nas próprias ações bandeirantes, revelando como o êxito desses empreendimentos só foi possível devido à participação dos próprios índios, que transmitiram aos sertanistas suas estratégias de sobrevivência e orientação em ambientes hostis.

Essa destreza com que sabiam conduzir-se os naturais da terra, mesmo em sítios ínviros, herdaram-na os velhos sertanistas e guardam-na até hoje nossos roceiros. Concebe-se que práticas inventadas pelo gentio para marcar os caminhos – por exemplo, o uso de dobrar os galhos ou de golpear os troncos de árvore, ainda frequente entre gente do interior – fossem facilmente aceitas pelos desbravadores paulistas.¹⁴

Com efeito, quando se trata de História Indígena, a ideia de *aculturação* é bastante frequente, principalmente quando se aborda o papel dos religiosos na colonização. Neste sentido, os aldeamentos são apontados como espaços de imposições, onde os indígenas teriam suas culturas e identidades totalmente diluídas. De fato, a atividade de aldeiar criou espaços nocivos aos indígenas, devido aos altos índices de epidemias e mortalidade, assim como de conversão e mistura de etnias e culturas distintas em processos longamente tratados pela historiografia como miscigenações.

Entretanto, mediante as escolhas cabíveis aos gentios – conversão ou escravidão – igualmente destrutivas, os indígenas optavam pelos aldeamentos, de acordo com Ronald Raminelli.¹⁵ Isso porque, para eles, o modo de vida aldeado possuía funções e significados alternativos, como terra e proteção. Também representavam, para alguns, a possibilidade de sobrevivência e reelaboração de suas identidades, nos termos de Celestino Almeida.¹⁶

A esse respeito, o professor Arenz afirmou que na Amazônia portuguesa do século XVII, muitos indígenas não foram convocados ou obrigados às missões, mas negociaram seus descimentos, impondo condições. Foi o caso dos Nhunhuns do rio Xingu, que insistiram na previsão do aldeamento e na concessão de terras férteis antes de serem transferidos para a

¹³ ARENZ, Karl. Mais do que almas: agricultura e extrativismo nas missões jesuíticas da Amazônia portuguesa (século XVII). *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, São Paulo, v. 36, 2023, p. 64.

¹⁴ HOLANDA, Sérgio Buarque. *Caminhos e fronteiras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957, p. 17.

¹⁵ Cf. RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do Índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

¹⁶ Cf. ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

missão, e dos Aruaquis do vale do Tocantins, que manifestaram o desejo de se transferir para uma missão em busca de proteção contra ameaças externas, como caçadores de escravos paulistas e inimigos hostis. Esses casos demonstram como os indígenas preservaram sua autonomia e protagonismo durante o contato com as missões.¹⁷

Mas a colaboração e as alianças estratégicas não eram escolhas de todos os indígenas e, enquanto muitos empreendiam fugas outros se posicionavam de forma hostil e, por vezes, violenta. Quanto às fugas, a forma mais recorrente de reação por parte dos índios possuía um sentido ambíguo, pois representava simultaneamente resistência e integração, podendo ser estimuladas por diversos fatores, como o desejo de reunir a família, a vontade de ser livre ou a salvaguarda contra os maus-tratos. Essa concepção contrapõe a ideia convencional da historiografia brasileira que reduz os motivos das fugas indígenas a duas explicações: a inaptidão ao trabalho e o conhecimento do território, o que justificaria a escravidão negra.

É certo que por inúmeras vias a colonização foi trágica aos povos indígenas, pois

A mortalidade foi altíssima, inúmeros etnias foram extintas e os grupos e indivíduos que se integraram a colônia ocuparam os estratos sociais mais inferiores, sofrendo preconceitos, discriminações e prejuízos incalculáveis. Apesar disso, no entanto, encontraram possibilidades de sobrevivência e souberam aproveita-las.¹⁸

Por esse motivo, é importante frisar que a atuação dos indígenas, na História do Brasil, foi marcada por conflitos e alianças, desconstruindo a ideia de passividade e inferioridade deles que teriam resultado em seu desaparecimento. Contudo, repensar tal passado não significa suavizar ou “ajuizar o negacionismo”¹⁹ sobre a catástrofe vivida por eles – conforme apontou Vainfas –, mas restituir-lhes a condição de sujeitos da própria História. Com esse propósito, a Lei 11.645, de 2008, propõe o redimensionamento da memória e dos currículos para reconhecer a relevância e o protagonismo desses agentes dos processos históricos vividos no Brasil.

No entanto, para este propósito, faz-se necessário compreender a trajetória e o lugar ocupado pelos povos indígenas na historiografia e no Ensino de História. Com essa finalidade, nesse primeiro momento o objetivo consiste em analisar, de forma geral, como as relações sociais e os projetos de colonização, resultaram em diversas representações e classificações

¹⁷ ARENZ, Karl. Mais do que almas: agricultura e extrativismo nas missões jesuíticas da Amazônia portuguesa (século XVII). *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, São Paulo, v. 36, p. 63-86, 2023.

¹⁸ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 23.

¹⁹ Cf. VAINFAS, Ronaldo. Massacrados e aliados: povos indígenas na conquista do Brasil. In: SILVA, Bruno; ACRUCHE, Hevelly (orgs.). *Continente subversivo: História e Historiografia das Américas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023.

sobre os índios, definindo como a História Indígena seria historicamente construída e inserida nos currículos escolares do país.

Em vista disso, as primeiras representações sobre os indígenas na historiografia brasileira foram extraídas de fontes do período colonial – cartas, crônicas e iconografias – elaboradas por viajantes, missionários e exploradores. As primeiras narrativas traduziam o olhar ocidental em relação às organizações sociais, as tradições, a cultura e a religiosidade, retratando os indígenas como inferiores, primitivos e selvagens. Essas narrativas resultaram em diversas e contraditórias representações, legitimando a imposição da cultura europeia e a escravização.

As cartas de viagem do século XVI sintetizavam as primeiras imagens sobre os povos indígenas do Brasil: “Gente boa, simples e inocentes” – adjetivos usados por Pero Vaz de Caminha em carta escrita ao rei português D. Manuel, que ilustram as boas impressões de nossos descobridores nos contatos iniciais. No entanto, o fascínio e a admiração causados pela curiosidade da hora zero logo resultariam em narrativas depreciativas sobre os povos indígenas.

Assim, diferentes perspectivas seriam acrescentadas. De acordo com Carneiro da Cunha, “A ausência de propriedade e, portanto, de cobiça e de herança são elementos novos que Vespucci acentua”.²⁰ Foi ele também o primeiro a relatar sobre o ritual antropofágico dos índios Tupi. Escreveu sobre a suposta imortalidade indígena e afirmou que eram regidos pelas leis da natureza, vulgarizando a ideia de não haver fé e rei entre eles. Muitas dessas narrativas revelam os termos generalizantes usados pelos europeus para se referirem aos indígenas. Contudo, no Brasil, o termo índio, por exemplo, tal como denominou Colombo, só passou a ser empregado ao final do século XVI, conforme sinalizou Vainfas.

No entanto, assim como no caso castelhano, o termo índio foi usual no vocabulário português para designar os habitantes da terra. Mas ele rivalizava com outros dois termos na documentação oficial e na crônica. O mais comum era chamar os nativos de *gentios*, isto é, *pagãos*, inspirando-se no cristianismo, versão muito divulgada pelos jesuítas, principais missionários do Brasil desde o século XVI.²¹

Na segunda metade do quinhentos as descrições sobre os índios se tornaram mais detalhadas, mediante a variedade e complexidade, pois esses povos foram então classificados pelos europeus em duas categorias opostas: Tupi-tapuia. Essas classificações tinham como parâmetro os fatos segundo o quais os Tupis eram as sociedades indígenas que possuíam

²⁰ CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, out./dez. 1990, p. 94.

²¹ VAINFAS, Ronaldo. Massacrados e aliados: povos indígenas na conquista do Brasil. In: SILVA, Bruno; ACRUCHE, Hevelly (orgs.). *Continente subversivo: História e Historiografia das Américas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023, p. 56.

tradições e padrões culturais semelhantes, habitavam o litoral e estavam em contato com os europeus, conforme as pesquisas de Monteiro.²² Em contrapartida, “a denominação ‘Tapuia’ aplicava-se frequentemente a grupos que – além de diferenciados socialmente do padrão Tupi – eram pouco conhecidos dos europeus”,²³ dessa maneira, os Tapuias eram a antítese dos Tupis e passaram a representar a barbárie e a selvageria. O binômio Tupi-Tapuia tornou os termos sinônimos de aliados e inimigos, respetivamente.

Segundo Manuela Carneiro da Cunha, nos primeiros cinquenta anos do século XVI, os portugueses, ainda encantados pelas índias orientais, eventualmente frequentavam o literal brasileiro, as relações com os gentios eram cordiais e mediadas pelo escambo.²⁴ Porém, seguindo os estudos de Celestino Almeida, é válido salientar que, “A partir da década de 1530, a ocupação mais sistemática da colônia, com a criação de vilas e capitania hereditárias, iria acentuar consideravelmente os conflitos e hostilidades entre os índios e os europeus”.²⁵ Assim, conforme a colonização avançava, as relações estabelecidas entre índios e europeus se modificavam, e as representações também.

Desse modo, à medida que a colonização se instalava, a relação entre os colonizadores e os indígenas tornaram-se complexas, conflituosas e danosas, principalmente para as sociedades dos povos originários, submetidos à escravidão, à catequização, às doenças e aos conflitos violentos, que levaram ao declínio populacional e promoveram mudanças culturais profundas. Nesse contexto de sistematização da colônia, “os índios foram então denominados de gentios, bárbaros, selvagens e antropófagos. A partir dessas nomeações, os colonizadores pretendiam ressaltar o primitivismo dos nativos e sua incapacidade de gerir a própria vida”,²⁶ de acordo com Raminelli.

Nesse sentido, os religiosos, com destaque para a Companhia de Jesus, tiveram notável participação. A atuação dos jesuítas se iniciou com a implantação do Governo Geral de Tomé de Souza, em 1549. Os inacianos além de propagarem o cristianismo católico, deveriam integrar os índios ao sistema colonial, transformando-os em súditos do rei e, assim, assegurar a ocupação e posse do novo território. Para Almeida,

²² Cf. MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

²³ MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 22.

²⁴ CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, out./dez. 1990, p. 91-92.

²⁵ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 43.

²⁶ RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do Índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 15-16.

Com Tomé de Souza vieram os seis primeiros jesuítas que, chefiados por Manoel de Nóbrega, tornavam-se responsáveis pelo estabelecimento das aldeias coloniais. Sua principal função seria a de reunir os índios aliados em grandes aldeias próximas aos núcleos portugueses nos quais iriam se tornar súditos cristãos para garantir e expandir as fronteiras portuguesas na colônia.²⁷

De acordo com Monteiro, os missionários apresentaram um método alternativo de conquista, que visava preservar e transformar o índio em trabalhador produtivo.²⁸ Assim, a dominação sobre os gentios se daria com a catequização e a educação. Com essa finalidade, eles instituíram as primeiras escolas do Brasil, pensadas para alfabetizar os índios. Segundo José Maria de Paiva, para os jesuítas a alfabetização significava adesão plena à cultura portuguesa, quando, mesmo em Portugal, o povo era analfabeto.²⁹

Conforme Karl Arenz, na Amazônia portuguesa, a consolidação da educação jesuítica ocorreu a partir de 1670, com as missões de Antônio Vieira e João Felipe Bettendorff. Os inacianos promoveram um processo de educação adaptado ao contexto local, incluindo a formação de missões nativas e o ensino de línguas indígenas, além de estabelecer escolas e colégios em centros urbanos como Belém e São Luís para fortalecer a presença da ordem. No entanto, a ordem enfrentou problemas com os colonos em relação ao emprego de mão de obra indígena, principalmente na coleta de drogas do sertão.³⁰

Desse modo, o método de conquista aplicado pelos inacianos fazia frente à escravidão e dizimação deliberadas promovidas pelos colonos, resultando em hostilidades e disputas entre esses agentes da colonização. Para Carneiro da Cunha, a causa das discordias sempre foi o controle da liberdade e do trabalho indígena nos aldeamentos.³¹ A evangelização e a educação promovida pelos jesuítas estavam intimamente ligadas ao êxito do projeto colonial. No entanto, os colonos questionavam a autoridade dos missionários sobre a administração dos aldeamentos e a distribuição do trabalho indígena.

Embora os aldeamentos sejam descritos como espaços de proteção aos gentios, a ação dos religiosos nesses espaços, foram tão danosas quanto a escravidão, já que, nas palavras de Raminelli,

²⁷ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 46.

²⁸ MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 44.

²⁹ Cf. PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et. al. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

³⁰ ARENZ, Karl. Sem educação não há missão: a introdução da formação jesuítica no Maranhão e Grão-Pará (Século XVII). *Outros Tempos*, v. 13, p. 1-20, 2016.

³¹ Cf. CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), 1992.

Os padres interferiam abertamente nos costumes indígenas, fazendo-os abandonar práticas perpetuadas por seus ancestrais. Os religiosos lançaram-se contra os padrões da cultura dos índios da costa do Brasil. A poligamia, o casamento entre primos, a antropofagia e a guerra foram duramente perseguidos e extintos entre as populações que viviam nas áreas colonizadas.³²

A disputa pela posse dos nativos resultou em denominações que se ressignificavam conforme os interesses dos sujeitos envolvidos na colonização. Em vista disso, o termo bárbaro demonstra como os conceitos eram apropriados conforme a conveniência com os europeus. Conforme já sublinhou Raminelli, para os colonos,

O barbarismo legitimava a guerra justa e a escravidão do ameríndio, porque os nativos eram incapazes de entender os ensinamentos divinos e de receber a conversão. Portanto, foram forjados por Deus para servir aos europeus, usando a sua força bruta em favor dos empreendimentos coloniais.³³

Os religiosos também lançaram mão dos “bárbaros” para se referir aos indígenas, “Porém, entre os inacianos, a imagem do bárbaro possuía um novo significado; não respaldava a escravidão, mas valorizava a catequese e ressaltava a missão heroica dos enviados da Igreja. Com a interferência divina, ‘as bestas humanas’ transformavam-se em cristãos devotos”.³⁴

Além do termo *bárbaro*, outro personagem do mundo cristão a desembarcar no Brasil foi a de *demônio*. A esse respeito, Ronaldo Vainfas, ao escrever sobre a religiosidade dos indígenas no quinhentos, afirmou que inicialmente era usual entre os jesuítas negar a existência de crença entre os Tupis, seja em Deus ou no Diabo.³⁵ Contudo, os colonizadores, sobretudo os missionários, a partir dos *encontros-choque*, entre o catolicismo barraco e o xamanismo indígena, por exemplo – conforme apontaram Karl Arenz e Rafael Chambouleyron –,³⁶ passaram a demonizar quase tudo relacionado aos indígenas. Portanto a nudez, a antropofagia, o xamanismo e as lubricidades deveriam ser extirpadas.

Já nos séculos XVII e XVIII, os novos empreendimentos econômicos, como a busca por metais preciosos, intensificaram as incursões de sertanistas rumo aos rincões mais distantes do

³² RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do Índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 14.

³³ RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do Índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 17.

³⁴ RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do Índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 17.

³⁵ Cf. VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

³⁶ ARENZ, Karl; CHAMBOULEYRON, Rafael. “Vem, Vem Logo, Paxê”: indígenas amazônicos e o Santo Ofício no final do século XVII. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 6, p. 20-38, 2025.

território. Pela mesma época se verificou a extração de drogas do sertão, que marcaram a ocupação amazônica. A esse respeito Darcy Ribeiro escreveu que

O delta do Amazonas constitui uma das áreas de mais antiga ocupação europeia no Brasil. Já nos primeiros anos do século XVII ali se instalaram soldados e colonos portugueses, inicialmente para expulsar os franceses, ingleses e holandeses que disputavam seu domínio, depois como núcleos de ocupação permanente. Estes núcleos encontrariam uma base econômica na exploração de produtos florestais como o cacau, o cravo, a canela, a salsaparrilha, a baunilha, a copaíba, que tinham mercado certo na Europa e podiam ser colhidos, elaborados e transportados com o concurso de mão-de-obra indígena, farta e acessível naqueles primeiros tempos.³⁷

A criação de gado foi outra atividade que contribuiu para a ocupação do sertão, apesar de não exigir o uso de mão-de-obra escrava, a mesma despertou animosidades com os índios, em decorrência do avanço das áreas de pastagem sobre suas terras. Ainda seguindo Ribeiro, “Nesses sertões, o fulcro das discordias estava na posse da terra que o criador queria limpar dos ocupantes humanos para encher de gado e o problema criado para o índio com a liquidação da caça que o privava de uma insubstituível fonte de subsistência”.³⁸

De acordo com John Monteiro, nesse período os empreendimentos bandeirantes se ampliaram e aperfeiçoaram, sendo que o apresamento de indígenas atingiu proporções nunca antes alcançadas.³⁹ Para os povos indígenas, a ação dessas empresas trouxe impactos significativos, pois as incursões deslocavam os indígenas de suas terras para serem usados como força de trabalho. Tais atividades foram responsáveis pelo declínio demográfico das populações indígenas, em decorrência da disseminação de doenças, violências e massacres, perpetrados pelos bandeirantes, assim como contribuíram para o processo que tentou produzir uma imposição cultural sobre os povos indígenas. O resultado, porém, foi a emergência de nossas formas de existência, mameluca e sertanista, conforme Buarque de Holanda.⁴⁰

O século XVIII traria uma outra disposição à questão indígena. Para os pensadores iluministas desse período o diabo deixaria de ser o culpado pelo estado de decadência em que, segundo àquela ótica, viviam os índios, e a igreja já não era suficiente para salvá-los da degeneração. Essa concepção adotada pelo Reino português resultou em reformas administrativas. Nesse sentido, o Diretório dos Índios, por exemplo, é uma legislação

³⁷ RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 25.

³⁸ RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 50.

³⁹ Cf. MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

⁴⁰ Cf. HOLANDA, Sérgio Buarque. *Caminhos e fronteiras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

indigenista que exemplifica a política de laicização da administração dos aparelhos da monarquia lusitana que, seguindo a lógica da secularização, retirou dos jesuítas o poder temporal sobre o controle dos aldeamentos. Nos termos de Almeida,

Coerente com os princípios do Iluminismo, que orientava as propostas políticas do período, a ideia de civilização para os índios passava a preponderar sobre a catequese [...]. Além disso, convém lembrar, na avaliação de Pombal, os jesuítas constituíam umas das principais forças políticas que desafiavam o poder monárquico e deveriam ser extirpados.⁴¹

Foi nesse momento que o Diretório dos Índios foi redigido e implementado pelo então governador da província do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, em 1757, durante o período pombalino. Para Rita Heloisa Almeida, o Diretório, era um plano de civilização dos índios e também um programa de colonização, que previa a indução dos originários da terra a adoção de práticas e valores próprios do colonizador.⁴² Nesse sentido, conforme Mauro Cezar Coelho, o Diretório estava baseado em princípios laicos, como o trabalho, o aprendizado da língua portuguesa, a participação política e a miscigenação.⁴³

Assim, pelo Diretório os Índios foram considerados vassalos do rei, estando subordinados às mesmas leis dos brancos, sendo-lhes concedidos o direito de investidura em cargos públicos. Portanto, as ideias de *civilização* e *assimilação* eram as diretrizes desta política indigenista, que pouco trouxe de inovação. De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida, o Diretório consolidava legislações anteriores, como o Regimento das Missões, a Lei de Liberdade dos Índios e a Lei de Casamentos, ambas de 1755.⁴⁴ Além disso, ainda segundo Celestino Almeida

Entre as continuidades destacam-se a divisão dos índios nas categorias de mansos e selvagens, a obrigação do trabalho compulsório para os aldeados, a condição de tutela a eles imposta que seria, então, exercida pelos Diretores, e a garantia das terras das aldeias para os índios. Mantinham-se os privilégios concedidos aos principais. Em algumas regiões, permaneceriam os cuidados para que os índios não fugissem e os incentivos aos descimentos para manter os níveis da população indígena nas aldeias, transformadas em povoados portugueses.⁴⁵

⁴¹ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 112.

⁴² Cf. ALMEIDA, Rita Heloísa. *O Diretório dos Índios – um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Ed.UnB, 1997.

⁴³ COELHO, Mauro Cezar. A construção de uma lei: o Diretório dos Índios. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 168, p. 29-48, 2007, p.29-30.

⁴⁴ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 112.

⁴⁵ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 110.

Inicialmente o Diretório permitiu aos índios principais ocupar cargos administrativos nos aldeamentos, mas logo esse direito foi revogado e eles foram considerados incapazes de se governaram, instituindo-lhes a supervisão de funcionários civis e militares, denominados diretores de aldeia. Como observou Beatriz Perroni Moisés, de forma geral as leis indigenistas eram contraditórias e oscilantes, pois previam liberdade com restrições ou a revogação.⁴⁶

A transição dos séculos XVIII e XIX foi marcada pela contraposição de ideias entre tutelares e científicas, na qual a morfologia do índio passou a ser valorizada para a classificação em termos evolutivos. Essas concepções começaram a fazer parte da nascente historiografia nacional, elaborada pelos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A finalidade do Instituto era a construção de uma história pátria após a Independência. Para Manuel Luiz Salgado Guimarães,

Será, portanto, em torno da temática indígena que, no interior do IHGB, e também fora dele, travar-se-á um acirrado debate em que a literatura, de um lado, e a história, de outro, argumentarão sobre a viabilidade da nacionalidade brasileira estar representada pelo indígena.⁴⁷

As documentações do período colonial foram as principais fontes usadas para criar uma história original e nacional, assim como a observação e o colecionismo de artefatos indígenas. Naturalistas, antropólogos e romancistas produziram uma vasta documentação literária e iconográfica sobre os povos originários. Nesse cenário, pela primeira vez se questionou a humanidade dos índios e as representações variavam entre os discursos evolucionista e o romântico. As classificações do período colonial foram retomadas e ressignificadas, pois, de acordo com Monteiro, “o isolamento dos índios no pensamento brasileiro, embora já anunciado pelos primeiros escritores coloniais, começou a ser construído de maneira mais definitiva a partir da elaboração inicial de uma historiografia nacional, em meados do século XIX”.⁴⁸

Nesse sentido, conforme Carneiro da Cunha, há dois índios no século XIX: o índio manso, convenientemente extinto – os Tupi-Guarani – que se tornaram símbolo da nacionalidade, figurando romances como os de José de Alencar e Gonçalves Dias; bem como

⁴⁶ Cf. MOISÉS, Beatriz Perrone. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), 1992.

⁴⁷ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, jan./jun. 1998, p. 11.

⁴⁸ MONTEIRO, John Manuel. *Tupi, tapuia e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Tese (Livre Docência em Antropologia). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2001, p. 4.

os índios “bravos” – Tapuias ou Botocudos –, um índio vivo, contra quem se guerreia, objeto de uma ciência incipiente, a Etnologia e, mais tarde, a Antropologia.⁴⁹ Essas concepções passaram a ser difundidas no Ensino de História com a criação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, que inseriu os estudos históricos no currículo escolar. Assim começa o isolamento dos índios na mentalidade da sociedade brasileira. Para Filipe Pinto e Márcio Couto Henrique,

Em grande medida, é como se o país permanecesse refém de uma tradição que remonta ao século XIX, na qual o indígena não aparece como personagem de primeira grandeza em nossa história. Ou melhor, aparece, em meados dos oitocentos, como bem queriam os “lettrados” membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), porém como um personagem emoldurado pelo romantismo, idealizado como uma figura passiva, domesticado, belo como uma escultura inerte, sem vida.⁵⁰

O século XX, por sua vez, foi caracterizado pelo progressivo desenvolvimento, industrialização e ocupação de lugares considerados ermos, como a Amazônia, a serem integrados ao sistema socioeconômico do Brasil. Como apontou Ribeiro, foi a época da abertura de ferrovias que cortavam as matas, da travessia das linhas teleféricas pelo interior e da navegação de barcos a vapor pelos rios.⁵¹ O chamado *progresso* intensificou os embates entre indígenas e os colonos, sendo que, a partir daí “O extermínio dos indígenas era não só praticado, mas defendido e reclamado como remédio indispensável à segurança dos que construíam uma civilização no interior do país”⁵².

A imprensa da época passou a noticiar as atrocidades cometidas contra os indígenas, levando a população citadina a apelar pela intervenção do Governo. As conferências pós-expedições, realizadas por Cândido Rondon, desempenharam um papel importante nessa tomada de consciência, ao veicular a imagem do índio verdadeiro, idealizado nos romances de José de Alencar e Gonçalves Dias, que esperavam a ação governamental salvadora.⁵³ Com o objetivo de intermediar as dissidências entre indígenas e colonos, em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O órgão governamental deveria regular as relações sociais nas áreas

⁴⁹ Cf. CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), 1992.

⁵⁰ MONTEIRO, Filipe Pinto; HENRIQUE, Márcio Couto. Nina Rodrigues e os Índios do Brasil. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, v. 68, 2025, p. 4.

⁵¹ Cf. RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

⁵² RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 118.

⁵³ RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 118.

de expansão, garantindo o avanço das atividades econômicas. Para isso, os indígenas deveriam ser integrados à sociedade nacional, pela técnica de contato e assimilação defendida por Rondon, muito semelhante aos métodos empregados pelos jesuítas no período colonial. Para João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire,

Dos antigos aldeamentos missionários aos postos indígenas do SPI, passando pelos índios contatados pela Comissão Rondon, a alfabetização de crianças e adultos procurava consolidar a sedentarização de um povo indígena. Era parte de um processo pedagógico que envolvia esses cultos cívicos, e o aprendizado de trabalhos manuais, da pecuária e de novas práticas agrícolas. Envolveia também novos cuidados corporais, como o uso de vestimentas e o aprendizado de práticas higiênicas.⁵⁴

O SPI se tornou, de todo modo, o representante dos povos indígenas, estabelecendo uma política de tutela e assistencialismo. Para Gersem Baniwa, essa tutela era justificada pela incapacidade civil e intelectual dos povos indígenas, e a integração pela assimilação cultural escamoteava o real objetivo: negar a identidade indígena, para anular os direitos sobre seus territórios.⁵⁵ O Estado Novo (1937-1945), por sua vez, deu continuidade às atividades de desenvolvimento e integração da nação. Assim, de acordo com Seth Garfield, “Como parte de seu projeto multifacetado de construção um Brasil Novo – mais independente economicamente, mais integrado politicamente e socialmente mais unificado, Vargas voltou-se para o valor simbólico dos aborígenes”.⁵⁶

Em mais um ato populista, Getúlio Vargas foi o primeiro presidente brasileiro a visitar uma aldeia indígena – etnia Karajá – no Centro-Oeste brasileiro. Esta atitude foi uma verdadeira propaganda e incentivo ao programa da *Marcha para o Oeste*, cuja finalidade era ocupar os sertões, explorar seu rico potencial econômico e incorporar os índios na defesa das fronteiras e transforma-los em trabalhadores, assegurando a prosperidade da nação.

Em 1939, foi fundado o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), por meio do Decreto-lei número 1.794. Sua principal função era atuar como um órgão consultivo para aconselhar o governo em questões relacionadas à assistência, proteção, costumes e línguas dos povos indígenas. Além de estudar esses aspectos, o CNPI deveria sugerir medidas ao governo,

⁵⁴ OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / Museu Nacional, 2006, p. 124.

⁵⁵ Cf. BANIWA, Gersem. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / Museu Nacional, 2006.

⁵⁶ GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 15-42, jul./dez. 2000, p. 14.

através do SPI, com o objetivo de melhorar a proteção e o bem-estar dos indígenas.⁵⁷ Para isso contou com a atuação de antropólogos, como Darcy Ribeiro. Segundo Oliveira e Freire,

As iniciativas do CNPI envolveram principalmente dois temas: a) cultural, com a divulgação da produção da Comissão Rondon através de uma série de mais de cem publicações do Conselho – sua obra mais relevante – além de outras atividades (palestras, exibição de filmes); b) cerimônias cívicas, comemorativas (Dia do Índio) ou de homenagens póstumas.⁵⁸

Após apurações de denúncias de corrupção e emprego de violência pelos funcionários do SPI, o órgão foi extinto em 1967 e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1968. Esta última manteve os mesmos princípios contraditórios do SPI: respeito à cultura indígena e estímulo à integração e aculturação deles. Em 1973, em plena Ditadura Civil-Militar (1964-1985), foi promulgado o Estatuto do Índio, consolidando a política tutelar do Estado e o controle sobre as terras indígenas. Assim, nos termos de Oliveira e Freire,

A 19 de dezembro de 1973 foi sancionada a Lei nº 6.001, o Estatuto do Índio, que passou a regular a situação jurídica dos índios e das comunidades indígenas. Ao legislar sobre direitos civis e políticos, terras, bens, rendas, educação, cultura, saúde e penalidades que atingem os índios, o Estatuto manteve a ideologia civilizatória e integracionista da legislação do SPI, adotando também o arcabouço jurídico tutelar e classificatório que identificava a situação dos índios no país.⁵⁹

Conforme apontou Elza Nadai, durante a Ditadura Civil-Militar e suas inúmeras práticas coercitivas, contraditoriamente, a produção historiográfica seguia a dialética marxista, com temas voltados para o âmbito social – operariado, movimentos sociais e minorias.⁶⁰ E, nesse cenário dos impactos causados pelos projetos desenvolvimentistas que avançavam sobre os “vazios demográficos”, expulsando os indígenas de suas terras, emerge o Movimento Indígena, apoiados por setores progressistas das universidades e da Igreja Católica Renovada. Para Baniwa,

⁵⁷ OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / Museu Nacional, 2006, p. 128.

⁵⁸ OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / Museu Nacional, 2006, p. 129.

⁵⁹ OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / Museu Nacional, 2006, p. 131-132.

⁶⁰ NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 143-162, ago. 1993.

Foi um período extremamente rico, principalmente no que diz respeito às mobilizações indígenas desde os níveis locais e regionais até as grandes mobilizações do início da década de 1980 em favor dos direitos indígenas, no processo constituinte que culminaria em importantes conquistas na Constituição de 1988.⁶¹

A Constituição Federal de 1988 marcou a concretização da democracia no Brasil, estabelecendo direitos e deveres civis, políticos e sociais à sociedade brasileira. Em relação à questão indígena, trouxe conquistas fundamentais. Conforme destacou Gersen Baniwa, a Carta representa um divisor existencial para os povos indígenas, pois garante direitos básicos de sobrevivência aos indígenas enquanto povos cultural e etnicamente distintos, e o principal: o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, concedendo-lhes o direito de se representar sem o intermédio de um agente do Estado.

A partir da década de 1990, a educação assumiu um papel importante no processo pela busca de autonomia e reconhecimento destes povos, pois é neste período que a educação brasileira passa por reformulações, com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), decretada em 1996, representando uma nova fase da política, gestão e legislação da educação nacional, moldada pelo processo de democratização do Brasil e pela criação de políticas sociais de inclusão e valorização da diversidade.

Desde 1970, novas perspectivas históricas como a abordagem marxista e a Nova História Indígena, veem possibilitando novas interpretações. Desse modo, conforme Mauro Cezar Coelho, “a produção historiográfica relativa às populações indígenas alterou-se: aportes e perspectivas têm sido redimensionadas com vistas à consideração das populações indígenas como agentes históricos plenos sobre o lugar e a agência dos povos indígenas na História do Brasil”.⁶²

A abordagem marxista destacou suas contribuições socioeconômicas, interpretando a história colonial sob a lógica do capitalismo comercial e das lutas de classes. Apesar da intenção de superar a narrativa tradicional, essa perspectiva acabou reforçando uma história de vencidos e vencedores. A esse respeito Maria Regina Celestino de Almeida escreveu que

Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos

⁶¹ BANIWA, Gersem. *O Índio Brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / Museu Nacional, 2006, p. 73.

⁶² COELHO, Mauro Cezar. A construção de uma lei: o Diretório dos Índios. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 168, p. 29-48, 2007. p. 30.

colonizadores, porém, mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores.⁶³

Por sua vez, a Nova História Indígena resulta das recentes pesquisas etno-históricas, contrapondo visões arraigadas e antigas, lançando mão de uma nova conjugação entre pesquisa documental e perspectivas antropológicas para desenvolver uma nova representação as respostas ativas e criativas dos atores indígenas.

Nessa aproximação, os antropólogos passaram a interessar-se pelos processos de mudança social, percebendo que seus objetos de estudo não são imutáveis e estáticos, e os historiadores passam a valorizar comportamentos, crenças e cotidianos de homens comuns, tradicionalmente considerados irrelevantes, bem como a interessar-se por estudos de povos não ocidentais que tiveram importância fundamental em nossa história, tais como os índios e negros.⁶⁴

Segundo Marcos Silva e Selva Guimarães, a transição do século XX para o século XXI, foi marcado pelas demandas emergentes de grupos sociais como mulheres, negros e indígenas. Essas mobilizações resultaram em mudanças no currículo escolar e na legislação, incluindo o ensino de História. Nesse movimento, em 2003 foi sancionada a Lei 10.639, tornando obrigatório o estudo de História e Cultura africana e afro-brasileira na educação nacional. Uma importante ação afirmativa no combate ao racismo e valorização da diversidade étnico-racial, que, no entanto, excluiu os indígenas. A esse respeito os autores destacam que o reconhecimento e valorização dos indígenas foi um processo tardio, sendo reconhecidos apenas em 2008, com a Lei 11.645, que ampliou a obrigatoriedade, incluindo também o ensino de História e cultura indígena nas redes de ensino.⁶⁵

A Lei 11.645, de 2008, é uma política de reparação histórica, uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais indígenas, apoiados por organizações não governamentais, igrejas e às novas perspectivas históricas e antropológicas, assim como a Constituição Federal, de 1988, que, pela primeira vez reconheceu aos indígenas, suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, reafirmando o direito originário sobre as terras que ocupam. Assim, a lei supracitada é uma política educacional importante, pois como sinalizou Celestino de Almeida, possui duplo efeito: aos indígenas é um instrumento

⁶³ ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, maio./ago. 2017, p. 19-20.

⁶⁴ Cf. ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

⁶⁵ SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

de luta, e aos não indígenas e uma possibilidade de abandonar posturas preconceituosas, discriminatórias e violentas contra os povos indígenas.⁶⁶ Mas, antes de abordar a lei, convém passarmos ao breve histórico do município de Tucumã.

1.2. Dos projetos ditatoriais ao município

O município de Tucumã está situado na região Sudeste do Pará, às margens da rodovia PA-279, que liga os municípios de Xinguara a São Félix do Xingu. Atualmente, a cidade possui uma população de, aproximadamente, 39 mil habitantes.⁶⁷ Sua economia é baseada na agricultura e na pecuária de exportação, com ênfase para a criação de gado, produção de cacau e extração de minérios, realizada tanto por empresas regulamentadas, como a mineradora canadense *Ero Brasil*, quanto por diversos garimpos ilegais.

Imagen 1 – Localização de Tucumã no estado do Pará⁶⁸



Conforme aponta Miranda Santos, o desenvolvimento da região paraense em tela é caracterizado pelo desenvolvimento de atividades econômicas ligados a cultura extrativista,⁶⁹ iniciadas com a exploração *das drogas do sertão*, entre o final do século XVI e início do século XVII, seguidas pela exploração do *látex* da seringueira, da espécie caucho. Essa atividade iniciou conflitos entre sertanistas (caucheiros) e indígenas da região.

⁶⁶ Cf. ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, maio./ago. 2017.

⁶⁷ INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Cidades e Estados. Tucumã (PA)*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/tucuma.html>>. Acesso em: 30 jan. 2025.

⁶⁸ SALLES, João Moreira. *Arrabalde: em busca da Amazônia / João Moreira Salles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 9.

⁶⁹ Cf. MIRANDA, Raimundo Nonato Santos. *Memória e história do Município de Tucumã – PA*. Belém: Prefeitura Municipal de Tucumã, 2009.

Com a queda do preço da borracha, provocada pela concorrência da produção asiática, no século XX, a economia da região passou a se basear na extração de castanha-do-Pará. No entanto, com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), essa atividade entrou em declínio. Nas décadas de 1930 e 1940, houve a emergência de garimpos de diamantes, sucedida pela abertura de estradas como a rodovia Belém-Brasília, entre 1950 e 1960, configurando um novo ciclo, ao facilitar a ocupação da região e consequentemente a indústria da grilagem de terras. Mas foi a construção da Transamazônica e as políticas de colonização dos governos da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) que intensificaram o crescimento populacional na região.⁷⁰ Foi nesse contexto que surgiu Tucumã do ponto de vista político-administrativo.

Inicialmente, tratou-se de um empreendimento particular denominado Projeto Tucumã, que integrava o Projeto Grande Carajás, iniciado na década de 1980. Este último foi impulsionado pelo governo brasileiro para promover a integração nacional, a ocupação de áreas supostamente com baixo rendimento demográfico e a exploração mineral da região amazônica, especialmente do estado do Pará.

Segundo Juliana Neves Barros, desde a década de 1960 empresas procuravam minérios no Pará devido à proximidade do estado com a grande mina de manganês da Serra do Navio, localizada no estado do Amapá.⁷¹ Durante a busca foram localizadas clareiras de baixa vegetação, próximas a Marabá, o que indicava a presença de jazidas de ferro na região. Foi nessa localidade que, em 1984, iniciaram as atividades de exploração do Complexo Carajás.

Em 1978, o Governo Federal, ainda sob uma Ditadura, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), lançou concorrências públicas voltadas à projetos de colonização e desenvolvimento de vazios demográficos na região Norte. Em 1979, a empresa Construtora Andrade Gutierrez (Consag), deu início ao Projeto Tucumã, cuja finalidade era colonizar 4.000 km² de terras pertencentes ao município de São Félix do Xingu.⁷²

Apesar de, oficialmente, o nome Tucumã ser descrito como homenagem a uma palmeira nativa da região, Marília Andrade, herdeira da Consag, contou em entrevista que o nome Tucumã foi uma homenagem ao seu amigo Pedro Pomar, fundador do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), assassinado em São Paulo por agentes do regime autoritário.

⁷⁰ Cf. MIRANDA, Raimundo Nonato Santos. *Memória e história do Município de Tucumã – PA*. Belém: Prefeitura Municipal de Tucumã, 2009.

⁷¹ Cf. BARROS, Juliana Neves. *1980 – A mão de ferro da mineração nas terras de Carajás*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2024.

⁷² Cf. ARNAUD, Expedito. A expansão dos índios Kayapó-Gorotire e a ocupação nacional (região sul do Pará). *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, v. 32, p. 73-129, 1987.

Queria o nome de uma fruta da região. Ele era Pomar, né? Mas não encontrei nenhuma que soasse bem para um projeto de colonização, daí acabei escolhendo aquela palmeirinha que aparecia em algumas publicações do Museu Goeldi, o tucumã. “O gozado é que em Tucumã não tem tucumã”, conta. (O nome de sua segunda filha, a cineasta Petra Costa, foi a outra homenagem que fez ao líder do PCdoB).⁷³

Conforme Antonio Ronaldo Alencar, desde 1950 que os fluxos migratórios para a Amazônia têm sido impulsionados por políticas públicas.⁷⁴ Entretanto, os governos civis-militares trouxeram uma mudança nas políticas migratórias ao substituir a colonização dirigida pelo Estado por aquela realizada por empresas privadas. Dessa forma, a Ditadura passou a oferecer incentivos fiscais a particulares e promover campanhas para estimular, em tese, o desenvolvimento do vasto território Amazônico.

Assim, surgiram diversos projetos empreendidos por grandes empresas com capital estrangeiro ou nacional, que se habilitaram a desenvolver atividades de mineração, energia e colonização para produção agrícola e pecuária, a exemplo do Projeto Jari, Programa Grande Carajás; Projeto Alcoa (no Rio Trombetas) e outros criados nas décadas de 1950-60. Somam-se a estes, os projetos de colonização privada, como o Projeto Sinop com 400.000 hectares, o Projeto Caranã com 700.000 hectares, o Projeto Indeco com 400.000 hectares. Destaca-se também o Contiguáçu, o Terra Nova, o Cooperlucas, o Cotia, o Campos Alegre e o Projeto Tucumã com 400.000 hectares, entre outros.⁷⁵

O presidente ditador Ernesto Geisel foi considerado o patrono do Projeto Tucumã, visitando pessoalmente o empreendimento, tendo visitado a região.

Imagen 2 – Visita de Ernesto Geisel à região



Fonte: Fundação Getúlio Vargas (FGV)

⁷³ SALLES, João Moreira. *Arrabalde: em busca da Amazônia / João Moreira Salles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 39- 40.

⁷⁴ Cf. ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008.

⁷⁵ ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008, p. 31.

Assim, o governo incentivou o fluxo migratório para o Projeto Tucumã, especialmente de agricultores vindos do Sul do Brasil.

O Projeto Tucumã, na sua concepção original, seria sustentado em uma colonização planejada e voltada para o atendimento aos pequenos e médios colonos do Sul do país, especialmente do estado do Paraná, que foi o maior cedente de população sulista migrada para área do referido projeto.⁷⁶

Na época também houve uma grande onda migratória de pessoas vindas de outras regiões do Brasil. Segundo Alencar, migrantes de outros estados foram atraídos para o Projeto Tucumã.⁷⁷ Os migrantes vindos de Goiás e Tocantins foram motivados pelo fracasso dos garimpos após a construção da rodovia Belém-Brasília, e pelo esgotamento do solo de pequenas e médias áreas agrícolas, localizadas às margens dessa via. As imigrações dos estados da Bahia e Minas Gerais se deram pelas divulgações realizadas pelas sedes da Consag e da Companhia Vale do Rio Doce nessas localidades, atraindo nordestinos que viveram um longo período de seca nos anos de 1970.

De acordo com Marcellly Olivia Fernandes Amorin, apesar de Tucumã ser um projeto privado, limitando o acesso aos que podiam adquirir lotes de terra, a intensa onda migratória resultou na concentração de pessoas nos limites da cidade.⁷⁸ Esse aglomerado de pessoas que não poderiam adentrar o Projeto Tucumã, deu origem a cidade vizinha, Ourilândia do Norte.

O local de início do atual núcleo urbano de Ourilândia do Norte começou próximo à guarita de segurança da Consag, que era o fim da viagem para todos, pois desse ponto em diante só entravam pessoas credenciadas e que fossem verificar as propostas de compra de um lote urbano ou rural dentro do Projeto Tucumã. Numa atitude de pura resistência, as pessoas que não negociavam com a empresa, não retornavam aos seus locais de origem, alguns por falta de condições financeiras e outros por vislumbrar novas oportunidades de melhorar de vida. Por isso o primeiro nome de Ourilândia do Norte foi “Gurita”, forma resultante da pronúncia popular da palavra guarita. A formação do núcleo urbano de Ourilândia do Norte data do final de 1981, quando se instalaram próximo à guarita de segurança as primeiras famílias.⁷⁹

⁷⁶ ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008, p. 21.

⁷⁷ Cf. ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008.

⁷⁸ Cf. AMORIM, Marcellly Olivia Fernandes. *Caminhos do intermezzo: as relações Mebêngôkre (Kayapó) na cidade de Ourilândia do Norte – PA*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2020.

⁷⁹ ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008, p. 53.

Portanto, o projeto Tucumã fracassou devido à especulação financeira sobre as terras. Os pequenos agricultores que venderam suas propriedades no Sul do país, com a expectativa de adquirir mais terras a um custo menor, depararam-se com outra realidade.

O ambicioso projeto, cujos objetivos iniciais previam a resolução dos problemas agrários da região, sucumbiu à burocracia e à especulação financeira sobre suas terras. Na verdade, o projeto Tucumã serviu ao interesse de um grupo econômico que se apropriou de suas terras com o propósito de obter a valorização imobiliária.⁸⁰

Diante disso, os colonos abandonaram o projeto e passaram a investir em outras atividades, como o garimpo. A partir de 1983 a construtora Consag reduziu os investimentos no projeto e não entregou as glebas I e II. A situação se agravou em 1985, com a invasão do projeto, sem resistência da Consag, provocando um crescimento desordenado da região.⁸¹

O descaso por parte da prefeitura de São Félix do Xingu, a ausência do estado, a falta de estrutura e a invasão do Projeto Tucumã, causou insatisfação entre os moradores da então “Gurita” que passaram a reivindicar a emancipação de São Félix. Em 1986, enquanto os moradores de Tucumã lutavam pela legalização do assentamento do Projeto Tucumã, a “Gurita” deixou de ser considerada um povoado, sendo elevada à categoria de distrito de São Félix do Xingu, o primeiro passo necessário para a emancipação. Foi nesse período que o nome do futuro município foi escolhido. O nome Ourilândia foi escolhido por representar o ouro e o barro. O ouro fazia referência à atividade comercial predominante na região e a lama simbolizava as dificuldades enfrentadas pela população, como as condições precárias das ruas e estradas, sobretudo a PA-279, que passava a maior parte do ano intransitável com falta de infraestrutura.⁸²

No dia 10 de maio de 1988, o governador Hélio Gueiros sancionou a emancipação de quinze municípios paraenses, entre eles, Tucumã e Ourilândia do Norte. Em 1993 houve uma reconfiguração na divisão territorial da região, pois o povoado de Banach tornou-se município e o povoado de Cumaru, desvinculou-se de Ourilândia do Norte. É aqui que essa história advinda da Ditadura se encontra novamente com a questão indígena que aqui interessa. Isso porque, “Após a divisão territorial, o mapa de Ourilândia do Norte foi reelaborado, com a nova configuração mais de dois terços do município ficou coberto pela reserva indígena Kayapó”.⁸³

⁸⁰ Cf. ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008, p. 41.

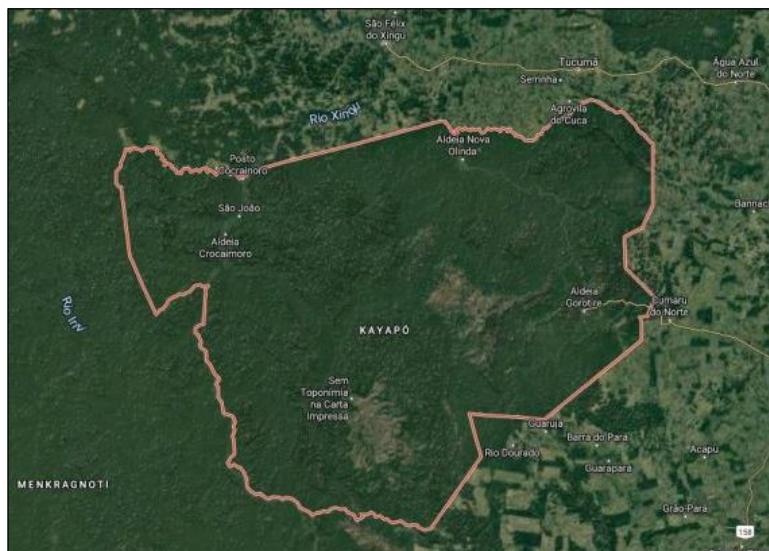
⁸¹ TUCUMÃ, Prefeitura. *Cidade de Tucumã*. Cidade de gente feliz. Prefeitura de Tucumã: 2016. Disponível em: <<https://prefeituradetucuma.pa.gov.br/cidade-tucuma-cidade-de-gente-feliz/>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

⁸² Cf. ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008.

⁸³ ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008, p.117.

De acordo com o Mapa de Conflitos Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), a maior parte da TI Kayapó (88,64%), está localizada em Ourilândia do Norte.⁸⁴ Nos limites territoriais de Tucumã não existem aldeias indígenas, mas pelo fato dos municípios serem distantes só 8 km, há uma intensa presença de indígenas nas duas cidades.

Imagen 3 – Terra Indígena Kayapó⁸⁵



A ocupação da região e as principais atividades econômicas que passaram a ser desenvolvidas – extração de madeira, minérios e criação de gado – avançaram sobre as terras indígenas de povos Mebêngôkre, como os Kayapó e os Xicrin, que vivem no Sudeste do Pará desde o século XVIII, aproximadamente. Para Alencar, os grandes projetos na Amazônia implicaram na marginalização e expropriação de diversos grupos, incluindo comunidades indígenas e remanescentes quilombolas, que passaram a enfrentar conflitos em decorrência da perda de suas terras.⁸⁶

Os empreendimentos agropecuários, madeireiros e posteriormente, os mineradores, ao se implantarem na região defrontaram-se com a presença dos habitantes naturais. Não se tratava de terra sem gente, como preconizava a ideologia dos grupos

⁸⁴ Cf. FUNDAÇÃO Oswaldo Cruz (Fiocruz). *Território Kayapó sofre com expressivo processo de contaminação, desmatamento, destruição e garimpo ilegal*. Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil. Disponível em: <<https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/pa-territorio-kayapo-sofre-com-expressivo-processo-de-contaminacao-desmatamento-destruicao-e-garimpo-ilegal/>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

⁸⁵ Cf. PRZIBISCZKI, Cristiane. *Onde tem índio, tem floresta em pé. Entenda o que está em jogo com votação do “marco temporal”*. Disponível em: <<https://oeco.org.br/reportagens/onde-tem-indio-tem-floresta-em-pe-entenda-o-que-esta-em-jogo-com-votacao-do-marco-temporal/>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

⁸⁶ Cf. ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008.

hegemônicos há várias décadas e do governo. Tratava-se, isto sim, de gente que não constava nos propósitos governamentais.⁸⁷

Segundo César Gordon, os Xikrin do Cateté, situados em uma área localizada entre o município de Parauapebas e a rodovia PA-279, tiveram parte de sua área, demarcada desde 1980, desmatada, em decorrência das fazendas que surgiram com a fundação da cidade de Tucumã, a abertura de estradas, a extração de madeira, os garimpos e os projetos de assentamento.⁸⁸

Nesse sentido, o avanço dessas atividades econômicas, sobre territórios indígenas demarcados, vem causando conflitos entre os colonos e os indígenas. Esses colonos, que se autodenominam pioneiros, veem os indígenas como um empecilho ao progresso e ao desenvolvimento econômico da região. Essa concepção é partilhada por muitos moradores da região Sul e Sudeste do Pará, que externam falas preconceituosas, do tipo: *esses índios não trabalham, não produzem nada para a região ou muita terra para pouco índio*, se opondo à demarcação e preservação de territórios indígenas.

Como afirmou Edson Kayapó, entre outros motivos, o fato de estarem situados em áreas que resguardam riquezas nacionais, cobiçadas por empreendimentos, coloca os índios na posição de inimigos do progresso nacional.⁸⁹ É muito recorrente também a ideia de que os indígenas estão deixando de ser índios e perdendo sua cultura, pelo fato de morarem nas cidades, andarem vestidos, possuírem automóveis e aparelhos celulares. Esses discursos preconceituosos que deslegitimam os povos indígenas são reproduzidos no espaço escolar, fato que motivou a escolha do tema deste trabalho, visando desmistificar tais visões em sala de aula com os estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza.

Imagen 4 – Fachada da EEEM Thiago Gonçalves de Souza



⁸⁷ MIRANDA, Raimundo Nonato Santos. *Memória e história do Município de Tucumã – PA*. Belém: Prefeitura Municipal de Tucumã, 2009, p. 11.

⁸⁸ Cf. GORDON, César. *Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkre*. São Paulo: Ed.Unesp / ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

⁸⁹ Cf. KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: SERVIÇO Social do Comércio (Sesc). *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc / Departamento Nacional, 2019.

A Escola Thiago Gonçalves de Souza está localizada na rua Veledas Shulz Savinski, S/N, no bairro Palmeira I, na cidade de Tucumã (PA). Foi mediante as experiências vivenciadas nesse espaço escolar que decidi dar continuidade em pesquisar sobre Ensino de História Indígena. Inicialmente, a escola se chamaria Professora Maria Nilza, no entanto, o nome da instituição foi modificado em homenagem ao jovem recém-falecido, Thiago Gonçalves de Souza, filho do então vereador, José Gonçalves, vulgo “Zé dos Signus”.

Inaugurada em setembro de 2014, ela recebeu a portaria de funcionamento número 05/2015, porém, só passou a exercer atividades no dia 11 de fevereiro de 2016. Seu primeiro quadro administrativo era formado pelo diretor Plínio Miguel Müller, a secretária geral Neusa Silva Araújo e uma auxiliar administrativa, Isair Janete Müller. Nos primeiros anos ofertava apenas o Ensino Médio regular nos períodos vespertino e noturno.⁹⁰

Em seis anos, pude vivenciar muitas mudanças e acontecimentos que marcaram a história dessa escola. Em 2019, foi quando ingressei na rede estadual de educação, momento em que a escola funcionava em regime regular e ainda seguia a grade curricular do antigo Ensino Médio. Naquele mesmo ano se iniciaram as discussões sobre a reformulação desse segmento, aprovada pela Lei 13.415 de 2017.

A expectativa para o ano seguinte era colocar em prática os projetos definidos para a fase de Flexibilização Curricular e a escolha dos novos livros didáticos, de acordo com os parâmetros no Novo Ensino Médio. Contudo, no dia 18 de março de 2020, as aulas na rede estadual de educação foram suspensas, em decorrência da pandemia de Covid-19.

Para amenizar os impactos do distanciamento escolar na aprendizagem dos estudantes, as aulas passaram a ser remotas, através de diferentes dispositivos: aulas pelo canal de televisão Cultura e o SeduCast (*podcast*) pela plataforma Spotify, aulas síncronas pelo Google Meet, atividades pelo Google Formulário e material impresso para os alunos que não possuíam acesso à internet. O que inicialmente seriam apenas quinze dias, durou cerca de um ano e meio.

Naquele período de pandemia a Escola Estadual Thiago Gonçalves de Souza se tornou o centro de referência de combate ao Coronavírus no município de Tucumã. Em agosto de 2021, após um ano e quatro meses sem aulas presenciais, os alunos puderam retornar às salas de aula. Porém, sua efetivação só ocorreu em setembro, após a desmobilização do centro do Covid e a desinfecção do prédio.

⁹⁰ PROJETO Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza. Tucumã: Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (Seduc-PA), 2023.

No mesmo ano, a partir da resolução estadual número 148/2021, a escola passou a atuar em três modalidades: Ensino Médio Regular Vespertino e Noturno, Ensino Médio Noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio de Tempo Integral. A escola foi a primeira unidade de tempo integral da 22^a Diretoria Regional de Ensino e também selecionada como escola piloto para implementação do Novo Ensino Médio.⁹¹

Hoje a escola possui cerca de 281 alunos matriculados, sendo 201 no Ensino Médio Integral e 80 no Ensino Médio Regular Noturno. A escola possui 14 professores no Ensino Médio de Tempo Integral e cinco professores no período Noturno.

Além dos professores, a escola conta com sete funcionárias de apoio, sendo três merendeiras, uma auxiliar de serviços gerais e três agentes de portaria, sendo um deles cedido pelo município. Do total de funcionários, apenas sete são efetivos, destes: quatro professoras, a diretora, o vice-diretor e a vice-diretora pedagógica. Quanto a estrutura física, a escola possui doze salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências da natureza, sala de mídia, quadra de esportes, sala de artes, sala de jogos, sala de leitura e auditório, sala de robótica e uma sala temática de História e Geografia. É neste espaço que também recebemos alunos indígenas Kayapó / Mebêngôkre: é preciso conhecer seus passados e tradições.

1.3. Do passado para a sala de aula

Os indígenas Mebêngôkre, genericamente chamados de Kayapó, pertencem a um grupo de povos conhecidos como Jê setentrionais. Eles fazem parte da família linguística Jê, que integra o tronco linguístico macro-Jê. De acordo com a antropóloga Vanessa Lea, a classificação dos Jê foi instituída no século XIX pelo botânico alemão Karl Friedrich Von Martius.⁹² O termo *Kayapó* é de origem Tupi, sendo a eles atribuídos por grupos vizinhos, significando “aqueles que se parecem com os macacos”. No entanto, eles se autodenominam como Mebêngôkre. De acordo com Vanessa Lea, “Mebêngôkre (mais conhecido como Kayapó) remete ao nível mais inclusivo de designação; é o nome usado por vários subgrupos como etnônimo auto estabelecido. A palavra Mebêngôkre significa ‘povo do buraco da água’, embora ninguém possa explicar a origem desse nome”⁹³

⁹¹ PROJETO Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza. Tucumã: Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (Seduc-PA), 2023.

⁹² Cf. LEA, Vanessa. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mebêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Edusp, 2012.

⁹³ LEA, Vanessa. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mebêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Editora Edusp, 2012, p. 59-60.

Eles descendem de um tronco ancestral Jê do qual também fazem parte os Apinayé, os Suyá e os Timbira. Os povos Jê habitavam principalmente a região Central do Brasil. Segundo Terence Turner, a diferenciação dos Kayapó como um povo Jê distinto ocorreu na área entre os rios Araguaia e Tocantins, no atual estado do Tocantins, entre os séculos XVI e XVII, sendo possível que esta localidade represente o espaço entre as águas referida na autodenominação Mebêngôkre.

Segundo um mito, os ancestrais dos Jê viviam juntos como um só grupo nessa área até descobrirem uma grande árvore nas margens do Tocantins da qual nasciam espigas de milho. Derrubaram a árvore, obtendo assim o milho como planta de cultivo, mas à medida que recolhiam as sementes, começaram a falar línguas diferentes, e se separaram nos diversos grupos Jê atuais.⁹⁴

As primeiras fontes etno-históricas sobre os Kayapó são complexas e incertas. Turner questiona sua confiabilidade, sobretudo as do século XVII e XVIII, permeadas por confusões, como o uso dos mesmos nomes a diferentes povos, assim como a utilização de denominações variadas para um mesmo grupo, tanto por europeus quanto por informantes indígenas.⁹⁵

As confusões também ocorrem na diferenciação entre os Kayapó setentrionais e os meridionais. “Os Caiapó são formados por vários grupos e se dividem em norte e sul, meridionais (Caiapó do Sul) e setentrionais (Caiapó do Norte)”.⁹⁶ De acordo com Turner, os Kayapó meridionais habitavam o Norte do Mato Grosso, entre Cuiabá e as cabeceiras do Rio Xingú, enquanto os Kayapó setentrionais estavam localizados mais ao Norte, na região do Baixo Araguaia. Dessa forma, os registros históricos mais confiáveis foram elaborados somente na segunda metade do século XIX, no contexto de ocupação e colonização do interior do Araguaia, pelo explorador francês Henri Coudreau, durante uma visita a região de Pau d’Arco-Irã, quando acompanhou a missão dominicana comandada por Frei Gil de Villa Nova.⁹⁷

Nesse sentido, na segunda metade do século XIX, os esforços com vistas a promover a ocupação e colonização do sertão do Araguaia põem em contato militares, criadores

⁹⁴ TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 313.

⁹⁵ Cf. TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

⁹⁶ Cf. COELHO, Damiana Antônia; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Caiapó do Sul: a história de um povo indígena de Goiás. *Revista Espacios*. v. 37, n. 17, Año 2016.

⁹⁷ Cf. TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

de gado, missionários e os vários grupos indígenas que secularmente habitavam aquele território, dentre eles os Mebêngôkre.⁹⁸

O primeiro contato pacífico com os Kayapó se deu entre os missionários Capuchinhos e os Irã'a mrayre, em 1859. Mas, apesar dos Irã'a mrayre reagiram pacificamente aos missionários, eles se descolocaram da margem do rio para o interior, sendo novamente contatados em 1863 pelo general Couto de Magalhães. No entanto, à medida que o vilarejo em torno da missão de Santa Maria crescia, os conflitos com colonos e os rivais Karajá aumentaram, levando os Irã'a mrayre a mudarem para outra localidade, entre os rios Arraia e Pau d'Arco. “A partir dessa época, os Irã'a mrayre passaram a ser conhecidos como Kayapó ‘Pau d’Arco’ por causa do rio ao longo do qual construíram suas aldeias”.⁹⁹ A aproximação com as missões religiosas, os embates com os colonos e o contato com as doenças resultaram na extinção dos Irã'a mrayre e dos Djore.

Ao redigir uma carta ao SPI sobre os indígenas do Pará, Curt Niemendaju, alertou que ao se tratar dos Kayapó é necessário considerar as distinções, pois, embora os Mebêngôkre compartilhem certas características socioculturais, eles são grupos distintos e suas relações são caracterizadas por processos contínuos de integração e separação.¹⁰⁰ Essa dinâmica confere à história dos Mebêngôkre uma complexidade notável.

Os processos contínuos de separação e migração entre os Kayapó ocorrem devido a uma combinação de fatores internos e externos. A procura por áreas com maior abundância de recursos naturais, o aumento populacional, as acusações de feitiçaria, os ciúmes, as decisões relacionadas às guerras e disputas de poder, são fatores atemporais que desencadearam divisões e migrações de grupos Mebêngôkre. No entanto, como destacou Lea, as recentes divisões foram, sem dúvida, influenciadas pelas interações com a sociedade envolvente, pois, “Além de promover a devastação de alguns dos grupos, o contato com a sociedade não-índia foi capaz de levar à intensificação de subdivisões internas, alterando brutalmente a dinâmica de reprodução dos Kayapó”.¹⁰¹ O diagrama a seguir, apresenta uma visão abrangente das cisões Mebêngôkre.

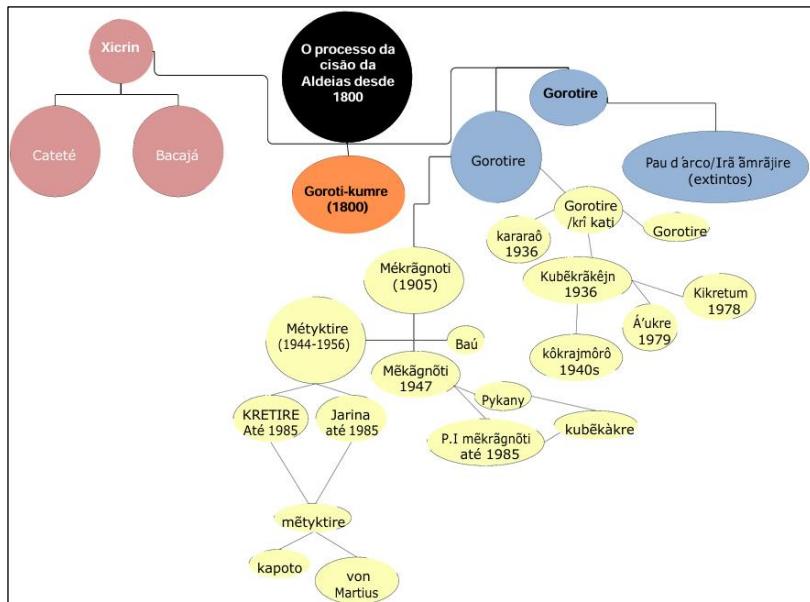
⁹⁸ SENA, Laércio Rocha. Os Kayapó (Mebêngôkre – Irã amrairé) e a fronteira Araguaia (Goiás, Século XIX). In: MACEDO, Maria Cristina et., al. (orgs.). *Sociedades indígenas na Amazônia: territorialidades, histórias e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2020, p. 135.

⁹⁹ TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 314.

¹⁰⁰ Cf. NIMUENDAJÚ, Curt. *Etnografia e Indigenismo*: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os Índios do Pará. Campinas: Ed.Unicamp, 1993.

¹⁰¹ Cf. SAIDLER, Marco Felie Sudré. Narrativas de uma sociedade indígena na fronteira ecocônica: o caso dos Mebêngôkre Kayapó do Sudeste Paraense. In: *XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional*. São Paulo: Anais do XVII Enanpur, 2017.

Imagen 5 – As subdivisões Mebêngôkre¹⁰²



Conforme Lux Vidal, os Mebêngôkre são originários de um grupo ancestral, os Goroti-kumre, que após a primeira cisão, deu origem aos Pore-kru, ancestrais dos Xicrin, e aos Gorotire, predecessores de vários subgrupos Mebêngôkre.¹⁰³ Segundo Vanessa Lea, a diferenciação entre os Xicrin e os Gorotire ocorreu por volta de 1800. Entre os anos de 1840 e 1860, uma segunda divisão ocorreu entre os Mebêngôkre, separando-o em dois grupos: os Gorotire e os Irã ãmrâjire, com o último eventualmente se extinguindo, após contato com colonos em Pau d'Arco. Por volta de 1900, os Mebêngôkre/Gorotire se concentraram na aldeia Pykatôti (aldeia ancestral), localizada a leste do rio Xingu. No início do século XIX, os Gorotire passaram por novas cisões, dando origem a outros dois grupos: os Mëkrâgnöti e os Gorotire ou Kríkati. “Os Mëkrâgnöti originaram-se como grupo separado quando atravessou o rio Xingú em direção a oeste, por volta de 1905”.¹⁰⁴

Em 1936, os Gorotire sofreram uma nova divisão, dando origem aos Kararaô, os Kubêkrâkêjn, que permaneceram em Pykatôti, e um terceiro grupo que manteve o nome Gorotire. Posteriormente, novos agrupamentos emergiram: a aldeia Kubêkrâkêjn deu origem à aldeia Kôkrajmôrô, em 1940, e, em 1978 e 1979, surgiram as aldeias Kikretum, no rio Fresco, e À'ukre, no chamado Riozinho (leste do rio Xingu), respectivamente.

¹⁰² Cf. LEA, Vanessa. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mebêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Edusp, 2012.

¹⁰³ Cf. VIDAL, Lux. *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do Rio Cateté*. São Paulo: Hucitec, 1977.

¹⁰⁴ LEA, Vanessa. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mebêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Edusp, 2012, p. 63-64.

Em 1937, devido à situação de extrema dificuldade em relação a sua subsistência, os Gorotire iniciaram contato pacífico com os brasileiros, se aproximando do povoado de Nova Olinda, que estava em declínio, com um pouco mais de cem habitantes, localizado na confluência do rio Fresco com o Riozinho, na margem direita.¹⁰⁵

Porém, os Gorotire quase foram extintos por epidemias e ataques de colonos. “Os sobreviventes foram atraídos para uma missão protestante estabelecida por um inglês, Horace Banner, junto com sua esposa Eva, que era enfermeira”.¹⁰⁶ Em 1947, foram alocados no território que ocupam atualmente pelo SPI. Os demais grupos Kayapó e os Xicrin só foram pacificados na década de 1950. “Até a sua pacificação, esses grupos tinham estado envolvidos, durante os cinquenta anos anteriores, num padrão de hostilidades crescentes em relação uns aos outros e aos brasileiros”.¹⁰⁷ Segundo Turner, o acesso a tecnologias e bens de consumo motivou novas cisões entre as comunidades Kayapó, além de aumentar as hostilidades com os não indígenas.

A partir dos primeiros contatos pacíficos, nas décadas de 1940 e 1950, o fornecimento de bens de consumo foi a estratégia utilizada pelo SPI para a “atração de pacificação” dos Kayapó, buscando reverter o quadro de ataques dessa população aos regionais, cuja motivação principal era a obtenção destes itens.¹⁰⁸

O diagrama se limitou à formação das aldeias Kôkrajmôrô, À’ukre e Krikretum, mas as cisões entre os Mebêngôkre são contínuas. Dessa forma, novas aldeias podem ser observadas no mapa a seguir. De acordo com Turner, em 2010 os Mebêngôkre já estavam divididos em pelo menos 40 comunidades.¹⁰⁹

¹⁰⁵ ARNAUD, Expedito. A expansão dos índios Kayapó-Gorotire e a ocupação nacional (região sul do Pará). *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, v. 32, 1987, p. 85.

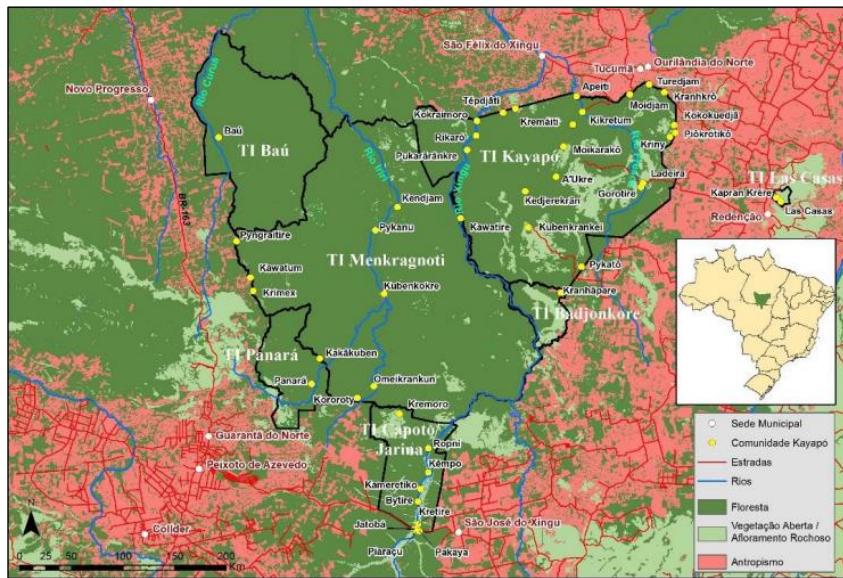
¹⁰⁶ LEA, Vanessa. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mebêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Edusp, 2012, p. 65.

¹⁰⁷ TURNER, Terence. Os Mebêngôkre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 328.

¹⁰⁸ TURNER, Terence. Cisões recentes e mobilidade das comunidades Kayapó: povos indígenas no Brasil 2006/2010. In: *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010 – Instituto Socioambiental*, 2011, p. 447. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/SudestePara.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2025.

¹⁰⁹ TURNER, Terence. Cisões recentes e mobilidade das comunidades Kayapó: povos indígenas no Brasil 2006/2010. In: *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010 – Instituto Socioambiental*, 2011, p. 445. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/SudestePara.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2025.

Imagen 6 – Disposição das aldeias Kayapó no Pará e Mato Grosso¹¹⁰



Como posto anteriormente, as cisões entre os Mebêngôkre se intensificaram a partir da segunda metade do século XX. Para Gordon, o plano nacional de integração da Amazônia, na década de 1970, inaugurou uma significativa escala de interação dos Mebêngôkre com os brancos.¹¹¹ Isso porque, até a década de 1970, a participação das comunidades Kayapó na economia da região era inexpressiva, sendo a venda de castanha-do-Brasil ou a troca de artesanatos e produtos da floresta, intermediadas por funcionários da Funai, as principais atividades econômicas que permitiram aos Kayapó adquirir bens de consumo externos.¹¹²

Mas a realidade dos Kayapó mudou rapidamente a partir da década de 1980, quando a região Sul e Sudeste do Pará foi tomada pela expansão da pecuária, exploração de madeira e garimpos. Nesse período, os Gorotire foram incorporados ao processo de desenvolvimento da região.¹¹³

Embora sem pretender abrir mão dessas terras, com a finalidade de melhorar sua capacidade aquisitiva, nos moldes da sociedade envolvente que ocorria de modo precário através da venda de artefatos e de castanha-do-pará, os líderes dos grupos

¹¹⁰ FUNDO Amazônia. *Fundo Kayapó: conservação das Terras Indígenas Kayapó*. Fundo Brasileiro para a Biodiversidade (Funbio). Chamada de Projetos 001/2020. Rio de Janeiro, 2020.

¹¹¹ Cf. GORDON, César. Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo: Ed.Unesp / ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

¹¹² Cf. TURNER, Terence. Cisões recentes e mobilidade das comunidades Kayapó. In: *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

¹¹³ Cf. TURNER, Terence. Cisões recentes e mobilidade das comunidades Kayapó. In: *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

acabaram não só por aceitar as ofertas dos garimpeiros e dos madeireiros, como passaram a estimulá-las diretamente ou por intermédio da Funai.¹¹⁴

Nesse contexto, os Mebêngôkre ganharam destaque na mídia nacional e internacional por sua mobilização ativa em busca de direitos políticos, demarcação de terras e proteção do meio ambiente. No entanto, essa visibilidade também trouxe consequências negativas, pois os Mebêngôkre foram de heróis ambientais a vilões da Amazônia, em virtude da intensa cobertura midiática sobre a contradição entre sua luta pela preservação ambiental e as relações comerciais que mantinham com garimpeiros e madeireiros.¹¹⁵

Tutu-Pombo e Paulinho Paiakã passaram a representar a contradição entre identidade indígena e a assimilação de valores e práticas dos Kuben (não indígenas). A aldeia À’ukre, de Paulinho Paiakã, negociou com a empresa britânica de cosméticos *The Body Shop*.¹¹⁶

Nesse período, além de receberem porcentagem pela extração do ouro e da madeira, os Mebêngôkre também aceitavam em troca a construção de casas de alvenaria, como no caso da aldeia Kôkraxmôro, toda em alvenaria, e aviões. O cacique Paulinho Payakã chegou a possuir dois aviões e o seu próprio piloto.¹¹⁷

Por sua vez, Tutu-Pombo, mais conhecido como Coronel Pombo, fundador da aldeia Kriketum, ganhou fama como o primeiro indígena a assinar contratos com empresas de garimpo, tornando-se o mais rico cacique Kayapó. Nas palavras de Renato Trevisan, Tutu-Pombo era “índio Kayapó de nascimento e branco por instintiva inclinação”,¹¹⁸ transitando entre essas duas realidades conforme as situações e as conveniências. E não é assim que a atual historiografia vê essas relações, buscando minar as teses sobre dominação do homem branco?

O coronel Pombo, que era “Considerado o terror dos garimpeiros e madeireiros que se aventuravam na reserva indígena, juntou uma fortuna de US\$ 6 milhões, incluindo dois aviões e três fazendas”, além de casas em Tucumã, Redenção e Belém. O poder econômico do coronel e de seus familiares chegou ao ponto de manterem empregados brancos para fazerem os serviços domésticos.¹¹⁹

¹¹⁴ ARNAUD, Expedito. A expansão dos índios Kayapó-Gorotire e a ocupação nacional (região sul do Pará). *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, v. 32, p. 73-129, 1987, p. 118.

¹¹⁵ Cf. GORDON, César. Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo: Ed.Unesp / ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

¹¹⁶ Cf. LEA, Vanessa. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mebêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Edusp, 2012.

¹¹⁷ GOMES, Edson de Freitas. Os Mẽbêngôkre de São Félix do Xingu. *Margens*, v. 13, n. 20, p. 128-142, 2019, p. 135.

¹¹⁸ TREVISAN, Renato. Coronel Tuto Pombo: a morte de um líder Kayapó. In: *Povos indígenas no Brasil: 1991-1995*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996, p. 1.

¹¹⁹ GOMES, Edson de Freitas. Os Mẽbêngôkre de São Félix do Xingu. *Margens*, v. 13, n. 20, p. 128-142, 2019, p. 135.

Dessa forma, ao demonstrarem interesse em desenvolver atividades que originalmente não pertenciam a sua tradição, todos os Kayapó passaram a ser percebidos como índios consumistas e capitalistas.¹²⁰ No entanto, o ápice da riqueza gerado pelo ciclo do ouro e do mogno, em terras Kayapó, não atingiu a todos na aldeia Kriketum, pois, enquanto o Coronel Pombo e seus filhos esbanjavam riqueza, crianças da aldeia morriam por falta de recursos e tratamento médico. A comunidade passava fome. Além disso, o território indígena foi desmatado e o rio Fresco poluído por mercúrio.¹²¹

O envolvimento de indígenas com atividades de garimpo e extração de madeira, em parte desenvolvidas dentro do próprio território indígena, permitiu a eles, pela primeira vez, o acesso direto ao dinheiro, gerando novas divergências entre os Mebêngôkre.

O acesso ao ouro e mogno foi caracterizado por disputas dentro e entre as comunidades e a distribuição dos recursos financeiros e mercadorias pela concentração em poucas famílias, gerando um quadro generalizado de conflitos e desunião entre os Kayapó, o qual inevitavelmente influenciou a dinâmica de cisões de suas aldeias.¹²²

Em razão disso, no início da década de 1990, após se posicionar contrariamente à exploração de recursos naturais em reservas indígenas, o cacique Raoni foi destituído da liderança dos Kayapó, sendo substituído por Tutu Pombo. Essa mudança formalizou uma divisão entre os Kayapó quanto ao futuro de suas reservas, colocando de um lado os Kayapó que permitem a exploração de suas terras e, de outro, aqueles que se opõe a essas práticas.¹²³

Apesar da exploração do ouro e do mogno ter resultado em disputas entre as comunidades, observou-se, entretanto, uma articulação inovadora entre as aldeias, motivada pela defesa e demarcação de suas terras. Essa articulação foi, em parte, financiada pelos recursos obtidos pela exploração dos recursos naturais em seus territórios.¹²⁴

Conforme Turner, nos anos 2000, a intensificação do combate às atividades garimpeiras e madeireiras em terras indígenas, fez com que as comunidades Kayapó procurassem apoio do

¹²⁰ Cf. SAIDLER, Marco Felie Sudré. Narrativas de uma sociedade indígena na fronteira ecocônica: o caso dos Mebêngôkre Kayapó do Sudeste Paraense. In: *XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional*. São Paulo: Anais do XVII Enanpur, 2017.

¹²¹ TREVISAN, Renato. Coronel Tuto Pombo: a morte de um líder Kayapó. In: *Povos indígenas no Brasil: 1991-1995*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

¹²² TURNER, Terence. Cisões recentes e mobilidade das comunidades Kayapó. In: *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011, p. 448.

¹²³ GOLPE no Xingu. Sai Raoni, entra Tutu Pombo. Instituto Socioambiental. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/noticias/golpe-no-xingu-sai-raoni-entra-tutu-pombo>>. Acesso em: 27 jan. 2025.

¹²⁴ Cf. TURNER, Terence. Cisões recentes e mobilidade das comunidades Kayapó. In: *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

governo e de organizações não governamentais para desenvolver formas sustentáveis de geração de renda.¹²⁵ Esse fato pode ser observado na constituição de diversas associações indígenas, a exemplo da Associação Povos Indígenas do Sul do Pará, situada em Ourilândia do Norte, *Bay Cooperativa Kayapó de Produtos da Floresta* e Associação Floresta Protegida, localizadas em Tucumã.

De acordo com Gersem Baniwa, uma organização ou associação indígena é uma forma institucionalizada de mobilização, adotada pelos indígenas nos últimos 30 anos.¹²⁶ As associações podem ser de diferentes naturezas e operar em níveis locais e regionais. A principal função das primeiras associações era a defesa dos direitos coletivos, como o direito à terra, educação e saúde. Com o tempo essas associações passaram a incluir atividades técnicas e administrativas, como a prestação de serviços de saúde em parceria com a Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e a execução de projetos de auto sustentação e desenvolvimento sustentável, com apoio de recursos públicos e colaboração internacional.

O desafio em garantir o acesso adequado a bens e mercadorias, assim como a competição por recursos provindos de entidades e políticas públicas assistencialistas, tem motivado novas cisões entre os Mebêngôkre. Em razão disso, surgiram as aldeias Apeiti, em 2009 e Turedjam, em 2010.¹²⁷

A história dos Mebêngôkre, para além das complexas relações e transformações sociais, culturais e econômicas vivenciadas ao longo do tempo, mostram que o Ensino de História indígena ainda exige uma reavaliação, mediante a negação da existência desses sujeitos, vistos como um obstáculo ao progresso, pela lógica desenvolvimentista, que reforça atitudes socialmente excludentes e preconceituosas.

Essas concepções negativas em relação os povos indígenas se estendem e ainda prevalecem nas escolas. Dessa forma, como colocou Edson Kayapó, apesar da promulgação da Lei 11.645, de 2008, o silêncio, a exclusão e a generalização dos povos indígenas ainda persistem.¹²⁸ Entretanto, incluir os povos indígenas na narrativa histórica e nos currículos educacionais representa um desafio que exige um esforço em pesquisa e na criação de novas narrativas.

¹²⁵ Cf. TURNER, Terence. Cisões recentes e mobilidade das comunidades Kayapó. In: *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

¹²⁶ BANIWA, Gersem. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, v. 12, p. 127-146, 2014.

¹²⁷ Cf. TURNER, Terence. Cisões recentes e mobilidade das comunidades Kayapó. In: *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

¹²⁸ KAYAPÓ, Edson. O Silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.

Nesse sentido, Laécio Rocha de Sena fez uma crítica importante a respeito das pesquisas acadêmicas sobre os Mebêngôkre, observando que esses estudos tendem a enfatizar apenas os impactos negativos do avanço da fronteira do Araguaia sobre os territórios indígenas, ressaltando o efeito negativo dessa interação na cultura indígena. “Tal perspectiva dá pouca importância ao protagonismo indígena, sua capacidade de agir frente a esse cenário de modo ativo e criativo, segundo os seus próprios objetivos”.¹²⁹

Em vista disso, embora a promulgação da Lei 11.645/08 represente um marco importante para a inclusão da História Indígena nos currículos escolares, ainda enfrentamos o desafio de mudar perspectivas e desconstruir os estereótipos que persistem na sociedade e nas salas de aula. Para superar essas barreiras, é urgente que a educação avance na elaboração de novos paradigmas que promovam uma compreensão mais justa e inclusiva dos povos indígenas. Isso requer um compromisso coletivo com a pesquisa e a produção de narrativas que reconheçam o protagonismo indígena e suas lutas, evidenciando suas contribuições essenciais para a História e a Cultura brasileiras.

¹²⁹ SENA, Laécio Rocha de. Os Kayapó (Mebêngôkre - Irã amrairé) e a fronteira Araguaia (Goiás, Século XIX). In: MACEDO, Maria Cristina et., al. (orgs.). *Sociedades indígenas na Amazônia: territorialidades, histórias e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2020.

CAPÍTULO 2

O CURRÍCULO E A REFORMA: Dos indígenas no Novo Ensino Médio e os velhos problemas da Educação

Neste capítulo será discutido o tema do currículo como um documento que, ao longo dos tempos, recebeu diferentes significados e funções no campo da Educação. A forma tradicional com que ele é compreendido é a de um ato oficial e regulador que inclui e define, de forma sistematizada, quais conteúdos, previamente validados pelos sistemas de ensino, devem ser trabalhados em sala de aula pelos professores e aprendidos / debatidos junto aos estudantes.

2.1. No meio do caminho tinha uma pandemia

Considerando a definição anterior, pode-se iniciar o presente debate com as observações de Kátia Abud, para a qual vários foram os nomes que recebeu, a saber:

“Propostas curriculares”, “orientações curriculares”, “parâmetros curriculares” são expressões que vêm substituindo, desde os anos 1970, os “programas de ensino”, quase sempre elaborados pelos órgãos oficiais de Educação e cujo cumprimento era obrigatório, em pelo menos 80% de seu conteúdo, durante o ano letivo.¹

A esse tipo de currículo, José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Myrja Seabra Toschi denominaram de currículo oficial.² Segundo Gimeno José Sacristán, trata-se de um “plano de estudos”, onde deverão estar presentes os conteúdos que o estudante deve dominar ou superar, a organização e ordenação destes, bem como a “sequência” em que devem adquirir os conhecimentos.³ Para Carmen Gabriel, enquanto documento orientador da trajetória de aprendizagem dos educandos, o currículo tem um duplo sentido: o de substantivo e o de verbo.⁴

¹ ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 15.

² Cf. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCH, Myrja Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*, São Paulo: Cortez, 2003.

³ Cf. SACRISTÁN, Gimeno José. O que significa currículo? In: _____ (org.). *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

⁴ Cf. GABRIEL, Carmen. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

Como substantivo, esse ato regulador dos sistemas educacionais se refere ao percurso de um roteiro de aprendizagens, organizado por disciplinas, ordenados em uma sequência lógica e, via de regra, temporal. Enquanto verbo, trata-se de uma ação de percorrer e incorporar as experiências, a diversidade, as demandas e os interesses individuais ou coletivos dos alunos e professores. A essa diferença entre o currículo formal e aquele que valoriza as particularidades e as experiências, Ivor Goodson denominou de *currículo prescritivo* e *currículo narrativo*, respectivamente.⁵ Daí porque, além de um roteiro de estudos, ele “se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade”.⁶

Conforme Nilma Limo Gomes é importante considerar que o ambiente escolar, incluindo os currículos e as salas de aula, é um espaço onde diferentes valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos coexistem.⁷ Por isso que, nas palavras de Goodson, recém citado, tais atos regulatórios e documentos oficiais, somados às “disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais”.⁸

Assim, a cada mudança ou realinhamento de poder político, surgem novas propostas de mudança nos sistemas educacionais. Para Abud, antes mencionada, essas mudanças podem envolver a introdução de novos métodos pedagógicos ou simples alterações nos conteúdos ensinados, especialmente no campo das Ciências Humanas.⁹ Nesse sentido, o mais recente debate sobre currículo no Brasil ocorreu em função da lei 13.415, de 2017, popularmente denominado de “Novo Ensino Médio”.

A respeito dessa reconfiguração da última etapa da Educação Básica, Karen Cristina Jensen Ruppel da Silva e Aldimara Katarina Boutin pontuam que a sanção da legislação em tela, pelo então Presidente da República Michel Temer, foi uma medida ousada, por se tratar de uma reforma significativa e polêmica, que ocorreu durante um momento de instabilidade política do Brasil.¹⁰ Afinal, ocorreu logo após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff,

⁵ Cf. GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007.

⁶ GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007, p. 234.

⁷ Cf. GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

⁸ GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007, p. 244.

⁹ Cf. ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

¹⁰ SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

em 2016, assim como da aprovação de projetos políticos neoliberais, como a Reforma Trabalhista e a Previdenciária. Soma-se a isso, o movimento da “Escola Sem Partido”. O projeto aprovado

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.¹¹

Segundo Silva e Bouti, embora tenha ganhado destaque em 2016, a Reforma do Ensino Médio não era uma novidade para nossos representantes políticos, que já discutiam a mudança desde 2013, mediante o Projeto de Lei 6.840, apresentado pelo Deputado Federal Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT) de Minas Gerais.¹² A proposta recebeu apoio de setores da sociedade civil vinculados ao setor privado de Educação. Desse modo, de acordo com Goodson, “Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar”.¹³

Seja como for, ainda conforme Felipe Dias de Oliveira Silva, Arnaldo Pinto Júnior e André Victor Cavalcanti Seal da Cunha, organizações como o Movimento Pela Base, o Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna, o Unibanco e a Fundação Leman, são exemplos de entidades que promoveram eventos e cursos de formação profissional para divulgar seus pontos de vista socioculturais, observados mediante a análise de termos frequentemente divulgados nos *sites* dessas entidades, como: “independência nacional, qualidade de ensino, liderança participativa, avaliações e neutralidade política”.¹⁴

Ora, as iniciativas dessas instituições em prol da reformulação educacional ocorreram antes mesmo que o PT iniciasse a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no intuito de mobilizar apoio político para alcançar suas metas liberais-conservadoras. Além disso, a suposta qualidade defendida pelo setor empresarial estaria relacionada à aplicação de

¹¹ BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 1º abr. 2024.

¹² Cf. SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

¹³ GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007, p. 244.

¹⁴ SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JÚNIOR, Arnaldo; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: _____ (orgs.). *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editoria da Universidade de Pernambuco, 2022, p. 48.

técnicas e mecanismos de controle de qualidade utilizados na produção de mercadorias, mas, agora, voltados ao contexto educacional. Não por outros motivos, a Reforma do Ensino Médio prevê a ampliação progressiva da carga-horária anual e determina que os objetivos de aprendizagem garantidos aos estudantes, serão definidos pela BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).¹⁵

Cabe acentuar que a ideia de reunir os conteúdos basilares e partilhado por todos os estudantes brasileiros já era previsto no Artigo 210 da Constituição Federal, de 1988, assim como no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A necessidade da elaboração de um currículo comum também se tornou pauta da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010. Mas foi somente no ano de 2014, após a regulamentação do PNE, que possui vinte metas visando a melhoria da qualidade da Educação Básica no período de uma década, entre as quais quatro versam sobre a produção de uma base, que a elaboração da BNCC ganhou rumos mais definidos, com a formulação das primeiras reflexões pela Conae, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE).

Em 2015, a Portaria de número 592 designou uma junta de especialistas, cuja missão consistiu em elaborar propostas para a BNCC. Sua versão inicial foi apresentada em setembro do mesmo ano e, após uma série de discussões e consultas públicas, o documento passou por algumas reformulações até chegar à versão final, em abril de 2017. A primeira fase do documento contempla as diretrizes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro daquele ano. A segunda parte, que reúne as diretrizes para o Ensino Médio, foi aprovada pelo CNE um ano depois, ou seja, em dezembro de 2018.

Apesar do Novo Ensino Médio prevê uma ampliação da carga-horária anual para 3.000 horas, somente as disciplinas de Português e Matemática foram consideradas disciplinas obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio, em detrimento dos espaços de áreas como a da História, que tiveram sua quantidade de aulas drasticamente reduzidas. No estado do Pará,

¹⁵ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2024, p. 7.

ênfase da presente dissertação, a disciplina de História teve uma redução de carga-horária considerável, passando de três para uma aula semanal.

Para Kátia Abud a História é reconhecida como a disciplina responsável pela formação política e consciência histórica dos estudantes.¹⁶ Motivo que talvez justifique a preocupação de nossos representantes das casas legislativas em estabelecer um projeto educacional que limite o acesso dos educandos ao *Conhecimento Histórico Escolar*. Aquilo que não se manifesta claramente, mas pesa sobre a aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor, e que Libâneo, Oliveira e Toschi descreveram como “currículo oculto”.¹⁷

Além da redução da carga-horária, no Novo Ensino Médio, é permitido a contratação de profissionais de “notório saber” para lecionar nas escolas deste segmento ou mesmo do Profissionalizante, assim como a escolhas das disciplinas itinerantes, ficaram a cargo dos sistemas de ensino e não se caracterizando por uma opção dos estudantes. Nesse sentido, de acordo com Vitor Lins Oliveira,

teremos um aprofundamento das desigualdades sociais, pois enquanto as escolas particulares poderão oferecer os arranjos curriculares com conteúdos escolares que constituem a base para os exames seletivos de acesso ao ensino superior, as escolas públicas poderão ficar à mercê dos arranjos curriculares da formação técnica e profissional, oferecidos pela iniciativa privada.¹⁸

Com efeito, as implicações da Reforma do Ensino Médio levaram ao descontentamento de professores, alunos, especialistas em Educação e de entidades que se mobilizaram em prol da revogação da Lei 13.415/17. Diante disso, em 2023 o Ministério da Educação (MEC) realizou uma consulta pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio. De acordo com MEC, o resultado da escuta constatou que a maioria dos docentes e discentes, gestores escolares, pesquisadores, membros da sociedade e comunidade escolar estavam descontentes, sobretudo em relação à diminuição da quantidade de aulas da Base Comum. A pesquisa também apontou que falta orientação e clareza em relação aos itinerários

¹⁶ Cf. ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

¹⁷ Cf. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCH, Myrja Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

¹⁸ OLIVEIRA, Vitor Lins. O Ensino de História no contexto do Novo Ensino Médio. In: *Anais do VII Congresso Nacional de Educação* (v. 7). Campina Grande, 2021, p. 3.

formativos, além do pouco investimento com recursos e infraestruturas nas escolas públicas, que se juntam ao quadro da ausência de fomentos e incentivos para a formação de professores.¹⁹

A revogação do Novo Ensino Médio e da BNCC estão entre as metas do atual PNE (2024-2034) aprovadas na Conae. Após as intensas críticas em relação ao tema no dia 20 de março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 5230, de 2023, apresentado pelo poder Executivo. O Projeto de Lei altera alguns pontos da lei 13.415, de 2017. Entre as adequações sugeridas, destacam-se: o aumento da quantidade de aulas da Base Comum, os itinerários formativos serão destinados ao aprofundamento da área de conhecimento de interesse do estudante e o retorno da obrigatoriedade das disciplinas que compõe as quatro áreas de conhecimento, incluindo a História, durante os três anos do seguimento em apreço.²⁰ O que não se sabia, na altura de 2017, é que o mundo enfrentaria uma pandemia.

2.2. Um norte para a educação no Pará?

Foi no cenário de inconstâncias anteriormente descrito que se deu implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC, após surgir o primeiro Documento Curricular do Estado do Pará (Dcepa).²¹ Depois da aprovação da BNCC para o Ensino Médio, em 2018, os estados e municípios foram orientados a adequarem ou elaborarem seus currículos próprios, de acordo com as diretrizes nacionais. No entanto, tal processo, na maioria dos casos, foi interrompido pela pandemia do Coronavírus, a partir de 2019 (Covid-19), que estabeleceu como protocolo de segurança o isolamento social. Em 2021, após a liberação gradual das atividades presenciais, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) do Pará apresentou a primeira versão do Dcepa.

Assim, uma comissão de trabalho, composta por diferentes profissionais da Educação, foi criada com o propósito de elaborar um documento curricular que atendesse às demandas do Novo Ensino Médio, em conformidade com a determinação da Lei 13.415/17 e de outros atos normativos, como a BNCC, as Resoluções CNE / CEB nº 02/2012 e 03/2018,²² bem como o

¹⁹ Cf. BRASIL, Ministério da Educação. Sumário Executivo. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2024.

²⁰ Cf. BRASIL, Câmara dos Deputados. Câmara dos Deputados aprova nova Reforma do Ensino Médio. In: *Agência Câmara de Notícias*. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 2 abr. 2024.

²¹ Na ausência do currículo próprio o Pará utilizava, como referência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

²² A Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) número 02/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Ensino Médio. A resolução número 03/2018 atualiza as DCN's para o Ensino Médio.

próprio Dcepa para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas que considerasse a realidade do Pará, um estado grande em extensão territorial, que acolhe uma diversidade de sujeitos e uma multiplicidade de “Amazônias”.

Ora, como já sinalizamos aqui, o processo de elaboração curricular possui muitos aspectos a serem contemplados, entre os quais alguns deles serão analisados neste trabalho, tais como: as concepções teóricas, os princípios e a organização curricular. Conforme Gabriel, existem diversas teorias curriculares, como as *tradicionalistas*, as *tecnicistas*, as *críticas* e as *pós-críticas*. Esses termos representam mais do que classificações, pois indicam que há uma interação entre as abordagens e os interesses políticos. Para a pesquisadora, a partir da década de 1990 as teorias curriculares pós-críticas foram se consolidando no Brasil, abrangendo uma diversidade de perspectivas.²³

Assim sendo, conforme a trajetória recente da Educação brasileira, a partir das décadas de 1980 e 1990, e seus respectivos marcos – a exemplo da Constituição Cidadã, de 1988, e da Lei de Diretrizes da Educação Básica Nacional (LDB) –, bem como face à ascensão de governos neoliberais na política nacional, a escola e os documentos curriculares para o Ensino Médio têm sido pensadas sob diferentes perspectivas e finalidades, que resultam da “vinculação entre educação escolar, trabalho e as práticas sociais”,²⁴ como prevê o Artigo 2º da LDB.

Por meio dessa lógica, as definições teóricas adotadas pelo Dcepa são diversas e, por vezes, contraditórias, pois partem de uma concepção sócio histórica tendo como fundamentos as abordagens Histórico-Dialética, de Antonio Gramsci, e a Pedagogia Humanista-Liberadora, de Paulo Freire, além de, mais recentemente, a Decolonialidade e a Perspectiva Neoliberal Tecnicista, voltada para o trabalho. Ora, a adoção desses diferentes pressupostos possui a finalidade de garantir a Formação Humana Integral dos estudantes, que resultaria da articulação entre a competência técnica e o compromisso ético.

Assim, para Goodson, atualmente, “Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança”.²⁵ Para este pesquisador, os *currículos prescritos*, ou seja, aqueles voltados para aprendizagens cognitivas e os conteúdos pré-definidos, tornaram-se inadequados e obsoletos, devendo ser substituídos

²³ Cf. GABRIEL, Carmen. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

²⁴ Cf. BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 10 abr. 2024.

²⁵ GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007, p. 242.

por aprendizagens que se ajustem melhor à flexibilidade e *imprevisibilidade* do mundo moderno, enfatizando a importância de preparar os estudantes de maneira mais holística e adaptável para as realidades da vida e do trabalho.

Em consonância com essa perspectiva, o Dcepa aponta os elementos que um currículo deve contemplar atualmente, ao registrar que,

Hoje, o currículo tem que dar conta dos fenômenos contemporâneos: mundo do trabalho, vida moderna, desenvolvimento tecnológico, redes sociais, atividades desportivas e corporais, discursivas, produções culturais, artísticas e estéticas, modalidades de exercício de cidadania, movimentos sociais, entre tantos outros. Tudo o que é ensinado e aprendido por meio do currículo tem estreita ligação com essas questões, pois anuncia uma prática que produzirá muitos efeitos: relação social, relação de poder e identidades sociais, que constituem as territorialidades dos sujeitos educativos no espaço escolar.²⁶

Tais concepções teórico-metodológicas fundamentaram os três princípios curriculares que buscam nortear a Educação paraense, a saber: “o respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; a educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e a interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem”.²⁷ A respeito do primeiro aspecto, o documento ressalta a importância da elaboração de propostas curriculares e políticas educacionais, que considerem as especificidades dos diversos grupos sociais que habitam os diferentes territórios que compõe a região da Amazônia, tais como:

Os povos da floresta, como os indígenas em sua multiplicidade étnica, os caboclos ribeirinhos (miscigenados), os quilombolas descendentes dos escravos, os seringueiros descendentes de imigrantes nordestinos, os garimpeiros, os agroextrativistas, como os castanheiros, os pequenos produtores rurais de subsistência, as mulheres quebradeiras de coco babaçu, entre outras coletividades que apresentam relações heterogêneas com a floresta, com os rios e com seus ecossistemas, precisam ter suas territorialidades contempladas por políticas públicas, sobretudo as políticas públicas educacionais.²⁸

O segundo princípio curricular propõe refletir sobre uma educação voltada para a sustentabilidade ambiental, social e econômica, que reflita sobre a complexa e controversa relação entre o capitalismo e o meio-ambiente, o desenvolvimento e o respeito à natureza, que

²⁶ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 40-41.

²⁷ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 22.

²⁸ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 44.

tornou a Amazônia um alvo da cobiça mundial, transformando-a em um palco de frequentes atividades econômicas conservadoras e predatórias, como as queimadas e o desmatamento, “colocando em risco não somente o que representa mais da metade da biodiversidade do planeta, como também as culturas e modos de vida das sociedades locais”.²⁹

Hoje, a Amazônia, vem protagonizando discussões internacionais sobre questões socioambientais, relacionadas à sustentabilidade, analisada sob variadas e complexas perspectivas, com propósitos divergentes. Diante dessa realidade, o Dcepa considera a Educação como um fazer histórico-social “e por conseguinte um ato político frente as transformações sociais, econômicas e políticas que têm gerado pressões sobre o ambiente”.³⁰ Dessa forma, faz-se necessário compreender as dinâmicas econômicas e sociais contemporâneas, que refletem sobre as questões socioambientais, de forma crítica, reflexiva e interdisciplinar.

Para tanto, deve ser garantida aos jovens paraenses, por meio da educação escolar, uma visão problematizadora e contextualizada do mundo e, com ela, possibilidades para conciliar o local com o global solidariamente, para não se legar às futuras gerações outros desastres ambientais e, consequentemente, socioeconômicos.³¹

Nessa perspectiva, uma Educação contextualizada e comprometida com a sustentabilidade ambiental e com a diversidade cultural é contemplada pelo terceiro princípio curricular – A Interdisciplinaridade e a Contextualização no Processo de Ensino-Aprendizagem. De acordo com o Dcepa, trata-se de temáticas que fazem parte do cotidiano dos alunos e que podem ser apropriadas pelas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, afim de garantir a interação entre os saberes e superar a fragmentação do conhecimento, que pode se transformar em algo mais significativo quando ocorre a partir da contextualização, considerando a realidade dos estudantes.

Apesar do currículo estadual criticar a dinâmica neoliberal que “reduz a formação do jovem exclusivamente aos conteúdos voltados à lógica do capital, aos exames de acesso à Educação Superior e a racionalidade instrumental para o mercado de trabalho centrada em

²⁹ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 48.

³⁰ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 48.

³¹ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 51.

competências de empregabilidade”³² e defender a Formação Humana Integral, a estrutura curricular evidencia a prevalência da perspectiva neoliberal, baseadas nas habilidades e competências, visando à formação do aluno para o mundo do trabalho.

Quanto a estrutura curricular, o Dcepa possui duas finalidades, sendo a inicial delas aquela que visa atender às demandas estabelecidas pela Lei 13.415/17: a implementação da BNCC, a flexibilização curricular e a ampliação da carga-horária para 3.000 horas, durante o Ensino Médio. A segunda é criar um documento próprio, alinhado com a realidade do estado do Pará, considerando questões interculturais e multiculturais, bem como os movimentos de luta e resistência contra hegemônicos, que são parte da História da Amazônia e da identidade regional. “Por esse motivo, optou-se política e pedagogicamente por não se reproduzir em sua totalidade a política nacional em curso. Dialoga-se com ela, mas se realiza um processo de construção de um documento autônomo, mais coerente com as realidades paraenses”.³³

Flávio Eloísa Caimi e Sandra Regina Ferreira de Oliveira consideram que a estruturação de currículo nacional comum não prejudica a adoção de um currículo que considere as características individuais de cada região.³⁴ Esse aspecto é assegurado pela BNCC, ao garantir que 40 % do currículo seja destinado à parte diversificada e 60% para a base compartilhada. Dessa forma, a estrutura curricular do Estado do Pará, ficou organizada da seguinte forma: 1.800 horas destinadas para à Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 destinadas à Formação para o Mundo do Trabalho (FMT).

A FGB é voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências da BNCC. Já a FMT corresponde aos Itinerários Formativos, composta pelas seguintes itinerâncias: Projetos Integrados, Campos de Saberes, Práticas Eletivas e Projeto de Vida. As itinerâncias da FMT são atribuídas ao aprofundamento das disciplinas da FGB, a Educação Profissional e Técnica e a parte diversificada do currículo.

Assim, conforme proposto pelo BNCC, a organização curricular do estado do Pará segue o modelo de integração curricular por área de conhecimento e, dessa forma, a História compõe a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para Caimi e Oliveira na origem deste encaminhamento se encontram as consideradas das conclusões de estudos realizados em várias

³² PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 61.

³³ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 32.

³⁴ Cf. CAIMI, Flávia Eloísa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O Ensino de História na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

partes do mundo, que indicam a importância de superar a ideia de Educação baseada na fragmentação dos saberes.³⁵

Neste ponto é importante ressaltar que a BNCC e o Dcepa, etapa Ensino Médio não trazem uma relação de conteúdos a serem abordados nas escolas, apresentando apenas as Habilidades e Competências Gerais e Específicas, cuja finalidade é problematizar seus objetos de conhecimento a partir de unidades temáticas, denominadas de categorias de área. As categorias de áreas das Ciências Humanas são: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Natureza e Cultura; Sociedade, Individuo, Identidade e Interculturalidade; Ética, Política e Trabalho.³⁶ A esse tipo de arranjo curricular, Caimi e Oliveira pontuam que a proposta inicial, apresentada pela BNCC, demonstrava progresso ao abandonar métodos tradicionais de ensino já estabelecidos. Para o componente curricular de História,

Pode-se dizer, bem resumidamente, que se tratava de uma proposta que buscava romper com a perspectiva eurocentrada até então predominante no código disciplinar da História, bem como reconhecer e acolher a diversidade étnica e cultural do Brasil, dando maior potência às leis 10.639/03 e 11.645/08.³⁷

No entanto, a versão preliminar foi publicamente contestada por setores conservadores da sociedade. Porém, conforme Giovane José da Silva e Marinella Costa Meireles, os principais opositores foram professores de História de diferentes níveis de ensino, assim como especialistas e técnicos de um governo entendido como de esquerda.³⁸ Todas essas críticas, tiveram pouco sucesso em superar tradições e cânones interpretativos.

Dessa forma, segundo Caimi e Oliveira, os historiadores foram substituídos e as sucessivas revisões da BNCC foram elaboradas por profissionais assessorados por técnicos de entidades privadas. Segundo Pinto Júnior, Silva e Cunha, após reverberações contestatórias da mídia em tese preocupada com a “contaminação ideológica” e a “retórica de perda”,

³⁵ Cf. CAIMI, Flávia Eloísa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O Ensino de História na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

³⁶ Cf. PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021.

³⁷ CAIMI, Flávia Eloísa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O Ensino de História na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 20.

³⁸ Cf. SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinella Costa. Orgulho e preconceito no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017.

Veiculou-se o discurso de um suposto empobrecimento do currículo escolar com a possível marginalização de conhecimentos qualificados como fundamentais para a formação de cidadãos. Em outras palavras, ao não repetir o modelo consolidado de uma história quadripartite, bem como não reproduzir suas concepções teórico-metodológicas dominantes, a versão preliminar da BNCC deixaria de contribuir com o pleno processo de desenvolvimento intelectual e social das/os estudantes brasileiras/os.³⁹

Ora, apesar do agrupamento dos componentes curriculares em áreas de conhecimento e da diminuição substancial da quantidade de aulas, a BNCC garante que esse modelo de organização curricular “não exclui necessariamente as disciplinas com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos”.⁴⁰ Contudo, para Maria Aparecida Lima dos Santos, as propostas curriculares de História elaboradas entre os anos de 1980 e 2018, apontam para a ênfase nos métodos educativos – “o como ensinar” – em detrimento dos motivos e finalidades – “o porquê” e “para que” – se aprender História, ao ponto de desaparecerem na BNCC, sendo substituídos pelas competências e habilidades.⁴¹ A respeito desses elementos inerentes, agora, aos componentes curriculares de Ciências Humanas, o Dcepa pontua que,

No que tange às competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, percebe-se que o conhecimento histórico poderá se articular com as demais áreas e suas itinerâncias, uma vez que a contextualização histórica dos saberes é um caminho importante para dar sentido ao currículo escolar.⁴²

Ainda de acordo com o documento estadual, o *Conhecimento Histórico Escolar* deve estar articulado não somente aos componentes curriculares de Ciências Humanas, mas às demais áreas dos saberes, sempre tendo como referência os princípios norteadores da Educação paraense e desenvolvendo metodologias que trabalhem com a leitura de diferentes fontes e narrativas, considerando o conhecimento acadêmico e as vivências dos estudantes. Essas ações, são importantes para a formação humana integral dos discentes, em tempos de questionamento do valor da História enquanto conhecimento científico, sobretudo pelos jovens “que consomem

³⁹ SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JÚNIOR, Arnaldo; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: _____ (orgs.). *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editoria da Universidade de Pernambuco, 2022, p. 60.

⁴⁰ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2024, p. 470.

⁴¹ SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O Ensino de História em perspectiva neotecnista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: PINTO JÚNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2022, p. 155.

⁴² PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 317.

dados, teses e posicionamentos que muitas vezes objetivam pôr em dúvida o conhecimento acadêmico produzido e o valor do professor como tal”.⁴³

De acordo com Marcos Napolitano, estamos “Diante de uma explosão de opiniões negacionistas e da (falsa) visão de que o conhecimento histórico é uma mera questão de opinião”.⁴⁴ O historiador pontua que vários temas têm sido questionados pelo revisionismo ideológico que nega eventos e fatos históricos comprovados, a exemplo do Holocausto, da escravidão de africanos e dos conflitos perpetrados contra os povos indígenas no período colonial. No entanto, outro tipo de revisão é possível, tal como o chamado *revisionismo historiográfico*: “que faz avançar o conhecimento e pode dar foco em sujeitos ocultados e silenciados nas interpretações dominantes”.⁴⁵

Nesse sentido, a Lei 11.645, de 2008, oferece a oportunidade de desfazer o que Chimamanda Adichie descreve como *O perigo de uma História única*, desafiando visões simplistas, redutoras e estereotipadas sobre os povos indígenas e outras minorias étnicas.⁴⁶ Especialmente no âmbito da Educação Básica. Em função disso, como o Ensino de História e cultura indígena se apresenta no Documento Curricular do Estado do Pará, etapa Ensino Médio?

Os povos indígenas são mencionados diversas vezes no Dcepa, começando pelos princípios curriculares. De acordo com este elemento norteador, é preciso respeitar “as diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo”, considerando o conhecimento dos “povos que vivem nas florestas e que dela retiram a sua sobrevivência, respeitando suas crenças, símbolos e modo de vida”, incluindo os indígenas em sua diversidade étnica. O Dcepa defende que a “educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica”, por tratar de uma temática contemporânea, não se torne apenas um assunto transversal nas escolas. Pelo contrário, o documento oficial do estado paraense o comprehende

como um saber sensível, ético, com atitudes responsáveis, que vão de encontro a ausência de uma efetiva política mundial, que de forma omissa permite a exploração desordenada e criminosa dos recursos ambientais, contribuindo para o aumento da desigualdade, da pobreza, e muitas vezes impossibilitando a sobrevivência de grupos sociais tradicionais, como por exemplo, os povos indígenas.⁴⁷

⁴³ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 318.

⁴⁴ NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINZKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Novos combates pela História: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 87.

⁴⁵ NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINZKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Novos combates pela História: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021, p. 103.

⁴⁶ Cf. ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma História única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁴⁷ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 43.

Esses princípios devem se traduzir em práticas de ensino-aprendizagem que sejam interdisciplinares e contextualizadas, correspondentes ao terceiro princípio curricular do estado do Pará. Embora a Lei 11.645/08 determine que o Ensino de História e Cultura Indígena deverão ser ministrados em todo currículo escolar, preferencialmente – e não somente – pelas disciplinas de Arte, Literatura e História. Isso porque se observar que a temática continua sendo abordada, sobretudo, por essas áreas de conhecimento. De acordo com as Diretrizes Operacionais para implementação da Cultura Indígena no Ensino de História,

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola.⁴⁸

Considerando outros campos do saber, que não compõe àquelas inerentes às das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Dcepa há uma prevalência não apenas da referência a questão indígena, mas ainda sugestões voltadas à área de Linguagem e suas Tecnologias. Como exemplo disso, pode-se citar que nas referências curriculares da referida área e seus campos de saberes – Língua Portuguesa e suas Literaturas, Artes, Língua Inglesa e Educação Física – apresenta-se um exemplo interessante de projeto interdisciplinar tendo como tema central os indígenas. Dessa forma, o professor de Arte poderia trabalhar com os alunos os grafismos corporais; em Educação Física, os jogos indígenas; em Língua Portuguesa, o estudo, a pesquisa e a produção de textos autóctones; e, na Língua Inglesa, a tradução e de seus sentidos.

No campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se observou como a temática indígena é referenciada nas orientações gerais da área e, sobretudo, no âmbito do Ensino de História. Desta maneira, temos como ponto de partida os debates sobre as categorias “Tempo e Espaço”. Conforme o documento, tratam-se de conceitos indissociáveis e importantes para o entendimento das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais.

Embora não apontem de forma explícita como esses conceitos podem ser compreendidos sob a perspectiva indígena, ressalta-se que “não se deve tomar a perspectiva ocidental surgida com o povo greco-romano como detentora de um valor universal, capaz de

⁴⁸ BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer CNE / CEB nº 14/2015. Brasília (DF), Diário Oficial da União (D.O.U). de 18/4/2016, Seção 1, p. 4.

servir de modelo único para nossa compreensão”.⁴⁹ Tal viés apresentado no documento é fundamentado pelos apontamentos do filósofo argentino Enrique Dussel, sobre a ideia da Europa como epicentro do conhecimento, modelo de civilização e modernidade. Para o estudioso, essas concepções nasceram durante a colonização das Américas, quando os saberes dos povos indígenas foram encobertos e violentamente apagados.

A segunda categoria “Território e Fronteira”, é considerada um desdobramento de “Tempo e Espaço” por se tratar de uma construção histórica, marcada por conflitos e relações de poder. Nesse sentido, tratar-se-iam de processos que envolvem relações humanas, superando as delimitações geográficas.

Tais processos podem ser percebidos, por exemplo, na formação dos estados nacionais, bem como nas lutas pela posse da terra, ou mesmo através da cultura dos povos amazônicas, os quais expressam a sua identidade, suas territorialidades e sua fronteira a partir de elementos intangíveis, mas que dão forma à sua maneira de habitar no mundo.⁵⁰

Nessa lógica, comprehende-se que tal categoria pode ser problematizada a partir da contextualização das realidades regionais, destacando temas como: conflitos e violência no campo, resultantes dos vários processos de ocupação e ampliação das fronteiras amazônicas e de atividades de empresas e capitais na região. As duas primeiras categorias da área, “Tempo e Espaço”, “Território e Fronteira”, no campo de saberes e práticas do Ensino de História, não trazem em seus apontamentos a questão indígena. No entanto, abrem a possibilidade ao destacar a urgência de incluir nas práticas escolares, narrativas plurais e suas contextualizações.

A categoria “Território e Fronteira” está fortemente atrelada à terceira, “Natureza e Cultura”, que destaca a dicotomia da existência humana, pois a natureza é a sua força geradora, sendo predominante e independe da vontade e que, ao mesmo tempo, sofre com ações humanas, que a exploram em benefício próprio.⁵¹ Nesta perspectiva, tendo como referência o termo “Amazôncias”, criado pelo geógrafo Carlos Walter Porto, o documento curricular defende que a categoria “Natureza e Cultura” deve problematizar a diversidade desta região, suas particularidades a partir da perspectiva intercultural. Assim, deve-se considerar os povos da floresta, entre eles os indígenas,

⁴⁹ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 302.

⁵⁰ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 305.

⁵¹ Cf. PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021.

como agentes históricos-sociais e portadores de saberes particulares elaborados de maneira ancestral e tradicional, assim configura-se o estado do Pará, com uma pluralidade única de conhecimento, oriundos de múltiplas matrizes, as quais precisam ser conhecidos e respeitados em sua integralidade.⁵²

A quarta categoria “Sociedade, Indivíduo, Identidade e Interculturalidade”, propõe que as abordagens sugeridas aos campos de saberes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem responder à multiplicidade de comunidades, culturas, diversas territorialidades e conflitos de interesse do estado do Pará. Nesse sentido,

Com base nos princípios curriculares norteadores do Dcepa, esta categoria será indispensável para trazer à tona os objetivos relacionados ao respeito às diversas culturas amazônicas, pois no âmbito da referida área, buscando fomentar o debate sobre a relação entre identidade, memória e cultura envolvendo os respectivos campos de saberes e práticas.⁵³

Nesse sentido, ao considerar a importância do debate de temas que priorizem os modos de vida, saberes, territórios e produções histórico-culturais dos povos que habitam a Amazônia e visando atender às demandas das leis 10.639/03 e 11.645/08 para a Educação Étnico-Racial, o Estado do Pará adotou, como referência epistemológica, o debate *decolonial*, com a finalidade de promover outros saberes, além da perspectiva eurocêntrica, motivo pelo qual, de saída, o Dcepa adotou como referência da perspectiva decolonial a pesquisadora equatoriana Catherine Walsh. Para Clóvis Brightenti as teorias *decoloniais* têm auxiliado na superação do epistemicídio, referentes aos saberes e experiências indígenas.⁵⁴

Nessa perspectiva, entende-se que a decolonização do currículo e do ensino não significa a negação e a eliminação do conhecimento europeu, mas o questionamento de sua universalidade e superioridade, abrindo espaço para o reconhecimento de outros saberes e povos, à luz da interculturalidade crítica, que

Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas.⁵⁵

⁵² PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 308.

⁵³ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 308.

⁵⁴ Cf. BRIGHENTI, Clóvis. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Tombini (orgs.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão: Copiart, 2016.

⁵⁵ SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Rio de Janeiro: Apoema, 2020, p. 20.

Assim, segundo o Dcepa, a decolonialidade torna-se um espaço de resistência, pois propõe a crítica à dominação do modelo eurocêntrico de colonização, do capital e da opressão para com um conhecimento centrado na suposta superioridade europeia, abrindo novas possibilidades de relação entre culturas diversas, fomentando a ideia de *interculturalidade*.⁵⁶ Nessa lógica, conforme o Dcepa, a decolonialidade e a interculturalidade possibilitam abordagens que trazem agência a sujeitos silenciados e invisibilizados por narrativas hegemônicas, como são os casos dos negros e dos indígenas.

Com efeito, a interculturalidade é entendida no Dcepa, para além da simples interação entre culturas distintas, abrangendo o conhecimento da diversidade cultural e considerando também seus aspectos locais e a bagagem do próprio estudante. A respeito da interculturalidade, Brightenti nos fala sobre a *Interculturalidade Crítica* enquanto elemento fundamental para a construção de uma escola e sociedade pluriculturais.⁵⁷ Isso porque diz respeito a uma perspectiva que rompe com a abordagem de uma cultura dominante e de outra dominada, a partir da relação, comunicação e aprendizado constante entre pessoas e grupos. Considerando conhecimentos, valores, tradições e pensamentos.

No Dcepa o Interculturalismo é entendido como correlato aos conceitos de Pluriculturalismo e Multiculturalismo. No entanto, para Catherine Walsh, embora estes sejam termos relacionados à diversidade cultural e, comumente, são usados como sinônimos, correspondem a palavras com significados distintos.⁵⁸ Dessa maneira, o multiculturalismo refere-se à coexistência de várias culturas em um dado território, sem que, obrigatoriamente, elas se relacionem. Nestes espaços, o multiculturalismo é percebido como relativismo cultural e a segregação entre as culturas.

Por sua vez, o pluriculturalismo reconhece a diversidade histórica e cultural de negros, indígenas, brancos e mestiços, que convivem em um mesmo espaço, formando uma totalidade nacional, por exemplo, e mesmo que a convivência entre esses diferentes grupos étnicos e culturais seja marcada por relações de conflito, mestiçagem e discursos de poder. Já a interculturalidade busca promover a interação entre diferentes culturas, conhecimentos, práticas e princípios de vida. Não visa somente a coexistência entre os distintos, mas também o

⁵⁶ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 309.

⁵⁷ Cf. BRIGHENTI, Clóvis. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e cultura indígena. In. SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Tombini (orgs.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão: Copiart, 2016.

⁵⁸ Cf. WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

reconhecimento das assimetrias econômicas, políticas e sociais existentes, bem como as condições institucionais que, por vezes, limitam a possibilidade do “outro” ser reconhecido como sujeito com identidade, diferença e agência.⁵⁹

2.3. Dos marcos teóricos aos efeitos práticos

Para Walsh, a partir dos anos de 1990 a diversidade cultural – acrescenta-se o inter, multi e pluriculturalismo, conceitos relacionados a ela – tornaram-se “assuntos da moda” nas políticas públicas e reformas educacionais. Em grande parte, isso se deu como resposta às reivindicações dos movimentos sociais, como os indígenas, e também às expectativas do poder econômico, do capital e do mercado neoliberal. Nessa lógica, comprehende-se que

É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos.⁶⁰

Nessa perspectiva, Gersen Baniwa⁶¹ afirma que os termos mencionados podem ter significados distantes e antagônicos, uma vez que, muito dos seus usos para o reconhecimento dos sujeitos colonizados e silenciados, têm o potencial de restituir-lhes um lugar para o diálogo, a convivência e a interação, ou ainda, o contrário disso, para camouflhar, justificar e atenuar injustiças, exclusão, violência, racismo e desigualdades, vivenciados por esses coletivos. Portando, o estudo de História e Cultura indígena

Seguindo em direção a uma postura pedagógica decolonial, pautada em saberes construídos a partir dos conhecimentos e vivências dos povos originários, o estudo da história e da cultura indígena nas escolas pode ocorrer por um viés que reconheça a pluralidade da nação brasileira e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que esses povos estão inseridos no tempo presente, em diálogo com o passado.⁶²

⁵⁹ Cf. WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

⁶⁰ Cf. WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

⁶¹ Cf. BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

⁶² KAYAPÓ, Edson. Povos Indígenas e genocídio: o que a escola tem a ver com isso? In: _____. *Lei 11.645/08 e a Educação Indígena*. Salvador: EDIFBA, 2023, p. 24.

Em conformidade com os apontamentos comuns, como os de Mauro Cezar Coelho, fica nítido que o Dcepa orienta, nos saberes e práticas do Ensino de História, a considerar que

Um elemento importante no Ensino de História é abordar as questões étnico raciais no âmbito escolar. Pensar a História mediante a diversidade, reconhecendo e valorizando essa configuração brasileira e amazônica é uma necessidade para o entendimento da formação desta população. Outra especificidade é a necessidade de tematizar os tópicos referentes à História Indígena e Indigenista, bem como da matriz afro-brasileira de forma profunda evitando interpretações folclorizadas, essencialistas, a-históricas ao adotar um posicionamento epistemológico e político antirracista.⁶³

A quinta e última categoria, “Ética, Política e Trabalho”, considera que, “Em linhas gerais, a ética é um amplo campo do conhecimento filosófico que busca interpretar a questão da moral e dos valores humanos, tratando de revelar, problematizar e criticar os princípios que embasam a coexistência humana no mundo”.⁶⁴ Desse modo, ela repercute e deve estar vinculada tanto à política quanto ao trabalho. Dessa maneira, as questões éticas, oportunizam a discussão sobre Direitos Humanos, um tema fundamental à formação integral dos alunos.

No campo do Ensino de História, a ética, no âmbito dos Direitos Humanos, permite abordar vários pontos importantes e “se pode tratar das questões envolvendo as lutas de classes e movimentos sociais, bem como as políticas afirmativas de gênero, raciais e trabalhistas”,⁶⁵ relacionando-os tanto com as competências específicas da área quanto com as gerais da BNCC. No caso desta última, de número nove, consta que é necessário

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.⁶⁶

Em conformidade com essa concepção, a competência cinco, específica para as Ciências Humanas, fala sobre “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os

⁶³ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 321.

⁶⁴ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 309.

⁶⁵ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 321.

⁶⁶ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2024, p. 10.

Direitos Humanos”.⁶⁷ De acordo com o Dcepa, enquanto dimensão indissociável da ética, no Ensino de História o trabalho pode ser discutido a partir de relações historicamente construídas por diversos grupos que atuaram como força de trabalho durante a colonização e ocupação do espaço amazônico em diferentes épocas, incluindo os povos indígenas e africanos, explorados como mão-de-obra pela escravidão. Destaca-se ainda a importância de identificar as formas de resistência, de produção econômica e atuação política das populações tradicionais, no sentido de considerar, seguindo de perto as proposições de Edward Palmer Thompson, a incorporação de sujeitos “de baixo” ou comuns ao debate de questões políticas e econômicas.

De acordo com Jim Sharpe, foi Thompson que popularizou o conceito de *History from below*. Desde então, essa *História vista de baixo* foi adotada por historiadores de diferentes origens, posições ideológicas e correntes intelectuais, como alternativa a tradicional à História elitista dos chamados grandes homens e fatos. Portanto, nos termos de Sharpe,

Essa perspectiva atraiu imediatamente aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história.⁶⁸

Ainda neste viés, aqueles que se dedicaram a escrever a História vista de baixo chegaram ao consenso de que um dos efeitos dessa abordagem “tem sido demonstrar que os membros das classes inferiores foram agentes cujas ações afetaram o mundo (às vezes limitado) em que eles viviam”.⁶⁹ Assim, comprehende-se que, mesmo que Thompson não fale sobre agência ou protagonismo indígena, pois se dedicou a compreender a sociedade e a classe trabalhadora inglesa, é possível considerar os sujeitos indígenas a partir de sua perspectiva ao levar em conta a importância das experiências das pessoas ditas “comuns” e sua *agency*.

É importante considerar igualmente as ponderações Maria Regina Celestino de Almeida a respeito da tendência historiográfica marxista sobre os chamados povos originários, como vencidos e que, embora tenha contribuído para uma nova visão sobre a História Indígena, ao apontar e criticar as atrocidades cometidas contra eles acaba por reforçar a valorização da figura

⁶⁷ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2024, p. 570.

⁶⁸ SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2011, 41.

⁶⁹ SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2011, 61.

do colonizador, adotando uma postura de matiz paternalista em relação aos indígenas, como vítimas passivas e incapazes de reagir contra o sistema colonial. Portanto,

Vale ressaltar que o estudo da História e da cultura dos povos indígenas nas escolas não deve enfatizar apenas as histórias das derrotas e das perdas, que culminaram no extermínio. Tal perspectiva derrotista silencia as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições originárias, o que pressupõe históricas ações de autodefesa, pactos e diálogos com os grupos políticos do entorno.⁷⁰

Na parte curricular voltada para o mundo do trabalho, conforme as orientações para as Ciências Humanas e Sociais, os componentes curriculares Projetos Integrados de Ensino, Eletivas e Projeto de Vida deverão ser pensados a partir da contextualização e da integração. Dessa forma, a articulação entre as áreas de conhecimento incentiva o planejamento de práticas educativas significativas, transcendendo os limites do conhecimento formal. Assim, com a finalidade de efetivar a contextualização e a integração dos campos de saberes, a secretaria de educação, disponibilizou cadernos com sugestões de Projetos e Disciplinas Eletivas a serem implementados ou usados como referência pelos professores.

O caderno de Ciências Humanas e Sociais contém, entre as sugestões de Eletivas, “Saberes e práticas afro-brasileiras e indígenas na Amazônia”, conforme descreve o documento orientador no qual consta ainda que as disciplinas devem buscar destacar as especificidades das relações étnico-raciais. Alguns dos objetos de conhecimento a serem aprofundados nesta Eletiva são: a diversidade cultural e a interculturalidade, o estudo das cosmovisões ancestrais, a epistemologia, a História da Amazônia, Indígena e do Indigenismo, e as políticas afirmativas.

Apesar de a Seduc ofertar entre sua cartela de sugestões a Disciplina Eletiva “Saberes e práticas afro-brasileiras e indígenas na Amazônia” e possibilitar as escolas construírem suas Eletivas e Projetos integrados, na prática esses componentes se tornam inviáveis, devido à orientação de escuta e escolha por parte dos estudantes. De acordo com dados apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza, 90% das escolhas realizadas pelos alunos, durante a etapa de Flexibilização Curricular, apontam pelo interesse dos estudantes em atividades de horta e paisagismo escolares.

A partir de 2023, o estado do Pará terceirizou o trabalho de efetivação da Novo Ensino Médio e de implementação da BNCC nas escolas de tempo integral, contratando entidades

⁷⁰ KAYAPÓ, Edson. Povos Indígenas e genocídio: o que a escola tem a ver com isso? In: *Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré Formação Em Educação Sobre Negras(os) e Povos Indígenas. Lei 11.645/08 e a Educação Indígena*. Salvador: EDIFBA, 2023, p. 24.

privadas, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), sediada no estado de Pernambuco. O ICE reforça a ideia de considerar os interesses dos estudantes para a elaboração dos componentes curriculares da parte diversificada através do seu projeto educacional denominado “escola da escolha”. As novas opções de nossos estudantes têm sido por temas relacionadas à moda, ao consumo, ao empreendedorismo e a robótica.

Seja como for, um aspecto muito importante quando falamos de educação escolar é, portanto, o PPP, pois, conforme Celso dos Santos Vasconcellos,

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação.⁷¹

Conforme o Dcepa, as discussões sobre o PPP exigem que as tomadas de decisões sejam coletivas e democráticas, pelos sujeitos que compõe o espaço escolar: gestores, professores, alunos, demais funcionários e membros da comunidade educacional. Contudo, tanto a primeira versão do PPP da EEEM Thiago Gonçalves de Souza, escrito em 2021, como sua versão recente, atualizado em 2023, foram construídos de forma restrita pela equipe gestora e a secretaria. Além disso, o Dcepa orienta que a elaboração do PPP também deve considerar o contexto em que o espaço escolar se insere, bem como reconhecer as identidades presentes na escola. A esse respeito, pode-se mencionar, adicionalmente, que

A Escola Estadual de Ensino Médio Thiago Gonçalves de Souza – TGS atende uma clientela mista que apresenta diferentes padrões econômicos sociais e culturais. Uma vez que estão matriculados nesta instituição de ensino discentes oriundos da área urbana (incluindo a região periférica da cidade), rural e comunidades indígenas.⁷²

Com efeito, segundo o PPP, o trabalho pedagógico deve estar voltado à promoção da equidade, conforme determina a BNCC. Assim, o planejamento das atividades, do cotidiano e dos eventos escolares devem se fundamentar no reconhecimento das diferenças e na superação das desigualdades, buscando a superação da exclusão de grupos marginalizados: afrodescendentes, quilombolas, indígenas, Pessoas com Deficiências (PcD's) e as em situação

⁷¹ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.* 24.ed.- São Paulo: Libertad, 2014, p. 169.

⁷² PROJETO Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza. Tucumã: Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (Seduc-PA), 2023, p. 6.

de distorção idade-série.⁷³ No entanto, no que tange ao *como fazer* não há clareza. Apesar disso, nas ações previstas para potencializar a proficiência do ensino de Ciências Humanas, são citados: excursão, passeatas e jogos internos. Convém frisar que as ações definidas *como de e para* as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais não foram definidas pelos professores da área. A atividade mais semelhante a uma passeata realizada pela escola é o desfile cívico anual, em alusão a Independência do Brasil. Tanto os jogos internos quanto a excursão anual à São Luís do Maranhão (MA), por ser um projeto cultural, são considerados interdisciplinares. Quanto às orientações para a FGB e FMT, apenas foram replicados os quadros orientadores curriculares, habilidades e competências, disponibilizados pela Seduc.

Para além das discussões em sala de aula, a questão étnico-racial foi tema de algumas atividades práticas realizadas em 2022 e 2023: o desfile da beleza negra, por iniciativa dos próprios alunos, realizado em 2022 e 2023, na semana da consciência negra; a minifeira interna de conhecimento, sobre os povos formadores do Brasil, com apresentação sobre diferentes etnias indígenas do país. A atividade foi organizada pela professora de Artes, Luciana de Oliveira, e contou a avaliação de todos os docentes, especialmente os de Ciências Humanas. A disciplina de Artes também promoveu uma série de apresentações teatrais tendo como tema as lendas amazônicas e, entre elas, as da Iara e do Açaí, narrativas de origem indígenas. Dessas atividades, apenas o desfile da beleza negra consta no PPP. De acordo com o parecer CNE nº 14, de 2015, a escola deve

Elaborar ou reformular, com a participação de toda a comunidade escolar, o seu projeto pedagógico e cultural, incorporando em seu currículo o Ensino da História e da cultura dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, em uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao longo do ano letivo.⁷⁴

Outro ponto relevante nas orientações curriculares do Dcepa para a construção dos PPP's das escolas paraenses é o marco situacional das unidades de ensino, ou seja, o diagnóstico escolar, com a finalidade de desenvolver estratégias de acesso, permanência e conclusão dos estudos pelo aluno no Ensino Médio. Com esse objetivo,

O diagnóstico escolar deverá ser realizado levando em consideração os indicadores de rendimento, como as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar; os de

⁷³ Cf. PROJETO Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza. Tucumã: Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (Seduc-PA), 2023.

⁷⁴ BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer CNE / CEB nº 14/2015. Brasília (DF), Diário Oficial da União (D.O.U). de 18/4/2016, Seção 1, p. 10.

desempenho nas avaliações externas, como as proficiências geradas; o clima organizacional escolar, bem como outras variáveis específicas de cada unidade escolar.⁷⁵

O marco situacional da escola nos direciona para uma outra questão: a Educação Escolar Indígena. Embora a proposta deste trabalho não seja aprofundar sobre esse tema, é impossível não discorrer sobre ele, mesmo que brevemente, pois, como exposto anteriormente, na EEEM Thiago Gonçalves de Souza os indígenas não são apenas sujeitos dos objetos de conhecimento, do Ensino de História, Artes ou qualquer outro componente curricular: eles também são alunos. Logo, sua presença deve orientar e dimensionar os planejamentos e as atividades escolares.

Para Edson Kayapó, a escola com suas práticas pedagógicas colonizadoras de catequização, pacificação, civilização e incorporação, por muito tempo representou para os indígenas uma agência opressora.⁷⁶ Mas, nos termos de Gersem Baniwa,

a partir da década de 1970, sob intensas críticas da opinião pública nacional e internacional, o rumo da história dos povos originários começa a mudar no Brasil. Setores progressistas da Igreja Católica e da Academia, principalmente religiosos, antropólogos e sociólogos, desenvolveram uma intensa campanha em favor dos direitos indígenas de continuarem existindo enquanto povos cultural e etnicamente diferenciados, portanto, contra qualquer propósito de extinção desses povos.⁷⁷

Assim, com o avanço na reivindicação e conquista de direitos aos povos indígenas, a escola assumiu novos significados e funções sociais, assim,

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesse é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas.⁷⁸

No estado do Pará, a Educação Escolar Indígena é fundamentada por leis como: a Constituição Federal, de 1988; o artigo 78 da LDB; as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena; e o Parecer do CNE nº 13, de 2012, que garantem aos povos

⁷⁵ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 116.

⁷⁶ Cf. KAYAPÓ, Edson. Povos Indígenas e genocídio: o que a escola tem a ver com isso? In: *Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré Formação Em Educação Sobre Negras(os) e Povos Indígenas. Lei 11.645/08 e a Educação Indígena*. Salvador: EDIFBA, 2023.

⁷⁷ BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019, p. 34.

⁷⁸ BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019, p. 61.

indígenas o direito a preservação de suas terras, tradições e identidades culturais, através de normas que determinam que tal proposta educacional seja intercultural, bilíngue e com processos próprios de aprendizagem.

No entanto, segundo o Dcepa, apenas 31 municípios paraenses possuem escolas para o atendimento de alunos indígenas. Na 22º Diretoria Regional de Ensino (DRE), que inclui os municípios de Tucumã e Ourilândia do Norte, somente a aldeia Kokraxmor, localizada no município de São Félix do Xingu, possui escola com oferta do Ensino Médio. O próprio Dcepa reconhece que o estado não atende as demandas previstas pelas legislações supracitadas.

Apesar do Ensino Médio ser uma realidade em escolas indígenas, a oferta ainda ocorre, em sua grande maioria, de forma modular e com um currículo com poucos componentes que considerem os saberes indígenas e um projeto político pedagógico que atenda às reais necessidades das comunidades indígenas.⁷⁹

Assim, mediante a não oferta do Ensino Médio nas aldeias de Ourilândia do Norte, os alunos indígenas buscam a continuidade dos estudos em escolas regulares, nas cidades de Ourilândia e Tucumã. No entanto, estas não estão preparadas para oferecer uma educação diferenciada, com ensino bilíngue, dificultando a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas.

De acordo com dados fornecidos pela secretaria da escola, com base nos registros do Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará (Sigep), entre os anos de 2021 e 2024 apenas um estudante indígena concluiu o Ensino Médio. Todos os alunos indígenas matriculados no Ensino Médio de tempo integral, em 2023, não retornaram à escola no segundo bimestre, sendo considerados desistentes. Em 2024, a escola possui oito alunos indígenas matriculados, na modalidade integral e regular noturno, com frequência parcial.

Para evitar a evasão, melhorar o rendimento e os índices de aprendizagem, na EEEM Thiago Gonçalves de Souza adotamos, como estratégia, a elaboração de relatórios de intervenção durante o Conselho de Classe, reunião bimestral na qual avaliamos o desempenho e as dificuldades apresentados por cada educando. Os resultados do primeiro semestre de 2023 apontaram que os alunos indígenas possuem dificuldade de leitura e compreensão dos textos, resolução de atividades e conteúdos propostos, ocasionando baixo rendimento.

De forma unânime, a questão linguística foi observada pelos professores como a principal causa do baixo desempenho desses estudantes. A falta de formação adequada dos

⁷⁹ PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021, p. 573.

professores, aliada a não oferta, pelo Estado, de profissionais mediadores para qualquer forma de educação inclusiva e diferenciada também prejudicam a aprendizagem dos alunos indígenas. Diante dessas dificuldades, a direção da escola encaminhou os relatórios de intervenção à Seduc solicitando uma solução para o problema.

A Seduc respondeu ao pedido, autorizando a contratação de um intérprete indígena para atender os educandos e intermediar as aulas. Posteriormente, no mês de setembro, o governador Helder Barbalho sancionou a lei 10.046/2023, que dispõe sobre a contratação de profissionais para atuarem na Educação Escolar Indígena na rede estadual. O dispositivo legal também garante a contratação de pessoal para o atendimento linguístico de alunos indígenas, em escolas urbanas não indígenas.

Os profissionais podem ser indígenas com formação superior ou magistério, assim como os mais velhos, com notório saber, para atuarem na parte diversificada do currículo e profissionais não indígenas com licenciatura, especialização específica e experiência na Educação Escolar Indígena. A indicação desse profissional foi discutida com o então secretário e articulador da Secretaria Municipal de Educação Indígena, do município de Ourilândia do Norte, Bepkudjyb Atydjare Kayapó. No entanto, não foi encontrado um candidato ao posto com disponibilidade para atender à demanda de dedicação em tempo integral.

Além das dificuldades mencionadas, é perceptível a resistência da maioria dos colegas em lidar com os alunos indígenas, muitos criticam métodos alternativos de avaliação e como possibilidade para as dificuldades de aprendizagem desses alunos sugestionam a aprovação compulsória, mesmo sem conhecimento mínimo alcançado, afirmando, via de regra, que assim haveria *um problema a menos na escola*. Até mesmo as discussões que envolvam a questão indígena nas salas de aula são evitadas por se tratar de um tema “polêmico” na região, então, adota-se o silêncio ou a suposta neutralidade no assunto. Há aqueles que expõe de forma clara seu preconceito e externam falas, tais como: *esses índios não trabalham, não produzem nada para a região* ou ainda *muita terra para pouco índio*. Para Clóvis Brighenti,

É comum professores rejeitarem a aplicação da Lei por viverem, em seus contextos regionais, conflitos territoriais com povos e comunidades indígenas; como também é comum abordar apenas aspectos folclóricos sobre História e Cultura Indígena, temas que não comprometem e que não se traduzem em mudanças.⁸⁰

⁸⁰ BRIGHENTI, Clóvis. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e cultura indígena. In. SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Tombini (orgs.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão: Copiart, 2016, p. 235.

Segundo Brighenti, a temática indígena tem sido apropriada apenas pelos profissionais que tem interesse nela. Isso ocorre devido à carência de normatização, regulamentação fiscalização e punição, principalmente pelas secretarias de educação, ocasionando a não aplicabilidade nas unidades de ensino, seja da Educação Básica ou nas universidades. Em um país multicultural, a questão indígena e a diversidade deveriam ser discussões naturais e não resultado de uma obrigação legal, pois, mesmo assim, não estão sendo efetivadas. Logo, como afirmou Carlos Roberto Jamil Cury, “Muito ainda há que se caminhar para superar os impasses entre lei e realidade”.⁸¹

Contudo, acredito que devemos insistir na busca pela superação do racismo, das desigualdades, do preconceito, do desinteresse. Isso porque, apesar de todos esses problemas reais do cotidiano escolar, tal espaço continua sendo um lugar de referência para o desenvolvimento social e individual. E o conhecimento histórico, em constante ataque, é fundamental, pois tem o potencial de intervir nas percepções dos indivíduos. Para Kátia Abud,

As concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel, importante na elaboração de nossas visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimentos (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos.⁸²

Por meio dessa lógica, Cristiane Bereta da Silva ressalta que o conhecimento histórico na escola instrui os alunos a lidar com diferentes interpretações, entender conflitos, conhecer a si mesmo e os outros, viabilizando “Um exercício irrenunciável para a construção de alternativas para o futuro que sejam democráticas, de respeito as pluralidades e, quiçá, com mais condições de igualdade”.⁸³ Em vista disso, findadas as análises sobre o currículo oficial, no próximo capítulo discutiremos o currículo real, ou seja, as aprendizagens e experiências que ocorrem efetivamente no ambiente escolar, como espaço de agência aos povos indígenas.⁸⁴

⁸¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et. al. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2010, p. 581.

⁸² ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 15.

⁸³ SILVA, Cristiane Bereta. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 54.

⁸⁴ Cf. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCH, Myrja Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*, São Paulo: Cortez, 2003.

CAPÍTULO 3

FORMAR CIDADÃOS NA ERA CIBERNÉTICA: A interdisciplinaridade como ferramenta para a aprendizagem histórica

Antes de iniciar a descrição do produto didático, descreverei algumas atividades prévias desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza, de Tucumã (PA). Como já exposto nos capítulos anteriores, mesmo estando localizada em uma região com forte presença indígena e possuindo alunos indígenas, a temática indígena era limitada às aulas de História e Artes. Sendo o preconceito e a discriminação contra esses povos muito presentes no ambiente escolar. Para tanto, abordarei, inicialmente, as iniciativas tomadas para amenizar e até – quem sabe? – um dia extinguir tal problema. Na sequência, abordei um pouco sobre a *Era Digital* e, por fim, adentrei na elaboração do vídeo A origem dos Mebêngôkre.

3.1. Um projeto, uma roda de conversa...

Pensando em modificar a realidade discriminatória contra os povos originários, a partir de atividades que efetivem a aplicação da Lei 11.645, de 2008, considerando as Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas Indígenas na Educação Básica e o próprio Documento Curricular do Estado do Pará (Dcepa), em parceria com o Professor de Artes, Greick Spencer, no início de março de 2024, escrevemos um projeto voltado a semana relativa aos povos indígenas.

O projeto consistia na visitação a aldeia indígena Turedjam, localizada na TI Kayapó em Ourilândia do Norte (PA). A ideia da visita surgiu após a leitura das Diretrizes Operacionais para a implementação dessas temáticas, em decorrência da Lei 11.645/08 que, entre suas orientações, sugere as instituições de ensino “Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa, com a finalidade de realizar atividades científico-culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial e cultural”.¹

¹ BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 14/2015. Brasília: Diário Oficial da União (D.O.U) de 18/04/2016, Seção 1, p. 10.

O projeto de visita a aldeia indígena visava proporcionar, para além de uma atividade escolar prática e diversificada, uma experiência enriquecedora e inovadora aos alunos, transcendendo os limites da sala de aula e dos conteúdos formais, presentes nos currículos e livros didáticos, ao promover a valorização da diversidade cultural, o aprendizado interdisciplinar e a conscientização para a sustentabilidade, princípios base da Educação do estado do Pará, conforme determina a lei 11. 645, que estabelece a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nos currículos escolares.

O projeto foi encaminhado à Fundação Nacional do Índio (Funai), com sede no município de Tucumã, para a devida autorização e intermediação da visita, mas nunca obtivemos retorno. Por esse motivo decidimos modificar a proposta, convidando os indígenas para irem até a escola. Na disciplina História Indígena, ministrada pela Professora Valéria Moreira Coelho de Melo, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde cursei o Mestrado, discutimos sobre intelectuais indígenas, o que me trouxe a ideia de convidar um pensador indígena para realizar uma roda de conversa com os estudantes. O escolhido foi o Professor Bep Punu Kayapó, na época coordenador de Educação Indígena do município de Ourilândia do Norte, mestrandando em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bep Punu foi o primeiro indígena a defender um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em língua indígena na já referida Unifesspa, o que, por si só, atesta a importância da instituição na região.

Antecedendo a roda de conversa, exibimos para os estudantes de todas as turmas, o documentário *Falas da Terra*, que aborda questões relacionadas à luta, resistência e diversidade dos povos indígenas no Brasil. Devido a um contratempo, nosso convidado precisou antecipar a visita, impossibilitando o uso do auditório, previamente solicitado por outro Professor. Portanto, precisamos delimitar o número de alunos, devido ao tempo e ao tamanho do espaço disponível, tentando driblar todas as dificuldades inerentes à Educação Básica no país.

Assim, as turmas escolhidas para participar da roda de conversa foram os Segundos Anos do Ensino Médio, por serem apenas duas turmas, estarem iniciando o estudo de História do Brasil Colonial e também pela permanência na escola por mais um ano letivo, dando continuidade às atividades que resultariam em um possível produto didático, do qual falarei mais adiante, ainda no desenvolvimento deste capítulo.

Imagen 7 – Trabalhos produzidos pelos alunos na disciplina de Artes²



O Professor Bep Punu, iniciou a roda de conversa problematizando a diferença dos termos índio e indígena, falou sobre a autodenominação como Mebêngôkre, o significado e como o etnônimo Kayapó foi atribuído a eles e se generalizou.³ Durante a apresentação, eu observava e ouvia os comentários dos estudantes que, apesar de conviverem com indígenas no seu cotidiano e, por vezes, indignarem-se por vê-los dirigindo, usando celular e roupas de marca, naquele momento parecia irreal para eles um indígena com nível superior, que dá entrevista e tem canal no *YouTube*. Na fala de alguns alunos: “ele é famoso!”.

Alguns alunos começaram a vasculhar a rede social do Professor Bep Punu e ficaram admirados com as fotos do indígena no estádio do Mangueirão, em Belém, no clássico entre Remo e Paysandu. Uma realidade que eles mesmos, não sendo indígenas, nunca puderam experenciar. A conversa fluiu para o tema da diversidade indígena. O Professor Bep Punu destacou que nem todos os indígenas falam Tupi e falou sobre a variedade de povos originários do Brasil. Nesse momento, uma aluna se dirigiu a mim com o seguinte comentário: “Nossa Professora! Eu pensava que eles eram todos iguais!”.

O Professor Bep Punu também enfatizou sobre a importância do dia dos povos indígenas para os Mebêngôkre, uma data que representa luta e resistência. Foram respondidas as perguntas feitas pelos educandos sobre algumas tradições e o cotidiano na aldeia, sendo que o Professor proferiu algumas palavras em língua indígena e questionou os alunos como eles se sentiram. Alguns responderam que não entenderam nada. Então, o Professor Bep fez um

² O painel conta com a mensagem de boas-vindas na língua Mebêngôkre e foi produzido pelos alunos indígenas.

³ A roda de conversa ocorreu no dia 16 de abril de 2024.

questionamento para os estudantes refletirem, a saber: como será que os alunos indígenas se sentem em uma escola que todo mundo só fala português?

Em seguida, ensinou algumas palavras e cumprimentos na língua Mebêngôkre e para finalizar a apresentação, mostrou um vídeo sobre a aldeia Turedjam, acerca de uma festividade, que incluía, entre as celebrações, partidas de futebol. Por fim, ele convidou os alunos da EEEM Thiago Gonçalves de Souza para visitar a referida aldeia, na semana seguinte, quando estariam ocorrendo as festividades em comemoração à semana dos povos indígenas. Os educandos ficaram muito entusiasmados, mas, infelizmente, não conseguimos o transporte público escolar, impossibilitando a visita.

No dia 17 de abril de 2024, recebemos as mulheres Kayapó, parentes dos nossos estudantes, para realizarem pinturas corporais neles com os grafismos da etnia. A intencionalidade dessa atividade interdisciplinar, entre História e Artes, foi promover a valorização e o conhecimento da História e Cultura Indígena através da vivência, além de integrar tais povos como comunidade escolar. Em particular naquele ano, com a inclusão no calendário letivo com o programa *Família na Escola*, promovido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc), com o objetivo reforçar a participação de todos no processo educativo.

Após o fim das atividades, enviei uma imagem com uma pequena descrição para o setor responsável pela publicação nas redes sociais da Seduc. A partir de então fomos contatados pela Assessoria de Comunicação (Ascom) do estado para publicar uma matéria. Ela foi divulgada no site da Seduc no dia 22 de abril de 2024. Essa publicação foi muito significativa, pois trouxe visibilidade à nossa escola, destacou a importância de atividades que promoviam o protagonismo indígena e não a folclorização desses sujeitos, estando ela disponível para que os demais servidores da rede possam replicar em suas escolas.

Imagen 8 – Publicação realizada pela Seduc



Como a definição do produto didático ocorreu somente ao final do ano letivo de 2024, o seu desenvolvimento ficou para este 2025. A escolha da atividade não foi uma tarefa fácil. Muitas foram as ideias pensadas e sugeridas ao longo desses dois anos, de mapa interativo a curso de formação para professoras que, apesar de interessantes, já haviam sido desenvolvidos por outros discentes da rede do ProfHistória. Não que eu quisesse, segundo o dito popular, *inventar a roda*, mas gostaria de desenvolver algo que tivesse significância para os estudantes. Para isso eu deveria pensar em um produto, considerando o interesse dos alunos e que fosse criado para eles e com a participação deles.

Com esse objetivo, decidi realizar uma escuta dos discentes pelo *Google Formulário* e, para minha surpresa, 41,4% dos educandos escolheram atividades com o uso de filme, contrariando minhas expectativas por jogos didáticos, por serem mais dinâmicos. No modelo da chamada *Escola da Escolha*, com a criação de espaços juvenis pelos próprios estudantes, fundando, em 2024, os Clubes de mídia, robótica, jornalismo e do *podcast* na EEEM Thiago Gonçalves de Souza, demonstrando o interesse dos alunos pelo audiovisual e o mundo digital.

Então, durante a banca de qualificação, o produto não estava definido. Nessa ocasião, o Professor Bruno Silva sugeriu a criação de um programa de entrevistas no *YouTube*. A ideia seria entrevistar os alunos indígenas da escola. Porém, eles deixaram de frequentar o colégio no segundo semestre de 2024, sendo considerados desistentes. Diante disso, foi preciso pensar em outra proposta. Assim, meu orientador, Professor André Furtado, sugeriu a produção de vídeos didáticos de curta duração, usando ilustrações feitas pelos estudantes já que, em nossas conversas, eu havia comentado sobre a habilidade dos alunos em desenhar.

Esse recurso tem sido usado por muitos docentes que explicam os conteúdos de forma breve e ilustrada, disponibilizando os vídeos em plataformas digitais. Muitos estudantes relataram visualizar esses vídeos para revisar de forma rápida os conteúdos. Alguns canais do *YouTube* que serviram como referência foram: *História ao Quadrado*, *Descomplica: quer que eu desenhe?* & o *Superleituras*. Embora não seja um recurso inédito, a produção seria realizada pelos alunos, tendo como temática a História dos Mebêngôkre.

3.2. História Digital, recursos tecnológicos

No que concerne à produção do conhecimento histórico, ao produzir vídeos para serem divulgados em redes sociais, adentramos o campo da História Digital, que não se limita ao uso

de ferramentas cibernéticas na pesquisa histórica, mas abrange as experiências humanas, produzidas, registradas, acessadas e compartilhadas por tecnologias.⁴ Nessa perspectiva,

As questões postas pela História Digital se movimentam transdisciplinarmente e se desdobram por todos os âmbitos do fazer historiográfico. Elas tornam tênues as fronteiras tradicionais entre produção, circulação/consumo e armazenamento do conhecimento, além de apontar para novas formas de pesquisa, de ensino e de extensão pautadas pela novidade medial da digitalidade.⁵

Dessa forma, à medida que a *internet* transformou a sociedade em sociedade digital, a prática dos historiadores também foi impactada. Para entender o tempo presente precisamos acompanhar as mudanças tecnológicas e as novas formas de interação social que emergiram com a expansão da rede mundial de computadores. Ignorar essa realidade significa estar alheio às práticas, ideias e valores da atualidade. Além disso, com a *internet*, os historiadores têm tido acesso a uma grande quantidade de fontes de pesquisa.⁶

A esse respeito, conforme José de Assunção Barros, na *Era da sociedade digital*, caracterizada pela exposição e pela existência virtual, nos deparamos com duas principais categorias de fontes: as fontes digitais e as fontes virtuais.⁷ A primeira é referente à digitalização e disponibilização de fontes materiais já existentes, como livros e microfilmes. Já as fontes virtuais são criadas neste ambiente, tais como: *blogs*, redes sociais plataformas para publicação de vídeos e outros conteúdos digitais.

Assim como qualquer outra fonte, as fontes virtuais requerem o método da crítica histórica e exige que os historiadores ampliem suas técnicas e metodologias de análise, sendo fundamental o diálogo interdisciplinar. Dessa forma, a História Digital pode oferecer várias contribuições para a produção e divulgação do conhecimento histórico na contemporaneidade.⁸ No entanto, como colocado por José de Assunção Barros, a escrita da história no novo milênio, enfrenta alguns desafios como: a falta de criticidade, o conservadorismo e a manipulação midiática. Desse modo a História precisa ser combativa.⁹

⁴ PRADO, Giliard da Silva. Por uma História Digital: o ofício de historiador na era da internet. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 34, 2021, p. 201.

⁵ Cf. LUCCHESI, Anita et. al. História Digital: arquivo, memória e narrativa na Era do Big Data: apresentação do dossiê. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 5-6, 2024.

⁶ Cf. ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da *internet* como fonte primária para pesquisas históricas. *Revista Aedos*, v. 3, n. 8, 2011.

⁷ Cf. BARROS, José D'Assunção (org.). *História Digital*: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis: Vozes, 2022.

⁸ PRADO, Giliard da Silva. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 34, p. e0201, 2021.

⁹ BARROS, José D'Assunção. Seis desafios para a historiografia do novo milênio. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 20, n. 33, 2020, p. 248.

Para tal, precisa atuar com Responsabilidade Social, produzir textos com “Criatividade”, enriquecer-se com “Novas Interdisciplinaridades”, explorar a “Variedade” de pontos de vista, de linguagens e de suportes, mostrar “Abrangência” em relação à totalidade do universo social, e transferir a este, nos seus múltiplos setores e grupos identitários e sociais, a sua capacidade de “Criticidade”.¹⁰

Diante disso, Anitta Luchessi e Dilton Maynard nos lembram que a escola não pode ficar de fora dessas discussões. Uma vez que o cotidiano escolar já está imerso nessa realidade, pois o público-alvo, estudantes nascidos a partir de meados de 1990, são nativos digitais. Nessa conjuntura, as redes sociais estão cada vez mais presentes na rotina alunos e, diariamente, nós, professores, precisamos competir com as tecnologias pela atenção dos estudantes. Dessa forma, a apropriação das redes sociais como prática no Ensino de História pode funcionar como ferramenta de aproximação do conteúdo com o cotidiano dos alunos.¹¹

Em relação à escrita e ao Ensino de história na Era Digital, especialistas sugerem que a adoção de uma postura receptiva, lúdica e especulativa pode trazer ganhos para o letramento histórico entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, através da *experimentação criativa*. Neste sentido, esta última expressão compreende a integração contínua das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Não se trata de abolir outros recursos didáticos ou exigir por parte do professor um conhecimento avançado em programação e informática, mas usar as tecnologias, além das atividades isoladas e pontuais, como ferramenta para explorar diferentes temas e projetos, estimulando a fantasia e desenvolvendo habilidades de modo transversal.

Porém, em conformidade com Yan Santos, nas pesquisas atuais, precisamos encarar as tecnologias e a cultura digital, não apenas como recursos didáticos, pois na cibercultura os sujeitos moldam suas subjetividades, ou seja, suas formas de pensar, agir e se posicionar.¹² Nessa lógica, retomemos a responsabilidade social, apontada por D’Assunção Barros, como um desafio para a historiografia do novo milênio, fazendo-se necessária a adoção de uma postura de resistência e engajamento com as questões sociais, promovendo uma História inclusiva que dialogue com diversos grupos, combatendo desigualdades, exclusões e retrocessos sociais. Assim,

Por meio da compreensão da História Digital enquanto campo das “práticas de educabilidade histórica digital”, havendo amplo debate entre teorias desenvolvidas

¹⁰ BARROS, José D’Assunção. Seis desafios para a historiografia do novo milênio. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 20, n. 33, 2020, p. 248.

¹¹ Cf. VICTOR ARAÚJO, Robson. O uso de redes sociais como prática no ensino de História. *Jamaxi*, v. 2, n. 1, 2018.

¹² Cf. SANTOS, Yan. Decolonizar a História Digital: apontamentos sobre cibercultura, Ensino de História e fundamentos da educação. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 110-133, 2024.

pela História e pela Educação, podemos cartografar tais territórios rizomáticos que nos condicionam à intervenção em tais práticas, atuando na produção de materiais digitais voltados ao debate acerca das relações étnico-raciais, interseccionais e decoloniais, bem como à própria noção de conhecimento histórico fabricado na cultura digital.¹³

Portanto, a *internet* é um espaço possível para o Ensino de História e uma importante ferramenta de resistência na descolonização de saberes.¹⁴ Nesse entendimento, o produto didático aqui desenvolvido tem a finalidade de contribuir para a valorização da história e cultura indígena, em conformidade com a Lei 11.645/08 e as Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos povos indígenas na Educação Básica, da referida legislação, que orienta

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de Professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira.¹⁵

Desse modo, a produção de material didático sobre o Ensino de História indígena exige atenção, pois “Ele implica na consideração dos saberes indígenas e, no caso da História, na incorporação de suas narrativas no trato com o passado e com as questões que significam a História na Educação Básica”.¹⁶

Com esse objetivo, optamos pela produção de vídeos didáticos de curta duração sobre os Mebêngôkre Kayapó. E, diferente da sugestão inicial, do *YouTube*, a plataforma escolhida para divulgação dos vídeos foi o *Instagram*, a rede social mais usada pelos estudantes e por ser a oficial do Clube de Mídia, que se envolveu com a produção didática da presente dissertação – e usada pela própria EEEM Thiago Gonçalves de Souza –, para a divulgação dos trabalhos realizados na instituição. O *Instagram* foi criado pelo norte americano Kevin Systrom e pelo

¹³ SANTOS, Yan. Decolonizar a História Digital: apontamentos sobre cibercultura, Ensino de História e fundamentos da educação. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 110-133, 2024, P. 127.

¹⁴ Cf. SILVA, Kalina Vanderlei Silva. Arte e História Indígena e a *internet* como espaço de ensino: experiências com oficinas virtuais e redes sociais. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SANTOS, Mário Ribeiro dos; ARAÚJO, Sandra Simone Moraes dos (orgs.). *Olhares plurais para o ensino e a pesquisa em história*. Recife: Edupe, 2023.

¹⁵ BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 14/2015. Brasília: Diário Oficial da União (D.O.U) de 18/04/2016, Seção 1, p. 2.

¹⁶ Cf. COELHO, Mauro Cezar. Prefácio. In: SILVA FILHO, Eduardo Gomes da et., al. (orgs.). *Ensino de História Indígena e educação intercultural: experiências decoloniais em perspectivas*. São Leopoldo: Casa Lareira, 2020.

brasileiro Mike Krieger, lançado em 6 de outubro de 2010, tornando-se uma das redes sociais mais acessadas do mundo. Em 2025, possui cerca de 1,74 bilhões de seguidores.¹⁷

Segundo dados de uma pesquisa realizada em 2023, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), sobre atividades *online* realizadas por crianças e adolescentes no Brasil, o *Instagram* é a plataforma digital mais usada por internautas na faixa etária de 9 a 17 anos (36%), seguida pelo *YouTube* (29%), *TikTok* (27%) e o *Facebook* (2%). A pesquisa também apontou que houve um crescimento no número de crianças e adolescentes que assistem vídeos *online*, assim como uma concentração de usuários entre 15 e 17 anos nas plataformas de criação de conteúdos digitais.¹⁸

Nesse contexto, para André Luiz Alves, Marlton Fontes Mota e Thiago Passos Tavareso *Instagram*, por ser um aplicativo de comunicação centrado em imagens e com conteúdo dinâmico e ágil, possui potencial como ferramenta de aprendizagem colaborativa para a produção de conhecimento, facilitando a socialização de conteúdos e promovendo o processo mais dinâmico de comunicação, de diferentes gerações de usuários, principalmente os mais jovens. Isso porque ele

Tem sido um grande desafio para o processo de ensino-aprendizagem educar uma geração que não comprehende e não tem paciência para perceber a importância de uma análise crítica e reflexiva, principalmente se essa abordagem decorrer da necessidade de um aprofundamento da temática proposta, e que demande um tempo a mais para alcançar o objetivo delineado.¹⁹

Nesse sentido, para António Magalhães²⁰, o *Instagram*, como ferramenta didática, pode colaborar com a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, tanto por meio de propostas sugeridas pelos professores aos alunos, estimulando assim a criatividade, autonomia e a colaboração, quanto pelo próprio docente ao criar os próprios conteúdos digitais. Mas assim como qualquer outra fonte, as fontes digitais ou virtuais, requerem o método da crítica histórica, exigindo historiador ampliar seu repertório de técnicas e metodologias de análises, sendo

¹⁷ KEMP, S. Instagram users, stats, data, trends, and more – *DataReportal – global digital insights*. Disponível em: <<https://datareportal.com/essential-instagram-stats>>. Acesso em: 30 jun. 2025.

¹⁸ TIC Kids Online Brasil 2023: *Crianças estão se conectando à Internet mais cedo no país*. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2023-criancas-estao-se-conectando-a-internet-mais-cedo-no-pais/>>. Acesso em: 30 jun. 2025.

¹⁹ ALVES, André Luiz; MOTA, Marlton Fontes; TAVARES, Thiago Passos. O *Instagram* no processo de engajamento das práticas educacionais: a dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem. *Revista Rios Eletrônica*, São Francisco, n. 19, p. 25-43, 2018, p. 39.

²⁰ MAGALHÃES, António José Valpaços. *O Instagram como ferramenta complementar ao ensino de História, Dois casos práticos em contexto escolar*. Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2022.

fundamental o diálogo interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, como a arquivologia, a linguística, a comunicação, a ciência da computação etc.

3.3. Um produto didático colaborativo

Para a realização da atividade didática (vídeo curto) enfim definido, como produto desta dissertação, no planejamento inicial a intenção era trabalhar apenas com as duas turmas de Terceiro Ano, que haviam participado das atividades do ano anterior, do Segundo Ano, portanto. Assim, iniciado o ano letivo de 2025, recapitulei verbalmente com estudantes sobre o que eles lembravam sobre o documentário *Falas das Terras*, a roda de conversa com o Professor Bep Punu Kayapó e as pinturas corporais indígenas. Expliquei novamente sobre a intencionalidade da criação de um produto didático para o mestrado e realizamos uma atividade de pesquisa na *internet* para a produção de mapa mental.

A pesquisa foi realizada em duas aulas, no site “PIB Socioambiental – Povos Indígenas do Brasil”. Com os dados da pesquisa, os estudantes produziram mapas mentais, destacando aspectos como origem, língua, economia, localização, aldeias etc. sobre os Mebêngôkre Kayapó. A confecção dos mapas mentais ocorreu em três aulas e foi contabilizada como recomposição de aprendizagem. Além disso, como forma de incentivo, propus que os mapas mais elaborados, que contemplassem tanto o visual quanto o conteúdo, iriam fazer parte da dissertação do ProfHistória da Unifesspa.

Imagen 9 – Mapas mentais produzidos pelos alunos do Terceiro Ano



A produção de mapa mental permitiu a organização de informações de forma clara e objetiva, além de estimular a criatividade e a personalização do material, fazendo com que os

estudantes se empenhem na elaboração desse tipo de atividade. Conforme Adriana Lessa e Cristiane Santos, o mapa mental é uma metodologia ativa, um tipo de esquema cognitivo, que além da organização de conceitos, promove uma postura proativa do leitor, ao interagir com o texto e desenvolver sua própria estratégia de compreensão.²¹

Após a produção dos mapas mentais, os próximos passos foram a elaboração de um roteiro, a confecção dos desenhos e a produção dos vídeos. Porém, algumas dificuldades foram aparecendo e o trabalho tomou novos rumos. Desde o início, a maior delas foi a quantidade de aulas de História: apenas duas por semana. Para conseguir realizar a pesquisa e a confecção dos mapas mentais, eu precisei da ajuda dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, que me cederam algumas aulas.

Além disso, a Seduc determinou uma série de atividades interdisciplinares, chamadas de *Rotinas Pedagógicas*, no intuito de trabalhar os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas atividades seguem um calendário mensal, devendo ser aplicadas pelos docentes, devidamente registradas em fotos e documentadas pelos gestores ou coordenadores nos *Relatórios de Boas Práticas*. Portanto, o trabalho do produto didático foi interrompido, sendo retomado em março deste ano, 2025.

Mas o trabalho que, a princípio, seria aplicado apenas com os estudantes do Terceiro Ano, teve que abranger alunos de outras turmas, pois nem todos os educandos escolhidos possuem a habilidade de desenhar ou produzir conteúdo digital. Dessa forma, o Professor Greick Spencer me indicou quais alunos gostavam de desenhar e eu busquei nos Clubes de mídia, robótica e jornalismo aqueles que poderiam me ajudar na produção do vídeo. A questão é que os clubes de protagonismo juvenil não são por série. São formados por afinidade e reúnem alunos de turmas variadas.

Essa questão me trouxe um outro problema: como reunir alunos de séries diferentes? E, mais uma vez, eu contei com a colaboração dos meus colegas que possuem disciplinas diversificadas como o *Projeto Permanente e Aprofundamento Curricular*, que dispensaram alguns alunos para participar da elaboração do produto didático. Ainda assim, essas duas disciplinas juntas correspondem a apenas três aulas semanais, um tempo curto para um trabalho que embora pareça simples, foi bastante complexo.

No primeiro encontro, alunos do Clube de Jornalismo tentaram realizar uma entrevista com as alunas indígenas, já pensando em uma publicação para a *Semana dos Povos Indígenas*.

²¹ Cf. LESSA, Adriana; SANTOS, Cristiane. O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, p. 92-117, 2023.

No entanto, essa atividade não passou de uma conversa informal, pois as alunas indígenas são extremamente tímidas. Por falarem pouco e baixo, o áudio ficou praticamente inaudível. Mas muito do que foi perguntando e respondido por elas, juntamente com os mapas mentais produzidos, serviu como referência para a elaboração do roteiro dos vídeos e dos desenhos.

Dessa forma, pensamos na produção de três episódios, assim definidos: 1) a origem dos Kayapó / Mebêngôkre; 2) resistência, organização social e política; & 3) economia e relação com o meio ambiente. Os vídeos terão duração máxima de três minutos, tempo máximo para publicação de *reels* no *Instagram*.

O objetivo inicial era que os três vídeos fossem produzidos até o final de maio. Porém, tivemos que lidar com vários contratemplos e desafios, como: o tempo, apenas três aulas por semana, feriados, simulado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), semana de avaliações, cumprimento das determinações da Seduc para alcançar as metas educacionais, participação em formações, projetos e atividades desenvolvidos por outros professores, entre outros. Em decorrência dessas dificuldades, conseguimos concluir apenas o primeiro episódio.

Desse modo, o primeiro episódio está fundamentado na mobilização das seguintes Competências Específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. / COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 – Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.²²

Tornando o aluno capaz de desenvolver as seguintes habilidades:

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. / (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo

²² BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>, p. 571-578. Acesso em: 6 jun. 2025.

as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.²³

Pensados a quantidade de episódios, tempo e plataforma para publicação, o próximo passo seria escolher qual aplicativo usar para criar a animação. Eu, totalmente leiga nesse assunto, fui guiada pelos meus alunos, nativos digitais. Segundo Andreza Maynard, a intensidade e a naturalidade que com que os estudantes da educação básica dominam aparelhos eletrônicos, site e aplicativos, tem exigido que os professores sempre revisem suas abordagens, buscando acompanhar essas transformações que o mundo tem passado com o avanço das tecnologias de informação.²⁴

Os estudantes integrantes do Clube de Robótica, por sua vez, sugeriram que fosse usado um aplicativo chamado *FlipaClip*. Esse *App* oferece ferramentas que permitem ao usuário criar animações no próprio celular. A ideia era realizar os desenhos em papel e posteriormente digitaliza-los e transformar em animação.

Após a escolha do aplicativo, tivemos que pensar quais elementos iriam compor o episódio *A origem dos Mebêngôkre*. Para isso, retomamos os mapas mentais, para ter uma noção geral sobre os Kayapó e em seguida li para eles a citação de Terence Turner sobre a diferenciação dos povos Jê, segundo o mito da árvore de milho. Para complementar, li a história *A descoberta do milho*. Conforme esse registro de Horace Banner,

Os índios afirmam que até a descoberta do milho eles eram relativamente poucos. Falavam uma só língua e andavam como um só rebanho. Mas, de posse do cereal destinado a ser o futuro alimento principal, dividiram-se em tribos e cobriram toda a face da terra. Como o milho não tem rival entre os cereais pela sua fecundidade, os índios entraram numa fase de grande multiplicação. Foi também nessa ocasião que apareceu a variedade de línguas e costumes entre os diversos povos. Atribuem a todas as tribos uma origem comum e o mito do pé de Milho ocupa, em suas tradições, um lugar comparável à Torre de Babel na História Sagrada.²⁵

A partir disso, os alunos iniciaram a elaboração do roteiro do primeiro episódio, que aborda temas como a origem e a diferenciação dos povos Jê, considerando a História do milho, o avanço da colonização, o processo de dispersão dos Mebêngôkre e a localização atual. Após

²³ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>, p. 572-579. Acesso em: 6 jun. 2025.

²⁴ Cf. MAYNARD, Andreza. Postar, curtir e aprender?: o uso do Instagram no Ensino de História. *Cadernos do Tempo Presente*, v. 11, n. 02, p. 36-49, 2020.

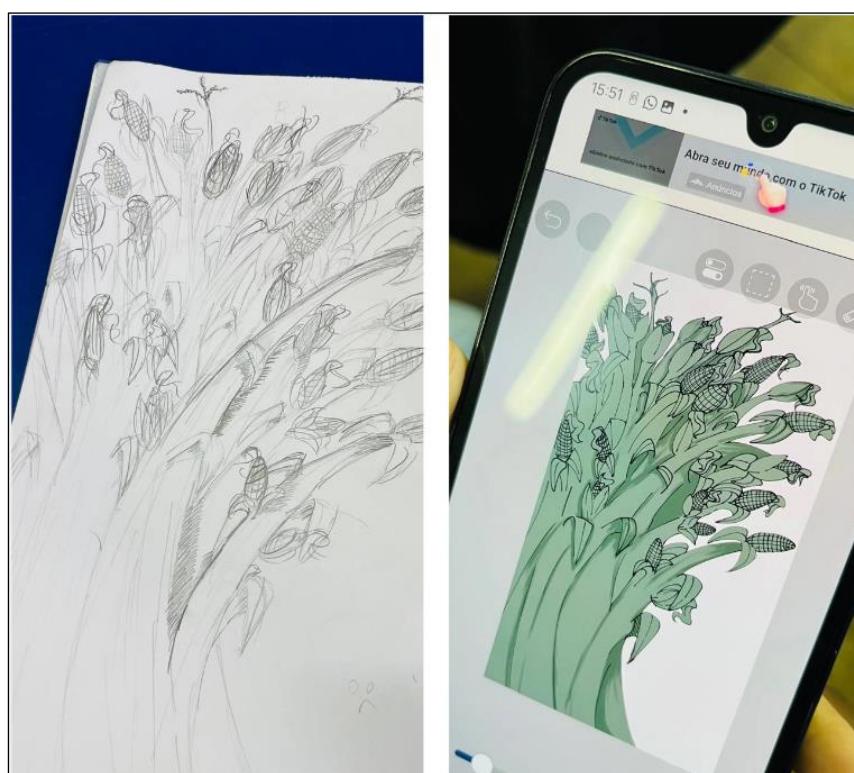
²⁵ BANNER, Horace. Mitos dos índios Kayapó. *Revista de Antropologia*, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 1, p. 37-66, 1957. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/ra/article/view/110359>>. Acesso em: 6 jul. 2025.

a criação do roteiro, os alunos iniciaram a produção manual dos desenhos, a fase mais longa do processo de desenvolvimento do produto didático.

Imagen 10 – Fase de produção de desenhos



Imagen 11 – Fase de produção de desenhos



À esquerda, desenho feito à mão, à direita o mesmo desenho no aplicativo. Assim, após a produção manual, os desenhos eram pintados, fotografados e enviados ao aplicativo *FlipaClip* para edição. Os grafismos corporais nos desenhos foram feitos por alunas indígenas, como forma de integrá-las ao trabalho, aos colegas e para valorizar a cultura Mebêngôkre.

Imagen 12 – Alunas indígenas desenhando grafismos corporais



Imagen 13 – Edição de desenho no aplicativo FlipaClip



No aplicativo *FlipaClip*, os desenhos foram recortados e adicionado fundo as imagens, efeitos visuais e sonoros. Além do *FlipaClip*, outros aplicativos de edição foram usados, como o *Canva* e *CapCut*. No *Canva*, foram criadas as imagens que possuem textos, como títulos e os créditos finais, e no *CapCut*, a edição do vídeo, combinando as cenas criadas no *FlipaClip* com a narrativa em áudio. A elaboração desse produto didático foi muito abrangente, pois, além dos conteúdos de História mobilizados – fontes e o ofício do historiador, História e Cultura Indígena – o trabalho foi interdisciplinar, reunindo objetos de conhecimento da Arte, ao trabalhar a cultura e a arte indígena; da Geografia, com a análise e criação de mapas, a compreensão de território, fronteiras e migrações; da Língua Portuguesa, ao exigir habilidades de comunicação e escrita, assim como dos objetos de conhecimento relacionados ao mundo digital.

A voz presente no vídeo é do aluno Deivid Feles, do Terceiro Ano. A escolha dele está alinhada à disciplina *Projeto de Vida*, e a meta profissional do mesmo em cursar Cinema e Audiovisual, para ser dublador. Desse modo, a produção do vídeo didático está alinhada à investigação científica e processos criativos, eixos estruturantes do Dcepa.

O produto foi finalizado no dia 25 de junho e divulgado no *Instagram* da escola no dia 31 de julho de 2025, data de retorno das férias escolares. Após finalizado o vídeo, como forma de avaliação e *feedback*, pedi aos alunos para responderem a seguinte pergunta: como a participação na produção do *reels* sobre os Kayapó / Mebêngôktr impactou sua aprendizagem e percepção a respeito dos povos indígenas? Para aluna Letícia Cruvinel, do Terceiro Ano:

Esse projeto foi muito importante para mim, porque além de aprender mais sobre a cultura dos povos indígenas, como os Kayapó, eu também desenvolvi habilidades novas. Foi a primeira vez que mexi com aplicativos de animação e edição, e aprendi tudo fazendo esse vídeo. Aprender a História dos Kayapó me ajudou a entender melhor como surgiram os diferentes povos indígenas e como eles se separando e migrando com o tempo. Eu não sabia de muita coisa antes, e agora vejo como a cultura indígena é importante. Foi uma experiência muito importante tanto aprendizado quanto cultural.

A aluna Beatriz Campos, do primeiro ano, respondeu:

Teve um grande impacto na aprendizagem pois me fez ver o valor da cultura indígena, além de fazer eu me aprofundar e ter mais conhecimento sobre cada indígena de cada país e suas diferenças. Foi uma experiência incrível pra [sic] mim, pois além do desenho eu senti que eu conseguia expressar muito minhas experiências para mostrar a força indígena, vai ser um projeto muito marcando para minha vida.

O aluno Deivid Feles, do Terceiro Ano, relatou:

Participar da produção do vídeo sobre os Kayapó ampliou meu conhecimento sobre os povos indígenas. Aprendi mais sobre a cultura, lutas e importância. Para mim foi uma honra participar desse projeto. Passei a valorizar a cultura indígena e sua importância para nossa história. A participação do projeto foi muito importante para o meu projeto de vida por que ao atuar como dublador, percebi que eu tenho potencial para seguir nessa área. E isso me incentivou a continuar com esse sonho já que desde a minha adolescência eu tenho vontade de ser um dublador profissional.

Além do *feedback* dos estudantes sobre a participação na elaboração desse produto didático, quero aqui deixar registrado, de forma sucinta, algumas atividades desenvolvidas por colegas de outras disciplinas, que tiveram como tema a questão indígena, no decorrer do primeiro semestre de 2025. Primeiramente, os jogos interculturais, realizado no dia 15 de abril

de 2025, em alusão à *Semana dos Povos Indígenas*. Essa atividade foi idealizada por mim, Malena, juntamente com o Professor Greick Spencer, de Artes, e a Professora Ingryt Lucena, de Educação Física. Na ocasião, recebemos um time de indígenas Kayapó para jogar com os nossos alunos, as modalidades de vôlei e futsal. Foi um momento de fortalecimento entre a escola e a comunidade indígena, reafirmando o compromisso da escola com uma educação intercultural e diversa. Enquanto os jogos aconteciam, mais uma vez, a pedido dos nossos alunos, as mulheres Kayapó / Mebêngôkre realizaram as pinturas corporais.

Imagen 14 – Textos motivadores para a redação

LEI N° 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008

“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.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Educação escolar indígena

[...] Foi só a partir de muita luta do movimento indígena que, na Constituição de 1988, foi assegurado às comunidades indígenas o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilingue/multilingue e comunitária. Agora, eles se apropriam dessas escolas estrangeiras para transformá-las em ferramentas úteis para sua vida.

Por isso, ela deve ser caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas e conhecimento dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena [...].

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-escolar-indigena/>

Território ancestral

Maá munhã ira apigá upé rikué
 Waá perewa, waá yuká
 Waá munhã maá putari.
 (tradução)
 O que fazer com o homem da vida
 Que fere, que mata
 Que faz o que quer?

Das lutas e grandes batalhas
 Para o direito a terra defender.
 A arma de fogo superou minha flecha
 Minha nudez se tornou escândalo
 Minha língua foi mantida no anonimato
 Mudaram minha vida, destruíram meu chão.

Antes a terra era nossa casa
 Hoje, se vive oprimido.
 Antes era só chegar e morar
 Hoje, o território está dividido.

Como estratégia de sobrevivência
 Em silêncio decidimos ficar.
 Hoje nos vem a força
 De nosso direito reclamar.
 Assegurando aos tanu tyura
 A herança do conhecimento milenar.

Mesmo vivendo na cidade
 Nos unimos em um único ideal
 Na busca pelo direito
 De ter nosso território ancestral.
 Poema de Marcia Kambaba. Disponível em:
<https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/poesia/3-poemas-de-marcia-kambaba/> (Adaptado).

Dia dos povos indígenas



Disponível em: <https://www.brasil247.com/charges/dia-dos-povos-indigenas>

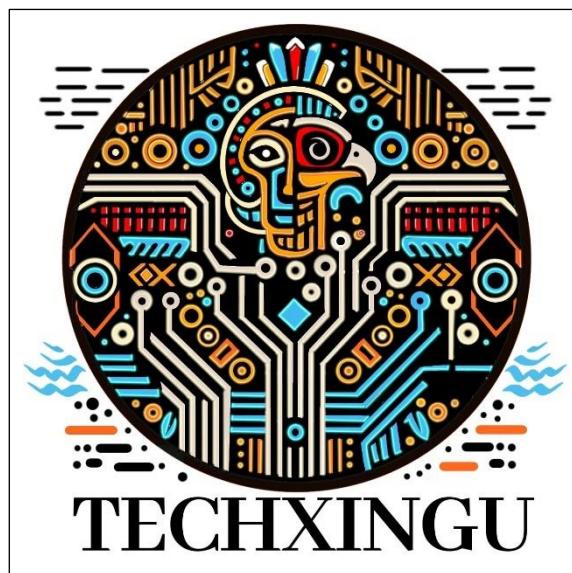
Pronosta de redação

Na disciplina de Estudo Orientado, a Professora Alessandra Janaú, de Língua Portuguesa, lançou como proposta de redação aos alunos do terceiro ano o tema: “A importância da educação indígena na valorização da cultura e identidade dos povos indígenas do Brasil”. Dentre os textos motivadores, foram apresentados trechos da Lei 11.645/08, um texto sobre educação escolar indígena, o poema *Território Ancestral*, de Márcia Kambeba, e a charge “Sério que a escola de vocês ainda retrata a gente assim?! Que primitivos...” produzida por Nando Motta. Desse modo, o objetivo da proposta de redação, é estimular a reflexão crítica dos estudantes, a respeito da valorização da cultura, identidade e direitos indígenas no Brasil.

Por fim, a Professora de Matemática, Jéssica Rodrigues, apresentou a logo do Clube de Robótica – *TechXingu* – produzido pelos alunos da agremiação. A logo foi inspirada nos grafismos corporais dos indígenas, tendo os Kayapó / Mebêngôkre como símbolo de representatividade da região sul e sudeste do Pará. Nas palavras da Professora Jéssica:

A logo foi pensada pela aluna Letícia Cruvinel, e construída com ajuda de alunos do TECHXINGU. Esse trabalho é fruto da interdisciplinariedade, entre robótica e um projeto relacionado aos povos originários desenvolvido pela Professora Malena, como a aluna faz parte de ambos, conseguiu aplicar seus conhecimentos e a consequência foi essa linda produção. A robótica mais uma vez cumpre o seu papel, aprendizagem ativa e significativa, alinhando tecnologia, sustentabilidade e objetos de conhecimento, sendo o aluno o agente ativo nesse processo.

Imagem 15 – Logo do Clube de Robótica TechXingu



Além desses projetos, a escola passou a exigir dos professores a elaboração de avaliações diferenciadas para os alunos indígenas. Essas atividades representam um avanço significativo na efetivação da Lei 11.645/08 na EEEM Thiago Gonçalves de Souza, pois

resultam das discussões e atividades promovidas na escola em prol desta dissertação, que nasceu da inquietude mediante os posicionamentos preconceituosos e violentos sobre os povos indígenas, da dificuldade e da resistência de colegas em abordar a temática e da ausência de projetos sobre questões étnico-raciais em nossa escola.

CONCLUSÃO

Ao passo que se fecha este trabalho, vimos que, passados dezessete anos da promulgação da Lei 11.645, de 2008, o Ensino de História Indígena ainda esbarra em problemas reais no ambiente escolar, evidenciados nos discursos preconceituosos e nas práticas excludentes contra os povos originários, especialmente os Mebêngôkre Kayapó. Fatos que motivaram essa pesquisa e que reforçam a necessidade de políticas e ações reais para uma formação escolar antirracista. Para tanto, precisamos percorrer um caminho que perpassou pelo contexto local, uma discussão historiográfica e um debate sobre o currículo.

Assim, ao analisar o encaminhamento sobre o debate e aplicabilidade da Lei 11.645/08 na rede estadual de educação do Pará, no contexto do Novo Ensino Médio, que priorizou um processo formativo centrado em habilidades e competências para o mundo do trabalho, reduzindo a carga-horária dos ensinamentos básicos e essenciais como a História, dificultando uma abordagem mais crítica e aprofundada dos conteúdos, percebe-se que a mesma reforma, por outro lado, permitiu a construção de um currículo próprio. Trata-se do Documento Curricular do Estado do Pará (Dcepa) que, com características mais regionais e incorporando a questão indígena através da contextualização e da interdisciplinaridade, baseia-se em princípios que valorizam a diversidade étnico-racial, os sujeitos e saberes tradicionais, como os indígenas.

No entanto, observou-se que a aplicação efetiva da História e Cultura Indígena é, por vezes, limitada ao Currículo Oficial, pois, na prática, ainda colidimos com a resistência e a dificuldade de professores em lidar com a temática, a carência de projetos que promovam essas discussões e as tentativas frustradas de visitar a aldeia Turedjam, em decorrência do silenciamento por parte da Fundação Nacional do Índio (Funai) e da negativa de transporte escolar pelas Secretarias de Educação. Portanto, mesmo presente nos documentos curriculares do estado do Pará e os nacionais, a implementação da Lei 11.645/08 ainda exige ações mais concretas e efetivas.

Não obstante, a Dcepa representa avanços importantes, ao adotar como referencial a interculturalidade e a decolonialidade, orientando os docentes a valorização dos povos indígenas e de seus saberes, visando a superação de narrativas eurocentradas e estereotipadas. Desse modo, o alinhamento entre *Investigação Científica e Processos Criativos* – eixos estruturantes do documento em tela – e dos princípios curriculares: respeito às diversas culturas

amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; a interdisciplinaridade e contextualização no processo de ensino e aprendizagem, com a História Digital etc., foram essenciais para a produção do vídeo didático intitulado *A origem dos Mebêngôkre*, divulgado em 31 de julho no Instagram da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza.

Essa produção, feita de forma interdisciplinar, reuniu conhecimentos da História com outras áreas, tais como: Artes, Geografia, Língua Portuguesa, além dos Clubes de mídia, robótica e jornalismo, desenvolvendo entre os estudantes habilidades e competências específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como leitura, investigação e produção de um material audiovisual para o *Instagram*. Assim, é possível promover uma educação, em geral, e um Ensino de História, em particular, significativos e participativos, ao considerar o interesse e o cotidiano dos estudantes, nativos digitais. Além de uma aprendizagem crítica, criativa e com responsabilidade social, ao promover a valorização das narrativas indígenas, sua diversidade e modos de vida, em especial os Mebêngôkre Kayapó, ainda vistos como figuras incômodas em Tucumã (PA).

Além disso, a abordagem da temática indígena por outros professores em suas atividades e projetos, como os jogos culturais, a proposta de redação, o logo do clube de robótica e a elaboração de avaliações diferenciadas para os estudantes indígenas, demonstram um avanço positivo, representando ações concretas, para além da História e da Arte, para inclusão e valorização dos povos indígenas na Escola Thiago Gonçalves de Souza.

Por fim, é possível concluir que o Ensino de História exerce um papel crucial na formação de uma sociedade mais justa e consciente, ao promover a desconstrução de estereótipos e a valorização do protagonismo indígena. Desse modo, reforçamos a importância da efetivação da Lei 11.645/08, em nossas escolas, mediante ações que superem obstáculos sejam eles institucionais ou culturais, garantindo aos discentes uma formação mais crítica, plural, democrática e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma História única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALENCAR, Antonio Ronaldo. *Ourilândia do Norte: grandes projetos, garimpos e experiências sociais na construção do município*. Belém: Açaí, 2008.
- ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da *internet* como fonte primária para pesquisas históricas. *Revista Aedos*, v. 3, n. 8, 2011.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, maio./ago. 2017.
- ALMEIDA, Rita Heloísa. *O Diretório dos Índios – um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Ed.UnB, 1997.
- ALVES, André Luiz; MOTA, Marlton Fontes; TAVARES, Thiago Passos. O *Instagram* no processo de engajamento das práticas educacionais: a dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem. *Revista Rios Eletrônica*, São Francisco, n. 19, p. 25-43, 2018.
- AMORIM, Marcella Olivia Fernandes. *Caminhos do intermezzo: as relações Mebêngôkre (Kayapó) na cidade de Ourilândia do Norte – PA*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2020.
- ARENZ, Karl Heinz. SEM EDUCAÇÃO NÃO HÁ MISSÃO: a introdução da formação jesuítica no Maranhão e Grão-Pará (Século XVII). *Outros Tempos*, v. 13, p. 1-20, 2016.
- ARENZ, Karl Heinz. Mais do que almas: agricultura e extrativismo nas missões jesuíticas da Amazônia portuguesa (século XVII). *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, v. 36, p.63-86, 2023.
- ARENZ, Karl Heinz; CHAMBOULEYRON, Rafael. 'Vem, Vem Logo, Paxê': indígenas amazônicos e o Santo Ofício no final do século XVII. *Escritas do Tempo*, v. 6, p. 20-38, 2025.
- ARNAUD, Expedito. A expansão dos índios Kayapó-Gorotire e a ocupação nacional (região sul do Pará). *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, v. 32, p. 73-129, 1987.

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

BANIWA, Gersem. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, v. 12, p. 127-146, 2014.

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BANNER, Horace. Mitos dos índios Kayapó. *Revista de Antropologia*, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 1, p. 37-66, 1957. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/ra/article/view/110359>>.

BARROS, José D'Assunção. Seis desafios para a historiografia do novo milênio. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 20, n. 33, 2020.

BARROS, José D'Assunção (org.). *História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo*. Petrópolis: Vozes, 2022.

BARROS, Juliana Neves. *1980 – A mão de ferro da mineração nas terras de Carajás*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2024.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Câmara dos Deputados aprova nova Reforma do Ensino Médio. In: *Agência Câmara de Notícias*. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio>>.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL, Ministério da Educação. Sumário Executivo. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf>.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Parecer CNE / CEB nº 14/2015. Brasília (DF), Diário Oficial da União (D.O.U). de 18/4/2016, Seção 1.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

BRIGHENTI, Clóvis. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Tombini (orgs.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão: Copiart, 2016.

CAIMI, Flávia Eloísa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O Ensino de História na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). *Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CASSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.

COELHO, Damiana Antônia; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Caiapó do Sul: a história de um povo indígena de Goiás. *Revista Espacios*. v. 37, n. 17, Año 2016.

COELHO, Mauro Cezar. A construção de uma lei: o Diretório dos Índios. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 168, p. 29-48, 2007.

COELHO, Mauro Cezar. Prefácio. In: SILVA FILHO, Eduardo Gomes da et., al. (orgs.). *Ensino de História Indígena e educação intercultural: experiências decoloniais em perspectivas*. São Leopoldo: Casa Lareira, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, out./dez. 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et. al. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

FUNDAÇÃO Oswaldo Cruz (Fiocruz). *Território Kayapó sofre com expressivo processo de contaminação, desmatamento, destruição e garimpo ilegal*. Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil. Disponível em: <<https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/pa-territorio-kayapo-sofre-com-expressivo-processo-de-contaminacao-desmatamento-destruicao-e-garimpo-ilegal/>>.

FUNDO Amazônia. *Fundo Kayapó: conservação das Terras Indígenas Kayapó*. Fundo Brasileiro para a Biodiversidade (Funbio). Chamada de Projetos 001/2020. Rio de Janeiro, 2020.

GABRIEL, Carmen. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 15-42, jul./dez. 2000.

GOLPE no Xingu. Sai Raoni, entra Tutu Pombo. Instituto Socioambiental. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/noticias/golpe-no-xingu-sai-raoni-entra-tutu-pombo>>.

GOMES, Edson de Freitas. Os Mẽbêngôkre de São Félix do Xingu. *Margens*, v. 13, n. 20, p. 128-142, 2019.

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

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007.

GORDON, César. *Economia selvagem*: ritual e mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo: Ed.Unesp / ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, jan./jun. 1998.

HENRIQUE, Márcio Couto. Uso e costume da terra: a escravidão ilegal de indígenas na Amazônia do século XIX. *Revista Mundos do Trabalho*(online), v. 16, p. 1-22, 2024.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Cidades e Estados. Tucumã (PA)*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/tucuma.html>>.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: SERVIÇO Social do Comércio (Sesc). *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc / Departamento Nacional, 2019.

KAYAPÓ, Edson. O Silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.

KAYAPÓ, Edson. Povos Indígenas e genocídio: o que a escola tem a ver com isso? In: _____. *Lei 11.645/08 e a Educação Indígena*. Salvador: EDIFBA, 2023.

KEMP, S. Instagram users, stats, data, trends, and more – *DataReportal – global digital insights*. Disponível em: <<https://datareportal.com/essential-instagram-stats>>.

LEA, Vanessa. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis*: os Mebêngôkre (Kayapó) do Brasil Central. São Paulo: Edusp, 2012.

LESSA, Adriana; SANTOS, Cristiane. O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, p. 92-117, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCH, Myrja Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*, São Paulo: Cortez, 2003.

LUCCHESI, Anita et. al. História Digital: arquivo, memória e narrativa na Era do Big Data: apresentação do dossiê. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 5-6, 2024.

MAGALHÃES, António José Valpaços. *O Instagram como ferramenta complementar ao ensino de História, Dois casos práticos em contexto escolar*. Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2022.

MAYNARD, Andreza. Postar, curtir e aprender?: o uso do Instagram no Ensino de História. *Cadernos do Tempo Presente*, v. 11, n. 02, p. 36-49, 2020.

MIRANDA, Raimundo Nonato Santos. *Memória e história do Município de Tucumã – PA*. Belém: Prefeitura Municipal de Tucumã, 2009.

MOISÉS, Beatriz Perrone. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura / Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), 1992.

MONTEIRO, Filipe Pinto; HENRIQUE, Márcio Couto. Nina Rodrigues e os Índios do Brasil. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, v. 68, e20220091, 2025.

MONTEIRO, John Manuel. *Tupi, tapuia e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Tese (Livre Docência em Antropologia). Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MONTI, Carlos Guimarães. A produção de saberes na formação de professores ao desenvolverem materiais didáticos. *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 143-162, ago. 1993.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINZKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Novos combates pela História: desafios, ensino*. São Paulo: Contexto, 2021.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Etnografia e Indigenismo: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os Índios do Pará*. Campinas: Ed.Unicamp, 1993.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Vítor Lins. O Ensino de História no contexto do Novo Ensino Médio. In: *Anais do VII Congresso Nacional de Educação* (v. 7). Campina Grande, 2021.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et. al. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio* (v. 2). Belém: Seduc-PA, 2021.

PRADO, Giliard da Silva. Por uma História Digital: o ofício de historiador na era da internet. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 34, 2021.

PRIZIBISCZKI, Cristiane. *Onde tem índio, tem floresta em pé. Entenda o que está em jogo com votação do “marco temporal”*. Disponível em: <<https://oeco.org.br/reportagens/onde-tem-indio-tem-floresta-em-pe-entenda-o-que-esta-em-jogo-com-votacao-do-marco-temporal/>>.

PROJETO Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Thiago Gonçalves de Souza. Tucumã: Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (Seduc-PA), 2023.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização*: a representação do Índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Rio de Janeiro: Apoema, 2020.

SACRISTÁN, Gimeno José. O que significa currículo? In: _____ (org.). *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAIDLER, Marco Felie Sudré. Narrativas de uma sociedade indígena na fronteira ecocnômica: o caso dos Mebêngôkre Kayapó do Sudeste Paraense. In: *XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional*. São Paulo: Anais do XVII Enanpur, 2017.

SALLES, João Moreira. *Arrabalde: em busca da Amazônia* / João Moreira Salles. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O Ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: PINTO JÚNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2022.

SANTOS, Yan. Decolonizar a História Digital: apontamentos sobre cibercultura, Ensino de História e fundamentos da educação. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 110-133, 2024.

SENA, Laécio Rocha de. Os Kayapó (Mebêngôkre - Irã amrairé) e a fronteira Araguaia (Goiás, Século XIX). In: MACEDO, Maria Cristina et., al. (orgs.). *Sociedades indígenas na Amazônia: territorialidades, histórias e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2020.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2011.

SILVA, Cristiane Bereta. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JÚNIOR, Arnaldo; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: _____ (orgs.). *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editoria da Universidade de Pernambuco, 2022.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinella Costa. Orgulho e preconceito no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*, v. 8, n. 15, p. 7-30, 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei Silva. Arte e História Indígena e a *internet* como espaço de ensino: experiências com oficinas virtuais e redes sociais. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SANTOS, Mário Ribeiro dos; ARAÚJO, Sandra Simone Moraes dos (orgs.). *Olhares plurais para o ensino e a pesquisa em história*. Recife: Edupe, 2023.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

TIC Kids Online Brasil 2023: *Crianças estão se conectando à Internet mais cedo no país*. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-2023-criancas-estao-se-conectando-a-internet-mais-cedo-no-pais/>>.

TREVISAN, Renato. Coronel Tuto Pombo: a morte de um líder Kayapó. In: *Povos indígenas no Brasil: 1991-1995*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

TUCUMÃ, Prefeitura. *Cidade de Tucumã*. Cidade de gente feliz. Prefeitura de Tucumã: 2016. Disponível em: <<https://prefeituradetucuma.pa.gov.br/cidade-tucuma-cidade-de-gente-feliz/>>.

TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

TURNER, Terence. Cisões recentes e mobilidade das comunidades Kayapó: povos indígenas no Brasil 2006/2010. In: *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010 – Instituto Socioambiental*,

2011. Disponível em:
[<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/SudestedoPara.pdf>](https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/SudestedoPara.pdf).

VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

VAINFAS, Ronaldo. Massacrados e aliados: povos indígenas na conquista do Brasil. In: SILVA, Bruno; ACRUCHE, Hevelly (orgs.). *Continente subversivo: História e Historiografia das Américas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 24.ed.- São Paulo: Libertad, 2014.

VICTOR ARAÚJO, Robson. O uso de redes sociais como prática no ensino de História. *Jamaxi*, v. 2, n. 1, 2018.

VIDAL, Lux. *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira: os Kayapó-Xikrin do Rio Cateté*. São Paulo: Hucitec, 1977.

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

APÊNDICE

A origem dos Mebêngôkre

<https://www.instagram.com/reel/DM2tIs1Ay33/?igsh=djhiNmc4bWloMzJo>