



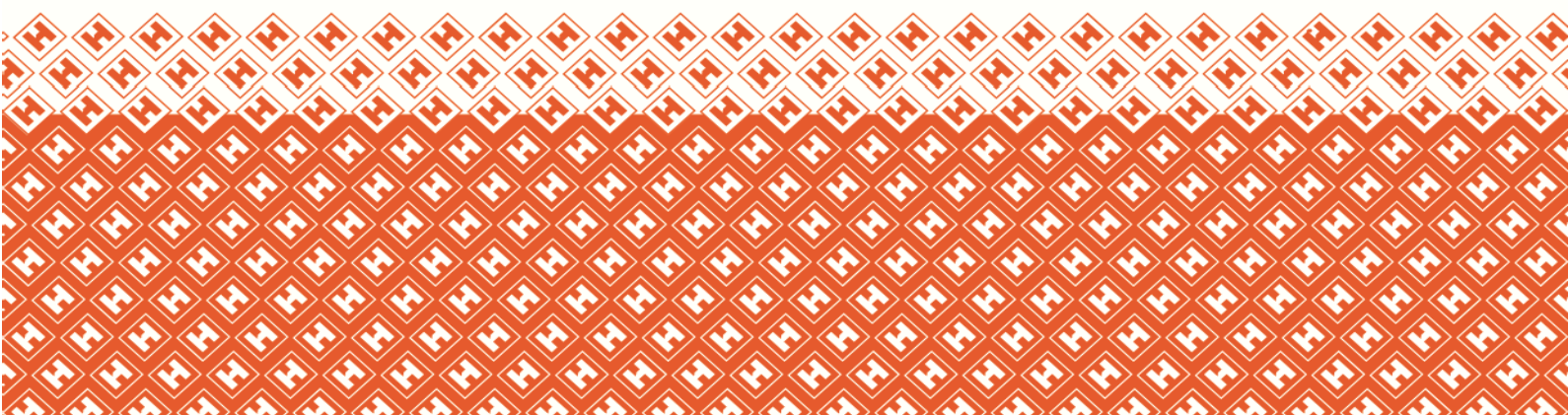
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ROMÁRIO LEONARDO SOUZA DA SILVA

**HISTÓRIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO
PATRIMONIAL DECOLONIAL: TAPUIAS
TARAIRIÚ E MÁRTIRES DE URUAÇU NO
ENSINO ESCOLAR - SÃO GONÇALO DO
AMARANTE (RN)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
2025



ROMÁRIO LEONARDO SOUZA DA SILVA

**HISTÓRIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL: TAPUIAS
TARAIRIÚ E MÁRTIRES DE URUAÇU NO ENSINO ESCOLAR - SÃO GONÇALO
DO AMARANTE (RN)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História para sob orientação do Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Natal - RN

2025

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Silva, Romário Leonardo Souza da.

História indígena e educação patrimonial decolonial: Tapuias Tarairiú e Mártires de Uruaçu no ensino escolar - São Gonçalo do Amarante (RN) / Romario Leonardo Souza da Silva. - 2025.
243f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Natal, RN, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia.

1. Ensino de História. 2. História Indígena. 3. Educação Patrimonial. 4. Mártires de Uruaçu. 5. Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará. I. Maia, Lígio José de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94 (=1-82):37

ROMÁRIO LEONARDO SOUZA DA SILVA

**HISTÓRIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL: TAPUIAS
TARAIRIÚ E MÁRTIRES DE URUAÇU NO ENSINO ESCOLAR - SÃO GONÇALO
DO AMARANTE (RN)**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia - UFRN
Orientador

Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa - IFPI
Membro Examinador - Externo

Prof. Dr. Roberto Airon Silva - UFRN
Membro Examinador - Interno

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes - UFRN
Membro Examinador - Suplente

Natal, ____ de ____ de 2025

DEDICATÓRIA

Aos povos indígenas, que enfrentam as marcas da colonização com coragem, sabedoria e força ancestral.

Aos meus alunos e alunas, para que os e as estimulem a viver no caminho dos livros.

Aos meus avós, cujas vidas duras os impossibilitaram de estudar o tanto que eu estudei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família, amigos, colegas e professores do ProfHistória, especialmente aos professores que compuseram as bancas de exame de qualificação e de defesa de mestrado, alunos e companheiros de trabalho e luta na educação, pelo apoio a mim dispensado durante essa jornada de me tornar mestre. Saber que podia contar com o incentivo de vocês fez toda a diferença e eu não teria chegado até aqui sem vocês.

“Nosso lugar tem cultura
devemos, pois, valorizar.
Resgatar nossos costumes
para os Curumins sempre lembrar.

Ensiná-los a preservar,
a nossa terra tão querida.
Não agredir a natureza,
que dela vem nossa riqueza.

Nossa aldeia tem de tudo,
tem música e muita folia.
Tem artesanato e dança,
se transformando em alegria.

Precisamos desenvolver,
na agricultura familiar
uma renda sustentável
com segurança alimentar

Os Tapuias estão tristes,
com essa situação,
vendo o solo ser agredido
sem nenhuma solução.

Tanta terra destruída,
os animais em extinção.
Queremos projeto de vida
e não alienação.

Sou Tapuia sim senhor,
já dizia o meu avô,
nunca negue sua origem,
pois o índio tem valor.”

(Maria Unge, Zuleide e Francisca)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar a interseção entre a história indígena, a decolonialidade do saber e a educação patrimonial no contexto da comunidade de Uruaçu em São Gonçalo do Amarante-RN. Para isso, buscamos promover um ensino de História que valorize o protagonismo indígena, os patrimônios históricos e as memórias locais. Assim, abordaremos a Nova História Indígena e seus reflexos na educação básica, destacando práticas de pedagogia decolonial e o uso da educação patrimonial como proposta para a construção de uma consciência histórica crítica pautada no respeito e na valorização da diversidade. Outrossim, esta pesquisa investiga as narrativas sobre os Mártires de Uruaçu, em São Gonçalo do Amarante (RN), explorando como esses eventos históricos são representados e compreendidos no espaço escolar e entre os frequentadores da Festa dos Mártires, com ênfase no papel dos indígenas. Ademais, focamos na comunidade indígena dos Tapuias Tarairiú da Lagoa do Tapará, analisando suas lutas, demandas e ações voltadas à valorização da identidade étnica, como o ritual do Toré, a Feira Cultural Indígena e a educação escolar indígena. A pesquisa, articulada com a prática docente, aponta caminhos para um ensino que reconheça e respeite as histórias e contribuições dos povos indígenas, promovendo sua inclusão efetiva no currículo escolar. O estudo conclui com a proposta de um produto pedagógico, em forma de sequência didática estruturada em plano de ensino, planos de aula e culminância, voltado para a valorização da história e da memória indígena na educação básica em diálogo com as memórias acerca dos conflitos seiscentistas que originaram o culto e o Santuário dos Mártires de Uruaçu.

Palavras-chaves: Ensino de história; História Indígena; Educação patrimonial; Mártires de Uruaçu; Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará.

ABSTRACT

This study aims to analyze the intersection between Indigenous history, the decoloniality of knowledge, and heritage education within the context of the Uruaçu community in São Gonçalo do Amarante, Rio Grande do Norte. To this end, we seek to promote a History education that values Indigenous protagonism, historical heritage, and local memories. Thus, we will address the New Indigenous History and its impact on basic education, highlighting decolonial pedagogical practices and the use of heritage education as a tool for building a critical historical awareness based on respect for and appreciation of diversity. Furthermore, this research investigates the narratives surrounding the Martyrs of Uruaçu, in São Gonçalo do Amarante (RN), exploring how these historical events are represented and understood within the school environment and among attendees of the Feast of the Martyrs, with an emphasis on the role of Indigenous peoples. Additionally, we focus on the Indigenous community of the Tapuia Tarairiú from Lagoa do Tapará lagoon, analyzing their struggles, demands, and actions aimed at strengthening ethnic identity, such as the Toré ritual, the Indigenous Cultural Fair, and Indigenous school education. This research, articulated with teaching practice, outlines pathways for an educational approach that acknowledges and respects the histories and contributions of Indigenous peoples, fostering their effective inclusion in the school curriculum. The study concludes with the proposal of a pedagogical product in the form of a didactic sequence structured into a teaching plan, lesson plans, and a culminating activity, aimed at valuing Indigenous history and memory in basic education while also engaging with the memories of the seventeenth-century conflicts that gave rise to the cult and the Shrine of the Martyrs of Uruaçu.

Keywords: History teaching; Indigenous History; Heritage Education; Martyrs of Uruaçu; Tapuia Tarairiú of Lagoa do Tapará

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL - Alagoas

ALERN - Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte

ANTT - Agência Nacional dos Transportes Terrestres

ATL - Acampamento Terra Livre

BA - Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTL - Coordenação Técnica Local

CMEICM - Centro Municipal de Educação Infantil Cleide Melo

EETI - Escola Estadual em Tempo Integral

EETIAMF - Escola Estadual em Tempo Integral Alfredo Mesquita Filho

EM - Escola Municipal

EMHG - Escola Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão

EMJVH - Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda

FJA - Fundação José Augusto

FUNAI - Fundação Nacional do Índio / Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GT - Grupo de Trabalho

IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC - Ministério da Educação

MCC - Museu Câmara Cascudo

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PB - Paraíba

PE - Pernambuco

PI - Posto Indígena

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

RN - Rio Grande do Norte

SGA - São Gonçalo do Amarante

SME - Secretaria Municipal de Educação

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TDIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

TI - Terra Indígena

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estátua do mártir Padre Ambrósio Cardoso Ferro na principal entrada da comunidade de Uruaçu, na ligação da Rodovia RN-160 entre São Gonçalo do Amarante e Macaíba.....	19
Figura 2 - Praça dos Mártires.....	19
Figura 3 - Capela de São João Batista, construída em 1921. (Hoje localizada na Praça dos Mártires, construída à sua volta.).....	20
Figura 4 - Placa indicando o caminho para o “Monumento aos Mártires” em frente a Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda.....	20
Figura 5 - Simulação de trajeto da Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda, situada no núcleo urbano da Comunidade de Uruaçu até o Monumento dos Mártires.....	24
Figura 6 - Simulação do trajeto da EMJVH até o Santuário dos Mártires com imagens de satélite.....	24
Figura 7 - Monumento aos Mártires atrai milhares de fiéis todos os anos a São Gonçalo do Amarante.....	25
Figura 8 - “Monumento aos Mártires de Uruaçu” visto de frente.....	25
Figura 9 - Esculturas em homenagem aos Mártires de Cunhaú e Uruaçu, no complexo do Santuário.....	26
Figura 10 - Lápide deixada no Cruzeiro dos Mártires, onde hoje existe o Monumento aos Mártires pelo professor Luis Soares em 1932, posteriormente retirada e colocada no Cruzeiro da Praça dos Mártires, no centro de Uruaçu.....	27
Figura 11 - O Cruzeiro dos Mártires em frente à Praça dos Mártires de Uruaçu com a referida lápide.....	28
Figura 12 - Placa de inauguração da “Praça dos Mártires”.....	28
Figura 13 - Mapa que mostra a limites de SGA na Área Metropolitana de Natal.....	90
Figura 14 - Folheto com a letra do Hino Oficial de São Gonçalo do Amarante/RN distribuído pela prefeitura municipal.....	96
Figura 15 - Emblema da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante em referência aos Mártires de Cunhaú e Uruaçu.....	97
Figura 16 - Panfleto da Secretaria de Turismo indicando destinos turísticos em São Gonçalo do Amarante.....	97
Figura 17 - Frente do Panfleto da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo.....	98
Figura 18 - Verso do Panfleto da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo.....	98
Figura 19 - Placa demarcando a chegada ao Santuários dos Mártires, onde está o Monumento aos Mártires.....	100
Figura 20 - A principal estrutura do Santuário aos Mártires, O Monumento aos Mártires de Cunhaú e Uruaçu.....	100
Figura 21 - Cruzeiro existente no Santuário dos Mártires atualmente, construído após o ano 2000.....	101
Figura 22 - Representação dos Mártires no teto do Monumento.....	104
Figura 23 - Representação dos Mártires no vitral da Capela dos Mártires (Anexo ao Monumento).....	104

Figura 24 - Estátua do Padre Ambrósio Cardoso Ferro na entrada do Santuário dos Mártires de Uruaçu.....	105
Figura 25 - Escultura de Mateus Moreira, com a mão em símbolo de clemência, sob o altar do Monumento aos Mártires.....	105
Figura 26 - Detalhe para o ferimento nas costas da escultura, fato lembrado como sinal de barbárie indígena frente ao pacifismo cristão colonizador.....	106
Figura 27 - Escultura de Mateus Moreira na Capela dos Mártires e placa com os 3 nomes mais notáveis entre os canonizados.....	106
Figura 28 - Destaque para os ex-votos deixados para São Mateus Moreira.....	107
Figura 29 - Frente do panfleto da SME que aponta o Santuário dos Mártires de Uruaçu como parte do roteiro cultural.....	111
Figura 30 - Verso do panfleto da SME que aponta o Santuário dos Mártires de Uruaçu como parte do percurso do roteiro cultural.....	111
Figura 31 - Narrativa de estudante do 9º ano da EMJVH.....	121
Figura 32 - Narrativa de estudante do 9º ano da EMJVH.....	122
Figura 33 - Narrativa de estudante do 9º ano da EMJVH.....	122
Figura 34 - Narrativa de estudante do 9º ano da EMJVH.....	122
Figura 35 - Narrativa de estudante do 9º ano da EMJVH.....	122
Figura 36 - Narrativa de estudante do 8º ano da EMJVH.....	123
Figura 37 - Narrativa de estudante do 8º ano da EMJVH.....	123
Figura 38 - Narrativa de estudante do 8º ano da EMJVH.....	123
Figura 39 - Narrativa de estudante do 8º ano da EMJVH.....	123
Figura 40 - Narrativa de estudante do 8º ano da EMJVH.....	124
Figura 41 - Narrativa de estudante do 8º ano da EMJVH.....	124
Figura 42 - Narrativa de estudante do 7º ano da EMJVH.....	124
Figura 43 - Narrativa de estudante do 7º ano da EMJVH.....	125
Figura 44 - Narrativa de estudante do 7º ano da EMJVH.....	125
Figura 45 - Narrativa de estudante do 7º ano da EMJVH.....	125
Figura 46 - Narrativa de estudante do 6º ano da EMJVH.....	125
Figura 47 - Narrativa de estudante do 6º ano da EMJVH.....	125
Figura 48 - Narrativa de estudante do 6º ano da EMJVH.....	126
Figura 49 - Narrativa de estudante do 7º ano da EMJVH.....	126
Figura 50 - Narrativa de estudante do 6º ano da EMJVH.....	126
Figura 51 - Narrativa de estudante do 7º ano da EMJVH.....	126
Figura 52 - Narrativa de estudante do 6º ano da EMJVH.....	126
Figura 53 - Narrativa de estudante do 6º ano da EMJVH.....	127
Figura 54 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH.....	128
Figura 55 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH.....	128
Figura 56 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH.....	128
Figura 57 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH.....	128
Figura 58 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH.....	128
Figura 59 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH.....	129

Figura 60 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH.....	129
Figura 61 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH.....	129
Figura 62 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH.....	129
Figura 63 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH.....	130
Figura 64 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH.....	130
Figura 65 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH.....	130
Figura 66 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH.....	130
Figura 67 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH.....	131
Figura 68 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH.....	131
Figura 69 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH.....	131
Figura 70 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	132
Figura 71 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	132
Figura 72 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	132
Figura 73 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	132
Figura 74 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	132
Figura 75 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	133
Figura 76 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	133
Figura 77 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	133
Figura 78 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	133
Figura 79 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.....	134
Figura 80 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH.....	134
Figura 81 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH	135
Figura 82 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH	135
Figura 83 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH	136
Figura 84 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH	136
Figura 85 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH	136
Figura 86 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH	136
Figura 87 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH.....	136
Figura 88 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH.....	137
Figura 89 - Distância entre as comunidades de Uruaçu e Lagoa do Tapará em imagem de satélite	147
Figura 90 - Ambiente e Cultura dos Tapuias da Lagoa do Tapará	150
Figura 91 - Oca comunitária em frente ao Conselho Comunitário Indígena da Lagoa do Tapará.....	151
Figura 92 - Fachada do Conselho Comunitário Indígena da Lagoa do Tapará.....	151
Figura 93 - Igreja Católica da Comunidade da Lagoa do Tapará.....	152
Figura 94 - Fachada da Igreja Assembleia de Deus - Congregação Tapará.....	152
Figura 95 - Fachada da Escola Municipal Luis Cúrcio Marinho.....	152
Figura 96 - Fachada da Unidade Básica de Saúde Indígena do Tapará.....	153
Figura 97 - Mapa de Origem dos Tapuia do Tapará.....	158

Figura 98 - Latifúndio com plantação de Cana de Açúcar em Lagoa do Tapará.....	159
Figura 99 - Pajé Amauri inicia o ritual do Toré na VII Feira Indígena de Lagoa do Tapará.....	170
Figura 100 - Autoridades políticas acompanham o discurso de uma liderança indígena na VII Feira Indígena em Lagoa do Tapará.....	170
Figura 100 - Cacica Francisca discursa ao lado dos deputados Fernando Mineiro e Divaneide Basílio, e do prefeito Eraldo Paiva.....	170
Figura 101 - Crianças indígenas se preparam para o Toré na EM Luis Cúrcio Marinho.....	170
Figura 102 - Crianças indígenas dançam o Toré na E.M. Luis Cúrcio Marinho.....	171
Figura 103 - Crianças indígenas dançam o Toré na E.M. Luis Cúrcio Marinho.....	171
Figura 104 - Fachada da EM Luis Cúrcio Marinho em Lagoa do Tapará.....	172
Figura 105 - Roda de Capoeira na VIII Feira Indígena da Lagoa do Tapará.....	174
Figura 106 - Tapuias dançam forró na VIII Feira Indígena da Lagoa do Tapará.....	175
Figura 107 - Tapuias do Tapará assistem apresentações culturais na VII Feira Indígena.....	175
Figura 108 - Crianças indígenas em sala de aula da EM. Luis Cúrcio Marinho.....	178
Figura 109 - Cartaz bilingue em português e ketskerá exposto na sala de aula do 4º e 5º ano da EM Luis Cúrcio Marinho.....	179
Figura 110 - Faixa em sala de aula na EM. Luis Cúrcio Marinho afirma a etnicidade...179	
Figura 111 - Faixa em sala de aula na EM. Luis Cúrcio Marinho afirma a comunidade do Tapará como indígena.....	180
Figura 112 - Fachada do CMEI Georgina Altina Viana.....	180
Figura 113 - Crianças aprendendo no CMEI Indígena Georgina Altina Viana.....	181

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - População indígena, população não indígena e população total no Brasil nos últimos 4 Censos do IBGE (1991, 2000, 2010 e 2022).....	46
Tabela 2 - População indígena, população não indígena e população total no Rio Grande do Norte nos últimos 4 Censos do IBGE (1991, 2000, 2010 e 2022).....	67
Tabela 3 - Respostas dos frequentadores do Santuário dos Mártires.....	140
Gráfico 1 - Estudantes da EMJVH que visitaram o Monumento aos Mártires.....	112
Gráfico 2 - Motivos pelos quais os estudantes visitam o Monumento aos Mártires.....	112
Gráfico 3 - O Monumento aos Mártires como patrimônio para os estudantes da EMJVH.....	113
Gráfico 4 - As etnias representadas pelo monumento de acordo com os estudantes da EMJVH.....	114
Gráfico 5 - A etnia dos mártires de acordo com os estudantes da EMJVH.....	114
Gráfico 6 - Povos partícipes, mas esquecidos na história dos Mártires.....	116
Gráfico 7 - O interesse dos estudantes da EMJVH sobre a história dos Mártires.....	117
Gráfico 8 - Reconhecimento dos estudantes da EMJVH da existência de indígenas no RN.....	117
Gráfico 9 - Reconhecimento dos estudantes da EMJVH da existência de indígenas em SGA.....	118
Gráfico 10 - Os mártires de Uruaçu como objeto de conhecimento na EMJVH.....	118
Gráfico 11 - Os tapuia tarairiú como objeto de conhecimento na EMJVH.....	119
Gráfico 12 - Declaração de conhecimento dos frequentadores da festa dos Mártires sobre a história que dá origem àquele evento.....	139
Gráfico 13 - Declaração de conhecimento da relação dos indígenas com a história dos Mártires na concepção dos frequentadores da festa dos Mártires sobre a história que dá origem àquele evento.....	139
Gráfico 14 - Citação de diferentes povos na história dos Mártires na concepção dos frequentadores da festa dos Mártires.....	140
Gráfico 15 - Reconhecimento de comunidades indígenas atuais no RN entre os visitantes do Monumento aos Mártires.....	141
Gráfico 16 - Reconhecimento de comunidades indígenas atuais em SGA entre os visitantes do Monumento aos Mártires.....	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - HISTÓRIA INDÍGENA, DECOLONIALIDADE DO SABER E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	36
1.1 - A Nova História Indígena e o protagonismo indígena contemporâneo.....	36
1.2 - Cultura e História Indígena na Educação Básica.....	49
1.3 - Indígenas no Rio Grande do Norte: História, historiografia e etnogênese.....	60
1.4 O protagonismo indígena e seus reflexos no ensino: uma amostra da produção do ProfHistória.....	67
1.5 - Pedagogia decolonial no Ensino de História Indígena.....	76
1.6 - Educação Patrimonial Decolonial e Consciência Histórica.....	83
CAPÍTULO II - MEMÓRIAS ACERCA DOS MÁRTIRES DE URUAÇU, HISTÓRIA INDÍGENA E SEUS POTENCIAIS DIDÁTICOS.....	88
2.1 - São Gonçalo do Amarante como a chamada “Terra dos Mártires”.....	88
2.2 - O Patrimônio em questão: O Santuário dos Mártires de Uruaçu.....	98
2.3 - A História dos Mártires no espaço escolar: saberes e potencialidades.....	106
2.3.1 - Os indígenas nas narrativas dos estudantes dos eventos que originaram os “Mártires de Uruaçu”.....	120
2.3.2 O Monumento aos Mártires como Patrimônio Histórico na concepção dos estudantes da EMJVH.....	126
2.4 - A História dos Mártires e a participação indígena no entendimento dos frequentadores da Festa dos Mártires.....	136
CAPÍTULO III - OS TAPUIAS TARAIRIÚ DA LAGOA DO TAPARÁ.....	142
3.1 - Os Tapuia do Tapará e a aproximação com minha prática docente.....	142
3.2 - Lagoa do Tapará: Comunidade indígena dos Tapuia Tarairiú.....	147
3.3 - Lutas e demandas da Comunidade Indígena Lagoa do Tapará.....	159
3.4 - Ações para a valorização da identidade Tapuia em Lagoa do Tapará.....	166
3.4.1 Toré: Ritual e expressão de resistência entre os Tapuias do Tapará.....	166
3.4.2 A Feira Cultural Indígena da Lagoa do Tapará como afirmação étnica.....	172
3.4.3. Educação escolar indígena no Tapará: fortalecendo identidades, construindo o amanhã.....	175
3.5 - “Eles estavam se defendendo”: Contribuições da cacica Francisca Bezerra.....	181
CAPÍTULO IV - CARTILHA PEDAGÓGICA: HISTÓRIA INDÍGENA EM SÃO GONÇALO DO AMARANTE - TAPUIAS DO TAPARÁ E MÁRTIRES DE URUAÇU.....	188
4.1 - História Indígena e Mártires de Uruaçu e suas possibilidades para o Ensino de História.....	188
4.2 Cartilha Pedagógica.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
FONTES.....	221
BIBLIOGRAFIA.....	225
CADERNO DE ANEXOS.....	234

INTRODUÇÃO

Este trabalho é proveniente de situações vividas e observadas ao longo de três anos lecionando História na Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda (EMJVH), em Uruaçu, São Gonçalo do Amarante (SGA), no Rio Grande do Norte (RN), para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano. A escola mencionada trata-se de uma escola não indígena, onde não há estudantes ou profissionais indígenas entre o alunado, corpo docente e técnico-administrativo.

Na escola citada, nota-se que os estudantes reconhecem o local, que é referido costumeiramente pela comunidade como “os mártires”¹, ou seja, o Santuário-Monumento aos Mártires, como um espaço que é patrimônio histórico da comunidade. Diante dessa constatação, observei a ligação dos estudantes e da comunidade com o referido monumento como um objeto que, potencialmente, poderia servir a dois propósitos: aprofundar, junto aos estudantes, a noção de patrimônio histórico e os interesses envolvidos na patrimonialização de um bem; e aproveitar o fato histórico, ao qual o monumento faz referência, os chamados “Massacres de Cunhaú e Uruaçu”, ocorridos em 1645, para trabalhar com os estudantes a história e a cultura indígena, a partir de uma perspectiva decolonial.

Por vezes, em meio às aulas e em avaliações diagnósticas, lancei perguntas aos estudantes como: “Uruaçu faz parte da história?”, “Qual é a história de Uruaçu?” e obtive respostas nessas linhas: “A única história de Uruaçu são os mártires” ou “Só se for os mártires” e ainda “A história de Uruaçu é os santos lá da igreja que mataram, os mártires”. Respostas, que apesar de revelarem o entendimento dos estudantes dos mártires como sujeitos históricos que, de alguma maneira, notabilizam a comunidade, são simplistas e propagadas a partir de uma perspectiva emanada pela Igreja Católica, impregnada pela colonialidade, sobretudo em relação aos povos indígenas.

Quando pergunto a respeito de locais históricos ou patrimônios históricos da comunidade, as respostas são sempre “os mártires” e na sequência “a igreja da praça”². Quando a pergunta é sobre sujeitos ou fatos históricos de Uruaçu em atividades com as turmas que ingressam no 6º ano, as respostas também costumam voltar-se para “os mártires” ou a “história dos mártires”.

¹ Por exemplo, se diz “Ontem teve festa lá nos mártires.” ou “A aula de campo hoje será nos mártires”.

² A Capela São João Batista, construção centenária localizada na praça central de Uruaçu, afastada cerca de 3km do Monumento aos Mártires.

Assim, notamos que os estudantes percebem o local onde vivem como palco de um famoso evento histórico. Nosso objetivo é que os alunos, a partir disso, consigam falar do episódio de modo a contextualizar a situação colonial na qual ocorreu o conflito que deu origem aos mártires, entendendo que este foi apenas um capítulo, já longínquo, na história dos indígenas do Rio Grande do Norte e da comunidade de Uruaçu. Além disso, buscamos que os estudantes entendam que, apesar de fama e monumentalização, essa não é a única história que a comunidade tem para contar sobre si e sobre a colonização, bem como não é a única história sobre os povos indígenas do município de São Gonçalo do Amarante, do Rio Grande do Norte e do Brasil que merece ser divulgada, questionando a monumentalização pelo poder público do referido patrimônio.

Nesse sentido, queremos que os estudantes situem tal conflito dentro do contexto de invasão colonial em que ele ocorreu, a saber: a capitania do Rio Grande ocupada e disputada por portugueses e holandeses, ataques aos territórios dos povos indígenas e alianças de indígenas com alguns grupos europeus de diferentes nacionalidades.

É importante que o estudante saiba que Uruaçu, uma palavra que em Tupi significa “bicho grande que voa³”, expressa a conexão ancestral do lugar com os povos originários. Essa relação entre o nome da comunidade e dos povos indígenas pode servir de estímulo para que os estudantes notem que os indígenas são os ocupantes originários da terra. Esperamos que esse fato leve os estudantes a refletirem sobre os indígenas do passado e a participação destes nos “martírios” de 1645, e, principalmente, sobre a história, cultura e demandas dos povos indígenas do presente, especialmente, mas não só, dos indígenas de São Gonçalo do Amarante.

A comunidade de Uruaçu é fortemente identificada como a “terra dos mártires”, apelido que estende-se ao município de São Gonçalo do Amarante, ao qual a comunidade faz parte, e a Canguaretama, onde estão a fazenda Cunhaú e a capela onde ocorreram as célebres mortes em 1645. Além do Santuário-Monumento aos Mártires de Uruaçu, há outros diversos dispositivos de memória espalhados pelo bairro que reforçam essa associação do local com os santos católicos:

³ Termo extraído do dicionário de Tupi-guarani do site da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI): Disponível em: <<http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto43/FO-CX-43-2739-2000.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2024.

Figura 1 - Estátua do mártir Padre Ambrósio Cardoso Ferro na principal entrada da comunidade de Uruaçu, na ligação da Rodovia RN-160 entre São Gonçalo do Amarante e Macaíba



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 2 - Praça dos Mártires



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 3 - Capela de São João Batista, construída em 1921. (Hoje localizada na Praça dos Mártires, construída à sua volta)



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 4 - Placa indicando o caminho para o “Monumento aos Mártires” em frente a Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Pereira narra que, após a conquista de Recife pelos holandeses em 1630, a capitania do Rio Grande, o Forte dos Reis Magos e os dois engenhos (Potengi e Cunhaú) foram conquistados pelos holandeses, acompanhados de indígenas “tapuia da tribo dos Janduís” (Pereira, 1999, p.14). O Engenho Potengi foi tomado em 1633 (quando morreram o proprietário, seus familiares e cerca de sessenta pessoas que por ali se encontravam). Posteriormente, em 1634, o Engenho Cunhaú foi tomado, o mais pujante da capitania.

Este último engenho foi confiscado e vendido ao sargento-mor Joris Gartsman, passando posteriormente pela posse de outros três batavos, até retornar às mãos de um português, Gonçalo de Oliveira, que o adquirira por suas ligações de amizade com os

holandeses e que viria a ser o dono do Engenho Cunhaú na época em que lá ocorreu o morticínio.

Em 1645, passados, portanto, 11 anos de domínio holandês nas localidades das capitanias do Rio Grande, são assassinados colonos portugueses católicos, primeiramente em Cunhaú no dia 16 de julho e depois em Uruaçu no dia 3 de outubro. Essas localidades estão situadas, atualmente, nos municípios norte-riograndenses de Canguaretama e São Gonçalo do Amarante, respectivamente.

Os cronistas católicos coevos e o discurso oficial da Igreja Católica, representado na obra de Monsenhor Francisco de Assis Pereira, responsabilizam o alemão a serviço dos holandeses, Jacó Rabe, e indígenas Tapuia “da tribo Janduí” pelo ocorrido em Cunhaú. Já ao ocorrido em Uruaçu, Pereira acrescenta aos já citados “algozes” de Cunhaú, os indígenas potiguaras, inclusive, com a presença em campo de batalha de um de seus líderes, Antônio Paraopeba⁴. O motivo para as mortes, apontado por Pereira, seria intolerância religiosa com os católicos.

A história das matanças que deram origem aos ditos “Mártires de Uruaçu e Cunhaú” e ao santuário erguido na comunidade de Uruaçu é narrada por Monsenhor Francisco de Assis Pereira (1999) em uma obra que serviu de base para beatificação, ocorrida em 2000, e para a canonização dos Mártires de Uruaçu e Cunhaú, ocorrida em 2017, no âmbito da Igreja Católica.

Monsenhor Francisco de Assis Pereira tem como base um documento escrito por Lopo Curado Garro (1668), chamado “Breve, verdadeira e autêntica relação das últimas tiranias e crueldades, que os pérfidos holandeses usaram com os moradores do Rio Grande” (chamado de Relação de Lopo Curado Garro, pelo monsenhor Francisco de Assis Pereira), redigido em 23 de outubro de 1645, vinte dias após as mortes em Uruaçu e pouco mais que três meses após as mortes em Cunhaú, sendo considerado, portanto, uma fonte da época, um testemunho coetâneo.

Esse documento parece nortear a apreciação dos conflitos em Cunhaú e Uruaçu e, por conseguinte, a sua apresentação espacial nos espaços sagrados de Cunhaú e Uruaçu. Ele parece ter exercido uma influência considerável nas formas de ver e dizer concernentes aos conflitos em Cunhaú e Uruaçu. Informações e elementos

⁴ “Este chefe indígena [...] Educado na Holanda e mais tarde constituído pelos holandeses regedor dos índios da capitania do Rio Grande, tinha se convertido à religião reformada e era um seu fanático defensor.” (Pereira, 1999, p. 36). Considerar também que: “É importante lembrar que a Companhia das Índias Ocidentais, anteriormente à conquista de Pernambuco, em 1625, transportou vários índios jovens para a Holanda, os quais retornariam para trabalhar como intérpretes, convertidos ao calvinismo”. (Sampaio; Carvalho, 1992, p. 440).

advindos dessa carta reverberaram até os dias de hoje nos santuários, espaços sacralizados e dedicados aos Protomártires do Brasil, razão pela qual a carta é uma fonte tão importante para o entendimento da visão portuguesa sobre os incidentes naquelas localidades do Rio Grande. Essa fonte também atravessou todas narrativas historiográficas a respeito dos acontecidos supracitados, de modo que é possível perceber suas reverberações, especialmente, em relação aos eventos em Uruaçu. (Bezerra, 2021, p. 43).

Miquéias Bezerra (2021) aponta que Pereira (1999) não realiza uma análise crítica da fonte, tratando-a como se carregasse em si o fato histórico já pronto e acabado, exatamente como aconteceu. Em sua análise, Monsenhor Pereira devia ter considerado que Garro era um capitão de guerra português que escreveu “aos dois Mestres de Campo, e Governadores da Liberdade de Pernambuco, João Fernandes Vieira, e André Vidal de Negreiros” (Garro, 1668, p. 126) em meio à chamada “Insurreição Pernambucana” e, por isso,

não estava isento da posição que ocupava como capitão de guerra, de para quem estava escrevendo (dois mestres de campo que fariam as informações chegar aos seus soldados) e das circunstâncias de guerra nas quais estava atuando. Ele manuseou a pena e a tinta imprimindo ênfases, criando imagens, através de palavras e frases a fim de alcançar o seu objetivo. (Bezerra, 2021, p.42).

Lembrando o imbricamento que havia entre Estados e religião, naquele tempo e espaço, na análise de Miquéias Bezerra, da qual compartilho:

o capitão Garro fez uso de elementos e doutrinas da fé católica a fim de incentivar à luta contra os invasores flamengos e os nativos indígenas aliados, demonstrando que tinha conhecimento dos conceitos e mediadores que as pessoas para quem estava se dirigindo manejavam para enxergar, ler e atuar no mundo. [...] Sendo assim, a fonte não se mostrava transparente, límpida e neutra. O conteúdo, a forma, o estilo da carta dão fortes indícios da intenção do documento em criar heróis e Mártires exemplares. Com isso, não se está negando categoricamente os conflitos, as mortes, nem as existências [...] das personagens históricas canonizadas, mas apenas se afirmando que a análise crítica das fontes deveria ser realizada, se se pretendia uma abordagem histórica, como havia sinalizado o monsenhor Pereira. O documento não foi escrito por alguém isento, mas por um capitão que, de acordo com o conteúdo, forma e estilo de sua carta, deu a entender que muito conhecia a respeito de guerra e da fé católica, de como relacioná-las e usar as palavras para aumentar o ânimo e efervescência de soldados em batalha, narrando com tenacidade a animosidade entre as partes conflitantes, através de frases devidamente elaboradas em uma espécie de libelo contra os holandeses e indígenas aliados. (Bezerra, 2021, p. 43-44).

Posteriormente, essa fonte escrita pelo capitão Lopo Curado Garro e direcionada a militares em tempo de guerra, foi transcrita na obra “*O valeroso lucideno e o triunfo da liberdade*” por Frei Manuel Calado do Salvador (1668), editada em Lisboa, Portugal. Outrossim, Monsenhor Pereira cita também Frei Rafael de Jesus (1679), considerado também um cronista coevo aos episódios pelo postulador, quem reforçou a ideia de martírio.

Por fim, outro cronista considerado coevo foi Diogo Lopes Santiago (1675) que escreveu sem se distanciar de Lopo Curado Garro ou Frei Rafael de Jesus e, por isso, é usado como fonte para fundamentação da tese de martírio pelo postulador Francisco de Assis

Pereira. (Bezerra, 2021) É Diogo Lopes Santiago quem aponta eventos miraculosos que teriam acontecido em Cunhaú, após as mortes, que servem de justificativa para beatificação:

Indo a Cunhaú, [...] umas tropas de soldados nossos, viram na igreja e seu adro o sangue dos que foram mortos tão vivo e fresco como se naquela hora fora derramado, e na porta da igreja uma estampa da mão, que afirmaram ser do padre André do Soveral, que indo para cair, encostando-se, pôs na porta da igreja, que naquele tempo estava o sangue fresco, e vivo, como que pedia vingança, qual do inocente Abel. (Santiago, 1675, p. 237 *apud* Bezerra, 2021, p. 46).

Baseando-se na contribuição de Frans Leonard Schalkwijk (2004), Miqueias Bezerra lembra do contexto de conflagração entre Portugueses e Holandeses no Brasil, eclodido com a chamada Insurreição Pernambucana em 1645, e lista eventos prévios que contextualizam e elucidam melhor os ocorridos em Cunhaú e Uruaçu como parte dessa guerra:

o apoio e a ajuda aparentemente secreta aos insurretos fornecida pelo rei de Portugal, o apoio aos insurretos por parte do governador-geral Antônio Telles da Silva as ações audaciosas contra os flamengos comandadas por Filipe Camarão e Henrique Dias, apoiadores dos lusos; a liderança e estratégias militares de André Vidal de Negreiros e João Fernandes Vieira; e “especialmente o apoio quase unânime do clero católico romano, entre eles, o frei Manoel Calado, sagrando a luta como uma guerra pela liberdade divina” (Bezerra, 2021, p. 43-44).

Nessa perspectiva, os acontecimentos em Cunhaú e Uruaçu teriam sido um desenrolar das guerras e situações acima arroladas, tendo ocorrido durante as primeiras semanas do levante português contra a ocupação flamenga em 1645.

Contudo, a fim de compreender essa história com perspectivas para além da emanada pela Igreja Católica, clama-se por publicizar as agências e interesses indígenas nesses episódios. Com base nas Cartas Tupis, fonte que consiste na correspondência entre os primos indígenas Filipe Camarão (aliado aos portugueses) e Pedro Poti (aliado aos holandeses), entre março de 1645 e agosto de 1646, percebe-se um protagonismo indígena nesse episódio, não como “manipulados pelos holandeses” ou “selvagens”, mas, especialmente, como um ato de vingança indígena, em razão da morte de vários deles em um conflito em Sirinhaém, mesmo depois de terem se rendido e capitulado (Bezerra, 2021). Sobre essas cartas, Frans Leonard Schalkwijk tece o seguinte comentário:

Nessa carta, Poti afirma que os seus índios viviam em maior liberdade do que os outros, enfatizando que os portugueses queriam escravizá-los, prejudicando-os mais que aos negros, matando-os na baía da Traição. Lembrou também como André Vidal, na rendição da força holandesa de Sirinhaém, matou cruelmente todos os 23 índios, apesar das condições da rendição, e que a matança em Cunhaú, por Antônio Paraupaba, era uma vingança. Tocando no assunto religioso, ele confessa ser cristão, considerando-se um cristão melhor que seu primo, “crendo somente em Cristo, não desejando contaminar-se com a idolatria” dos outros, exercitando-se diariamente na fé. Convida, então, Camarão e seus aliados a passar para seu lado, ficando do lado

dos piedosos, que “nos reconhecem no nosso país e nos tratam bem”, mencionando, finalmente, como os de Camarão foram rebatidos no assalto a Itamaracá. (Schalkwijk, 2004. p. 251).

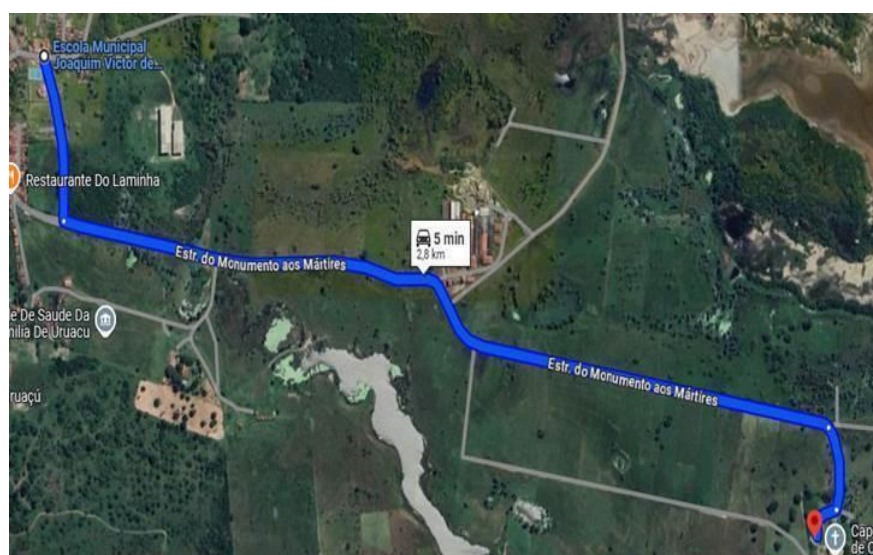
O fim do processo de beatificação dos Mártires de Cunhaú e Uruaçu pela Igreja Católica, iniciado em 1989, deu-se em 5 de março de 2000 (G1, 2017a). Na esteira desta, constrói-se o chamado Monumento aos Mártires de Uruaçu, inaugurado em dezembro de 2000 (G1, 2017b), localizado a uma distância de cerca de 3 quilômetros do núcleo urbano da comunidade de Uruaçu, onde está localizada a Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda.

Figura 5 - Simulação de trajeto da Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda, situada no núcleo urbano da Comunidade de Uruaçu até o Monumento dos Mártires



Fonte: Google Maps, 2024 - Acervo do autor

Figura 6 - Simulação do trajeto da EMJVH até o Santuário dos Mártires com imagens de satélite



Fonte: Google Maps, 2024 - Acervo do autor

Figura 7 - Monumento aos Mártires atrai milhares de fiéis todos os anos a São Gonçalo do Amarante



Fonte: Isaías Santana/ Prefeitura de São Gonçalo do Amarante (G1, 2017)

O que define-se aqui como Monumento-Santuário aos Mártires de Uruaçu é o espaço localizado em São Gonçalo do Amarante, na comunidade de Uruaçu, construído com objetivos diversos, entre eles: reafirmar a memória e cultura católica como hegemônica no município, além de fomentar o turismo religioso e a cooptação de fiéis.

Figura 8 - “Monumento aos Mártires de Uruaçu” visto de frente



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 9 - Esculturas em homenagem aos Mártires de Cunhaú e Uruaçu, no complexo do Santuário



Fonte: Acervo do autor, 2024.

De acordo com Monsenhor Francisco de Assis Pereira, apesar da criação da Diocese de Natal em 1909, não houve pronunciamento nos documentos eclesiais sobre a questão dos Mártires de Uruaçu e Cunhaú até 1928. Apenas “em 1929 toma posse o 4º bispo de Natal Dom Marcolino Esmeraldo de Souza Dantas, grande incentivador da piedosa lembrança dos mártires” (Pereira, 1999, p. 134). A partir do governo deste, na referida Diocese, iniciou-se um movimento pela valorização da memória dos ditos mártires, o que propulsionou uma veneração pelos católicos da região.

Nesse contexto, a capela de Cunhaú passa a ser local de peregrinação de fiéis de todo o estado. Entretanto, se Cunhaú contava com a estrutura física da capela onde ocorreu o massacre, estabelecendo-se como um patrimônio cultural material e lugar físico de memória⁵, o mesmo não se passava em Uruaçu.

Monsenhor Pereira e as fontes apontam que o morticínio em 1645 deu-se em local conhecido como “Porto de Uruaçu”, que, já na época e por muito tempo, tratava-se de um local de “campo aberto, cercado de carnaubeiras, às margens do rio” e sem “qualquer sinal ou monumento que lembrasse o sacrifício de Pe. Ambrósio Francisco Ferro, Mateus Moreira e tantos outros” (Pereira, 1999, p. 134).

Apesar de o local ser conhecido por parte da população como palco do tal martírio, não havia uma construção física ou monumento para marcar o espaço com a memória do morticínio em 1645. Segundo o Padre Antônio Martins de Melo, “desde o martírio de 1645, que aquele lugar em Uruaçu, algumas pessoas iam rezar [...] a Igreja sempre soube que tinha aquele local em Uruaçu do martírio”. (Góis, 2014, p.109)

⁵ Na concepção de Pierre Nora (1993) um lugar de memória é qualquer construção física ou simbólica destinada a guardar e transmitir a memória de um evento ou de um grupo de pessoas.

No ano de 1932, o educador natalense, professor Luis Soares, após conseguir licença dos proprietários da fazenda onde o local se situa, construiu um cruzeiro que marcava o exato ponto do massacre em Uruaçu, onde havia uma lápide com o escrito

Aqui é Uruaçu, terra banhada pelo sangue de verdadeiros mártires da religião e da pátria. Friamente trucidados pelos batavos invasores a 3 de outubro de 1645. O povo de Natal vem em romaria no dia 3 de outubro de 1932 para render à memória dos sacrificados esta homenagem de veneração promovida pela Associação de Escoteiros do Alecrim. (Pereira, 1999, p. 134)

Figura 10 - Lápide deixada no Cruzeiro dos Mártires, onde hoje existe o Monumento aos Mártires pelo professor Luis Soares em 1932, posteriormente retirada e colocada no Cruzeiro da Praça dos Mártires, no centro de Uruaçu



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Hoje, essa lápide encontra-se em um cruzeiro que anteriormente ficava em frente à Capela de São João Batista e, quando da construção da Praça dos Mártires, foi reconstruído 100 metros à frente, tendo a referida lápide a ela acoplada:

Figura 11 - O Cruzeiro dos Mártires em frente à Praça dos Mártires de Uruaçu com a referida lápide



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 12 - Placa de inauguração da “Praça dos Mártires”



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Entrevistas feitas por Maria do Socorro Vale Bezerra de Góis (2014), com moradores da localidade, revelam que o cruzeiro rapidamente passou a ser um local de peregrinação para os fiéis da região e, inclusive, espaço para “aulas de campo”, em que alunos frequentavam o local conduzidos pela professora no dia 3 de outubro:

Soube através da minha mãe que nasceu e se criou em Uruaçu. Depois na escola, a professora levava os alunos no dia 3 de outubro. Já era um cruzeiro todo estragadinho! A gente ia a pé, rezava com a gente lá no antigo cruzeiro, explica o que tinha acontecido. A gente foi crescendo ouvindo tudo isso. Até que as pessoas foram despertando [...] Depois a história foi ficando mais conhecida, quando tiveram

a ideia de construir o Monumento em homenagem aos Mártires de Uruaçu. (Moradora B, 2014 *apud* Góis, 2014, p.110).

Uma outra moradora, em entrevista a Góis, chama atenção para as suas memórias com o espaço quando lá ainda havia o cruzeiro:

Eu ainda alcancei o pessoal no dia de finados acendendo vela. Assim, dia de finado, o pessoal acendia vela lá nesse local, era uma santa cruz, uma casinha baixa com uma cruzinha em cima. [...] Agora do cruzeiro lembro muito: ao redor tinha muito pé de marmeleiro, a areia era branca. Quando chegavam, ficavam ao redor do cruzeiro, rezavam e depois voltavam por um caminho estreito até chegar na vila de Uruaçu, que era onde eu morava até a década de 60. [...] Minha mãe nasceu em 1922 e havia uma movimentação de visitação ao cruzeiro dos mártires. Ela escutava dos pais dela, o povo fazia promessa, tinha os ex-votos, mas como não tinha ninguém que guardasse, até porque era fazenda particular, o cruzeiro não tinha proteção, não comportava o acúmulo de ex-votos, depois se acabavam. (Moradora A, 2014 *apud* Góis, 2014, p. 109).

O excessivo fluxo de pessoas na área da fazenda incomodou o proprietário das terras onde o cruzeiro estava situado, ocasionando sua demolição. Desde então, até o ano de 1999, “o local voltou a ser um lugar deserto e as visitas de grupo foram proibidas” (Pereira, 1999, p. 135). A paisagem local começou a mudar a partir do ano 2000, com a cerimônia da beatificação dos Mártires de Cunhaú e Uruaçu, ocorrida no mês de março, em Roma, e a inauguração, em dezembro do mesmo ano, do Monumento aos Mártires de Uruaçu.

A proclamação sobre os Mártires de Cunhaú e Uruaçu foi um compromisso assumido pelo arcebispo metropolitano de Natal, Dom Alair Vilar Fernandes de Melo, no dia de sua posse, em 15 de maio de 1988. Ele anunciou na Arquidiocese, depois de ouvir o parecer dos Bispos do Regional Nordeste e aceitar monsenhor Francisco de Assis Pereira como postulador da causa. (Góis, 2014, p. 105).

De acordo com o Capelão do Monumento, padre Murilo de Paiva (2014, *apud* Góis, 2014, p. 108)

O monumento em Uruaçu foi para marcar o lugar. Em Cunhaú já tinha um lugar determinado, pela história mesmo. Foi na capela, que está lá, mas em Uruaçu não tinha precisão do local [...] as inspeções do rio Uruaçu, Jundiá, Potengi e baseado pelos mapas não resta dúvida que foi naquele lugar. Foi no porto do Flamengo que era ali mesmo, que continuou vivo até a década de 1960/65.

A necessidade de marcar o local como sacro levou a Diocese de Natal a construir ali uma grande obra que materializa e difunde a história do martírio junto aos fiéis e frequentadores da região.

A negociação do terreno para doação da área com vistas à construção do Monumento dos Mártires se deu entre a Arquidiocese de Natal e a família proprietária da fazenda. A parte cedida fica distante do cruzeiro onde ocorreu o martírio. O Monumento inaugurado em 05 de dezembro de 2000, tornou-se um

espaço de convergência para o incentivo à devoção, favorecendo as excursões religiosas. As visitas mais constantes são as escolares, compostas por alguns turistas interessados em conhecer essa história do massacre como parte da história do estado, e de pessoas que seguem a fé católica. (Silva, 2018, p. 273)

A instalação desse dispositivo de memória, juntamente com a promulgação da Lei nº 8.913/2006, que declara feriado estadual o dia 03 de outubro, para culto público e oficial dos Mártires de Uruaçu e Cunhaú (Rio Grande do Norte, 2006) reforçaram ainda mais o episódio do martírio à condição de História Pública na memória coletiva potiguar e transformou o local em um espaço de visitação durante todo o ano. Especialmente no dia 3 de outubro, fiéis, turistas e curiosos transformam o local em uma hierópolis⁶, durante a festa dos Mártires e apresentação de artistas conhecidos nacionalmente, entre os quais podemos citar, a título de exemplo, o padre Fábio de Melo, em 2023 e 2024, e a cantora Elba Ramalho, no ano de 2014.

As visões sobre o tema de historiadores renomados do século XX no Rio Grande do Norte, como Tavares de Lyra e Câmara Cascudo, colocam os colonos portugueses como heróis, resistentes da fé, enquanto os indígenas são representados como bárbaros e vilões que agiam “manipulados” pelos interesses holandeses.

Assim, as narrativas de terror do que foi o massacre constroem uma imagem negativa dos indígenas e coloca os valores dos portugueses como os corretos, bem como, constroem os espaços de simbolismo. (Silva, 2018) Informações fornecidas pela frequentadora do local, em entrevista à pesquisadora Sylvanna Kelly Marque da Silva, corroboram com essa visão:

[...] eu conheço essa história contada por minha mãe, que nasceu em 1922, e ela dizia que escutava dos pais dela. A gente sentava no chão da casa da gente [...] quando ela dizia que o índio pegou o Mateus Moreira e ele disse ‘louvado seja o santíssimo sacramento’, ela dizia e se emocionava muito e eu também! Por que eu via ela se emocionar e eu me emocionava também (Silva, 2018, p. 274).

Assim, a presente dissertação tem por objetivo refletir e buscar soluções para aplicação de aprendizagem histórica significativa para os estudantes do Ensino Fundamental da Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda, na comunidade de Uruaçu, em São Gonçalo do Amarante. Para isso, usa o Santuário dos Mártires de Uruaçu e as memórias que dele decorrem, especialmente a memória indígena dos Tapuia Tarairiú da Lagoa do Taparú, visto que é creditado aos Tapuias coloniais a perpetração dos referidos massacres. Embora não seja possível traçar uma continuidade genealógica entre os Tapuias coloniais e do presente, da Lagoa do Taparú, a memória destes servirá como ponte para o estudo da história e cultura dos povos indígenas, visando promover uma aprendizagem significativa para os alunos.

⁶A hierópolis é um local de peregrinação, um espaço sagrado que atrai fiéis de diferentes regiões para visitarem santuários, templos ou outros locais tidos como sagrados." (Rosendahl, 2010, p. 23).

“A comunidade indígena dos Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará é situada na região metropolitana de Natal, na divisa dos municípios de Macaíba e São Gonçalo do Amarante. É composta por 151 famílias e 500 pessoas”. (Cavignac, 2019, p.12). O que se define aqui como aprendizagem significativa é:

a aquisição e a retenção de conhecimentos (particularmente de conhecimentos verbais, tal como, por exemplo, na escola ou na aprendizagem de matérias) são o produto de um processo activo, integrador e interactivo entre o material de instrução (matérias) e as ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, com as quais as novas ideias estão relacionadas de formas particulares. (Ausubel, 2000, p. XI)

Portanto, entendendo que a aprendizagem significativa é aquela em que o estudante consegue se expressar através de uma aprendizagem que se alicerça na saída do estudante da passividade para a atividade, de maneira a conectar os novos conteúdos estudados com o seu conhecimento prévio de mundo. O fato de a maioria dos estudantes da EMJVH demonstrar interesse pela temática dos mártires, relatar tê-la estudado em algum momento da vida escolar e reconhecer o Santuário dos Mártires como patrimônio histórico da comunidade, servem de justificativa para a nossa expectativa de que a temática produza aprendizagem significativa para nossos estudantes.

Ademais, lançaremos mão do que chamamos aqui de educação decolonial, ou seja, uma educação voltada para o entendimento da História a partir da perspectiva do povo originário Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, que questione e dialogue com os discursos colonialistas emanados por instituições promotoras de colonialidade, como a Igreja Católica. Tratando da opção decolonial na educação, expressa Abib (2019, p.11):

um projeto de educação que se queira emancipador, deve estabelecer um amplo e profundo diálogo com os saberes historicamente silenciados, provenientes das experiências dos povos subalternizados pelos processos de colonização na América Latina, sobretudo dos povos indígenas, originários dessas terras e dos povos escravizados vindos de África.

Compreendemos que na historiografia tradicional e na memória coletiva do “martírio” (às quais o Monumento aos Mártires de Uruaçu se relaciona) prevalece a visão portuguesa e católica da narrativa, o que constatamos através dos pontos de memória ou espaços com toponímia ligados ao martírio espalhados pela comunidade, a saber: o cruzeiro colocado na Praça dos Mártires, a própria Praça dos Mártires, a estátua do padre e do “santo mártir” Ambrósio Francisco Ferro colocada na entrada da comunidade através da RN-160, bem como, o próprio Santuário-Monumento aos Mártires.

Até mesmo as ações da Prefeitura Municipal ilustram essa visão, como a de levar os estudantes e professores da rede municipal até o monumento dos Mártires, ocorrida em setembro de 2023, quando a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante organizou eventos no Santuário, um voltado para professores da rede e outro para alunos. Em ambas as ocasiões, apenas ouvimos palestras do Pe. Murilo de Paiva contando a história do martírio e do monumento, expondo unicamente a versão católica e colonialista do fato.

Pretendemos, portanto, identificar o entendimento dessa História a partir da perspectiva dos povos originários, isto é, uma narrativa histórica para alunos não indígenas de Uruaçu a partir da perspectiva dos atuais povos indígenas Tapuia Tarairiú.

Na nossa visão, ataques bélicos foram efetuados e sofridos pelos povos nativos em meio às guerras coloniais disparadas a partir das mudanças nas dinâmicas territoriais provocadas pela colonização europeia. Entretanto, os indígenas, além de participarem das guerras, passaram por um processo de desapropriação de seus territórios e invisibilização em nome do projeto colonizador. Ainda hoje, o colonialismo e a colonialidade legam para muitos dos povos originários a invisibilidade, a falta de acesso à terra, preconceitos, violência e questionamento da validade de suas próprias identidades e culturas.

Queremos que o estudante perceba o colonizador do seu espaço no século XVII não apenas como (literalmente) “santo”, mas lembrando que esse projeto colonizador ancorava-se na escravização e subalternização dos povos africanos e indígenas, cujos descendentes habitam em sua maioria na comunidade, município e país em que eles vivem. Queremos pluralizar as narrativas acerca do evento, proporcionando ao estudante perceber a visão dos povos portugueses, holandeses, africanos e, sobretudo, indígenas desse processo de colonização e suas lembranças no século XXI pelos diferentes grupos sociais que compõem a pluralidade potiguar.

Buscaremos que os estudantes interpretem o famoso episódio do ataque que os colonos sofreram em Uruaçu, que deu origem ao culto católico aos “Mártires de Uruaçu”, entendendo que o espaço em questão não era naturalmente um lugar católico, branco, português, mas um local que passou ao longo dos anos por ocupações e dominações de diferentes povos e discursos, resultando na composição étnica e estruturas físicas que estão no presente cotidiano material deles.

Procuraremos, assim, perceber a história de Uruaçu a partir do presente e de seus patrimônios culturais, visibilizando, também, outras narrativas e lutas como as do povo indígena Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, os quais habitam São Gonçalo do Amarante.

Abordaremos elementos locais como povos indígenas em São Gonçalo do Amarante, monumentos e topografias da comunidade, pois entendemos que a referida abordagem configura-se como uma maneira de utilizar a história local, tradicionalmente desprestigiada e pouco presente nos currículos tradicionais e livros didáticos, em virtude da Historiografia tradicional privilegiar conteúdos ditos “nacionais” ou voltados para a história cronológica que narra a história da humanidade a partir da história da Europa.

Aqui, partimos da definição de Fagundes (2006, p. 87), que trata história local “enquanto um espaço de sociabilidade e interação entre as pessoas que partilham de problemas cujas soluções dependem de suas ações” para os estudantes poderem estudar a sua própria história, ou seja, a história que está no seu cotidiano em coadunação com a educação patrimonial decolonial, que é para Átila Tolentino (2018, p. 56) a que:

reconhece que os processos de patrimonialização foram e são amplamente influenciados por uma matriz de poder colonialista e pela dominação do sistema capitalista dela decorrente, muitas vezes invisível ou escamoteada. [...] o que torna necessário contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados.

Essa educação patrimonial decolonial, ao evidenciar o poder colonialista e capitalista sobre o que é patrimonializado, demonstra como esse processo provoca a exclusão de grupos historicamente subalternizados. Em conjunto com a Nova História Indígena, ela reconhece a trajetória histórica dos povos indígenas e busca compreender as suas culturas mais profundamente através do conceito de dinamismo cultural e valorização da identidade étnica. Dessa forma, rompe com a visão tradicional assimilacionista de reservar apenas o passado para os indígenas, mas pensar também, e sobretudo, no presente e no futuro. O que chamamos aqui de Nova História Indígena é a história indígena feita

[...] por historiadores e antropólogos que cada vez mais se aproximam e reformulam alguns conceitos e teorias fundamentais para pensar sobre as relações entre os povos. Nessa aproximação, os antropólogos passam 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 dos 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 os negros. (Almeida, 2010, p. 20).

Entendemos que a narrativa unicamente a partir da visão católica/colonialista impõe silêncios e prejuízos aos povos indígenas que participaram desse evento e seus descendentes

no presente, escamoteando os atos e interesses destes enquanto sujeitos históricos no passado e no presente, com reflexos no futuro, perpetuando a colonialidade do pensamento e do saber.

Outrossim, temas como educação patrimonial e história indígena são por vezes relegados ao esquecimento ou a um senso comum estigmatizante e preconceituoso por terem seu trabalho em sala de aula reduzido e dificultado. Recorrentemente, diversas barreiras são enfrentadas pelo docente para trabalhar ou aprofundar estas temáticas, entre elas, estão a pressão para abordar todos os conteúdos presentes em exames externos, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e a não disponibilização de material didático ou paradidático para desenvolver esses assuntos.

Portanto, nesta dissertação, adotaremos a postura de Walter Benjamin (1987), no que concerne ao narrador sucateiro, que recolhe e narra o que a história oficial tem esquecido ou relegado ao esquecimento, ao valorizar temas importantes, mas, frequentemente, negligenciados pela perspectiva do ensino da História cronológica linear colonialista.

No primeiro capítulo desta dissertação, fizemos um apanhado da construção da História Indígena no Brasil e no Rio Grande do Norte, apresentando as inovações teóricas e metodológicas da Nova História Indígena como uma perspectiva de atualização e aprofundamento dos saberes a respeito da história e cultura indígena. Buscamos enxergar os sujeitos históricos indígenas como protagonistas de suas histórias, assim como, refletir acerca de como os conhecimentos sobre estes chegam nas salas de aula de educação básica pelo Brasil, em especial no Rio Grande do Norte. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos um panorama geral das produções do ProfHistória no Rio Grande do Norte acerca da temática indígena, além de expor a pedagogia decolonial como aliada e propulsora da história e cultura indígena no fazer docente, bem como, aplicando a decolonialidade do saber à educação patrimonial e histórica em São Gonçalo do Amarante.

No segundo capítulo, exploramos a história do município de São Gonçalo do Amarante, focando em suas origens e na relação com o chamado “massacre” de Uruaçu. Também, analisamos como os Mártires católicos são usados como símbolos representativos da cidade. Além disso, apresentamos o Santuário dos Mártires de Uruaçu como um Patrimônio Histórico e investigamos como os alunos da EMJVH o percebem e se conectam com esse patrimônio.

No mesmo capítulo, refletimos sobre a importância de a EMJVH estruturar-se pedagogicamente para fazer da história dos mártires um ponto central na disseminação de

conhecimento, considerando a relação dos estudantes com o monumento dedicado a eles. Nesse contexto, analisamos as narrativas dos alunos sobre o envolvimento indígena nos eventos que levaram ao surgimento dos mártires, bem como suas percepções sobre as questões indígenas no Rio Grande do Norte e, mais especificamente, em São Gonçalo do Amarante.

Além disso, buscamos compreender, por meio da análise de respostas a questionários, como os estudantes descrevem o evento ocorrido no século XVII e como justificam o monumento aos mártires como parte do patrimônio da comunidade. Por fim, investigamos as memórias dos fiéis presentes no Santuário durante a “Festa dos Mártires”, realizada em 3 de outubro de 2024. Analisamos suas percepções sobre o evento histórico de 1645, a participação indígena na ocasião e o reconhecimento dos povos indígenas contemporâneos no Rio Grande do Norte e em São Gonçalo do Amarante. Essa abordagem permitiu comparar diferentes versões sobre o evento de 1645 e avaliar o nível de conhecimento dos visitantes sobre as populações indígenas atuais do RN e SGA.

No terceiro capítulo, compartilhei minha vivência com a Comunidade Indígena da Lagoa do Tapará, abordando como ela se estabelece como um objeto de estudo relevante na minha prática docente. relatei também minhas visitas de campo, realizadas em dois momentos distintos: a primeira durante a VIII Feira Indígena da Lagoa do Tapará, em maio de 2024, na qual participei como observador; e a segunda, em 5 de dezembro de 2024, quando atuei como entrevistador da cacica Francisca Bezerra. O objetivo dessa entrevista foi compreender, a partir da perspectiva da cacica, as visões dos Tapuia do Tapará sobre os Mártires de Uruaçu e os eventos a estes relacionados, analisando suas memórias e interpretações sobre o massacre do século XVII, a construção do monumento e a celebração contemporânea. Além disso, explorei as lutas e demandas atuais da comunidade, incluindo a inserção da cultura e da história do povo Tapuia da Lagoa do Tapará no currículo da educação básica, tanto municipal, quanto estadual. Esses aspectos são discutidos neste capítulo, em diálogo com a historiografia e a etnografia que tratam desse grupo indígena.

No quarto e último capítulo, construímos, como produto, uma sequência didática, a ser aplicada no 7º ano do Ensino Fundamental, tendo como tema a História Indígena e Educação Patrimonial com base teórico-metodológica na Nova História Indígena e na Educação Patrimonial Decolonial. Contamos com os resultados da pesquisa nos três capítulos e com a contribuição da cacica Francisca Bezerra respondendo às perguntas: “Como a história dos

indígenas deve ser ensinada nas escolas não-indígenas?” “Qual é a perspectiva dos Tapuia Tarairiú acerca da história dos mártires?”.

CAPÍTULO I - HISTÓRIA INDÍGENA, DECOLONIALIDADE DO SABER E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

No seguinte capítulo iremos explicar, historicizar e analisar o conceito de Nova História Indígena de modo a entender como a temática indígena vem sendo tratada na historiografia do Brasil e no Rio Grande do Norte nos séculos XIX, XX e XXI e seus reflexos no ensino escolar. O faremos através da análise de legislações do período e revisão bibliográfica, de modo a entender as bases teóricas da temática e o movimento dos atores sociais (sobretudo de alguns intelectuais indígenas e intelectuais não indígenas pesquisadores da temática indígena) e sua pertinência na educação escolar básica em escolas não indígenas.

Também nos propomos a fazer uma análise da produção do ProfHistória no Rio Grande do Norte que aborda a temática indígena, apontando contribuições para o nosso trabalho e para o campo da história indígena no referido estado.

Outrossim, discutiremos a ideia de colonialidade e decolonialidade, conceitos chaves na emancipação de povos subalternizados ao longo da história e sua pertinência na educação básica como uma maneira de desierarquizar os locais e povos do mundo, bem como valorizar os saberes e práticas das populações periféricas do Brasil e, sobretudo, dos povos indígenas.

Por último, refletimos sobre a aplicação da educação patrimonial em torno do Santuário dos Mártires de Uruaçu e da Festa dos (e culto aos) Mártires de Uruaçu de maneira decolonial, isto é, observando os diversos atores e poderes envolvidos na patrimonialização do culto, perpetuação da memória dos Mártires e na construção de seus espaços de memória e monumentos, de maneira a identificar os interesses por trás dessa ação e de seus agentes bem como discutir como estes contribuem para uma memória e imagem depreciativa sobre os povos indígenas do município e do estado, pensando possibilidades de uso desses patrimônios como ferramentas didáticas.

1.1 - A Nova História Indígena e o protagonismo indígena contemporâneo

A História Indígena e os temas a ela correlatos não devem ser entendidos como uma história que é apêndice da História do Brasil, isso porque a História Indígena é a própria História do Brasil, não algo à parte. Caso essa informação surpreenda o leitor, isso provavelmente acontece devido ao processo de apagamento, silenciamento e menosprezo que uma visão tradicional e eurocêntrica da história impôs aos povos indígenas, resultando em injustiças e desvalorizações das pessoas indígenas que os prejudicam na atualidade.

O que chamamos aqui de uma visão tradicional e eurocêntrica da história é a inicialmente emanada pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) a partir do século XIX que prende o indígena ao passado e os “poucos indígenas” existentes então como em situação de transitoriedade, pois estariam fadados ao desaparecimento, tornando-se caboclos e súditos do império. O adjetivo tradicional se dá por conta da supervalorização das fontes escritas e foco na história política do país, com vistas a um projeto homogenizador de nação, sem olhar para a história social e os povos “excluídos” da história como escravizados, indígenas, mulheres e trabalhadores pobres. Adjetivamos essa história também de eurocêntrica por esta apontar que a História do Brasil começaria apenas com a chegada dos portugueses, renegando as histórias milenares dos povos indígenas do país.

A temática indígena é presente na história nacional desde a carta de Pero Vaz de Caminha, passando por grande parte dos cronistas coloniais. Segundo John Monteiro (1999) a temática no século XIX constituiu parte da mitografia nacional elaborada pelo IHGB, “fundado em 1838 com a intenção de criar uma história do Brasil que unificasse a população do novo estado em torno de uma memória histórica comum e heroica, iria reservar aos índios um lugar muito especial: o passado” (Almeida, 2010, p. 17), compondo a política imperial de elaborar um discurso oficial da história do Brasil para conferir uma homogeneidade histórica cultural ao então novo país independente.

A Francisco Varnhagen foi incumbida a missão de escrever a História do Brasil pelo IHGB. O autor desconsiderou os indígenas enquanto sujeitos históricos, pois para ele “povos na infância não há história, há só etnografia”. (Varnhagen, s/d:42, v. 1 *apud* Almeida, 2010, p.17). Além de defender que estes fossem vistos como “povos primitivos, espécies de fósseis vivos da humanidade, portadores de culturas autênticas e puras que deviam ser estudados por etnógrafos, antes que desaparecessem” (Almeida, 2010, p.17), visões estas que se impregnaram no senso comum brasileiro.

Na ótica do império brasileiro, o indígena vivo do século XIX era tratado como alguém a ser aculturado, inevitavelmente, para se tornar súdito do imperador e cidadão do Império, acabando com a distinção entre os indígenas e os não-indígenas, discurso este que era reverberado pelos historiadores. Essa visão respaldou as políticas assimilacionistas, que já haviam sido iniciadas com as reformas pombalinas no século XVIII, durante os séculos XIX e XX até a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, “a primeira lei do Brasil que garantiu aos índios direito à diferença, marcando uma virada significativa da legislação brasileira” (Almeida, 2010, p. 18) e que dá sinais de que os indígenas não iriam desaparecer através de uma pretensa aculturação, como se pensara.

A História Indígena Tradicional, ao se voltar pro passado, enfatizava a "primitividade" ou a "barbárie" e frequentemente ignorava as complexidades culturais e perspectivas próprias dos povos indígenas. Mais do que preencher vazios historiográficos, a Nova História Indígena, para John Monteiro, tem a necessidade de “desconstruir as imagens e pressupostos que se tornaram lugar-comum nas representações do passado brasileiro” (Monteiro, 1999, p. 239). Entre essas representações equivocadas, destaca-se o simplificado binômio “tupi aliado, tapuia rebelde”, o indígena “totalmente resistente” ou “totalmente aculturado” (portanto, um ex-indígena) e até mesmo a defesa do ambientalismo indígena, que para Monteiro (1999, p. 240) “frequentemente se atribui aos índios certos valores supostamente intrínsecos, que na verdade, são aprendidos e instrumentalizados pelas lideranças com a finalidade de abrir espaços de diálogos com interlocutores externos”

O que faz da Nova História Indígena efetivamente nova é, entre outros elementos, a sua inovação teórico-metodológica que se expressa na utilização, por exemplo, da Antropologia e da Etnologia para obter um entendimento mais profundo, acurado e respeitoso das complexidades indígenas, revelando a riqueza e a diversidade dessas sociedades, que por muito tempo ficavam encobertas no olhar europeu enviesado dos cronistas coloniais e no senso comum do discurso de superioridade, evolução e civilização que as sociedades não-indígenas têm acerca das que são indígenas.

Esta abordagem antropológica do que se configurou como a Nova História Indígena permitiu que se construísse uma história indígena crítica à abordagem tradicional colonial e colonialista, levando em conta como fonte as vozes e perspectivas indígenas, ou seja, o que os indígenas pensam deles mesmos, partindo dos discursos, mobilizações e demandas do presente.

É essa guinada no modo de se fazer a história que dá ao indígena uma nova condição historiográfica: a de detentor, construtor e protagonista de sua história, combinado com o uso da história oral e de material arqueológico e da aproximação com a antropologia. A partir da década de 1970 e 1980, “a noção de cultura no sentido antropológico, incluindo todos os produtos materiais, espirituais e comportamentais da vida humana, bem como dimensões simbólicas da vida social têm sido amplamente adotadas pelos historiadores” (Almeida, 2010, p. 21). Essas décadas de construção da Nova História Indígena no Brasil já resultam numa produção acadêmica que se baseia em referenciais teóricos e metodológicos de pesquisa mais atualizados e que buscam dar aos indígenas a centralidade sobre sua própria história, valorizando seus discursos e saberes.

Entretanto, devido à dificuldade de o conhecimento acadêmico chegar até as escolas - e ainda que chegue, a mídia e o senso-comum têm um forte poder propagador de inverdades e simplificações sobre os indígenas, prevalecendo ainda a imagem do indígena como alguém preso ao passado: ingênuo (puro) aculturado ou arredio (bárbaro) violento. De acordo com Almeida:

As relações de contato estabelecidas entre europeus e grupos indígenas não devem ser vistas simplesmente como relações entre brancos e índios. Essa abordagem generaliza e simplifica uma questão que é extremamente complexa. Afinal, os grupos indígenas no Brasil eram muitos, com culturas e organizações sociais diversas, que os levavam a comportar-se de diferentes formas em relação aos estrangeiros. (2010, p. 25 - 26).

Entendemos que são tais falseamentos e simplificações acerca de sua história e modo de vida os responsáveis por impedir os indígenas de serem reconhecidos na plenitude de suas existências, complexidades, pluralidades e cidadanias no século XXI. Como expõe Almeida, (2010, p.26):

os índios não estavam na América à disposição dos europeus, e se muitos os receberam de forma extremamente aberta e cordial, oferecendo-lhes alimentos, presentes e inclusive mulheres, não o fizeram por ingenuidade ou tolice. A abertura ao contato com o outro é uma característica cultural de muitos grupos indígenas americanos e especialmente dos tupis. Outros grupos, no entanto, tinham características culturais distintas e alguns foram bastante arredios e hostis ao estrangeiro, como os aimorés, os muras, os guaicurús e muitos outros.

Diante do exposto, podemos entender que a análise das ações dos sujeitos históricos indígenas deve ser feita a partir do entendimento das características culturais de cada grupo indígena de maneira a evitar generalizações e inverdades. Nesse sentido, a Nova História Indígena reconhece que é quase impossível fazer uma “história indígena geral”, pois o que chamamos de história indígena é na verdade a história de várias etnias diferentes em que cada povo tem sua própria cultura, território, dinâmica e história. Sendo assim, generalizações serão sempre repletas de simplificações que nos dificultam ter uma compreensão real da situação indígena no país. Na mesma perspectiva, Almeida (2010, p.27) compreende que:

[...] incluem-se, cada vez mais, as ações dos povos indígenas que deram limites e possibilidades aos projetos coloniais [...] Um excelente exemplo disso são as capitanias hereditárias do Brasil. Criadas em 1534, a maioria delas fracassou, em grande parte, pelos ataques de grupos indígenas, as duas capitanias que mais prosperaram, Pernambuco e São Vicente, foram aquelas cujos donatários puderam contar com o apoio inestimável de lideranças indígenas com os quais estabeleceram estreitos laços de aliança.

Portanto, a Nova História Indígena, ajuda na busca por analisar a história dos indígenas do Brasil, não mais com explicações prontas vindas das metrópoles (na colônia) e dos não-indígenas (atualmente), nesse sentido, se aproximando do método antropológico no fazer da história.

Na concepção de John Monteiro (1999, p. 237) “[...] às sociedades indígenas se negava um futuro: uma longa sucessão de leis, de políticas governamentais e de correntes do pensamento social tratava os povos nativos como populações em extinção, fadadas, cedo ou tarde, ao desaparecimento”. Essa negação de futuro ao indígena fazia essa identidade ser vista como algo transitória e condenada ao desaparecimento, o que é preocupante, pois admitir que o futuro inexorável de um povo é desaparecer significa a não elaboração de políticas públicas específicas para esse povo, nem flexibilização teórica para melhor compreendê-los, além de instaurar e perpetuar uma série de preconceitos sobre estas populações que são calcados na ignorância.

A negação do presente e do futuro aos indígenas os prende ao passado e este repetidamente lega ao indígena a posição única de vítima do processo colonizador. Em que pese as múltiplas perdas dos indígenas ao longo do processo histórico iniciado com os primeiros contatos com os europeus, reduzi-los unicamente à condição de vítima é uma nova injustiça, pois

oculta múltiplos processos históricos de questionamento, negação e reelaboração das identidades indígenas que formavam e direcionam a maneira pelas quais diferentes segmentos sociais nativos se posicionaram diante da nova ordem que começou a se instaurar com a chegada dos navegadores portugueses. (Monteiro, 1999, p. 238)

A História Tradicional falha ao descrever a resistência indígena atrelada à manutenção de uma certa integridade em oposição ao bloco do colonizador e contribui para a invisibilização de indígenas que não correspondem aos critérios de indianidade convencionalmente aceitos pelo senso comum.

Nesse sentido, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (1989), agência multilateral da Organização das Nações Unidas - ONU, que trata sobre os Povos Indígenas e Tribais e da qual o Brasil é signatário desde 2003 e tem por obrigação legal seguir, estabelece que: “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção” (OIT, 1989, art. I inc. II). Portanto, o critério definidor de um povo enquanto indígena está em sua autodeclaração que advém de uma referida consciência de sua identidade indígena sem precisar de aprovação e reconhecimento de todas

ou da maioria das pessoas externas ao grupo ou mesmo do Estado brasileiro para que esta etnicidade se manifeste e que os direitos específicos relativos a esta sejam buscados e exercidos. Nesse sentido aponta José Maurício Arruti (2006, p. 53): “o Estado brasileiro finalmente abdicou formal e teoricamente dessa sua prerrogativa com relação ao poder de classificar sua população”, o que levou os mecanismos de legitimação das etnogêneses a estarem submetidos a uma dinâmica social mais complexa do que o simples reconhecimento Estatal.

Entendeu-se erroneamente, por muito tempo (e ainda persiste esse imaginário no presente) que o contato do indígena com ou não indígena resultará sempre na extinção do primeiro, entretanto, resulta também e principalmente, na construção e recriação das identidades nativas, devido às mudanças provocadas por este contato.

Participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio e sim a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos. São os próprios índios de hoje que não nos permitem mais pensar em distinções rígidas entre índios aculturados e índios puros. (Almeida, 2010, p. 20)

Esse quadro no Nordeste do Brasil tem suas particularidades, pois foi na região onde primeiro aconteceram os contatos entre indígenas e europeus e onde o processo de mistura de culturas decorrente, principalmente dos aldeamentos ocorre há mais tempo e, portanto, tem efeitos mais visíveis, o que faz com que muitos (ainda presos nas ideias evolucionistas de que o “índio para ser índio tem que ter uma cultura imutável”) neguem a legitimidade da indianidade para grupos indígenas nordestinos “misturados” com a sociedade e cultura não indígena. “Na sua quase totalidade os índios da região [Nordeste] viviam em aldeias ou já tinham vivido em aldeamentos” (Sampaio; Carvalho, 1992, p. 446) e essas aldeias possuíam forma de organização diferenciadas tanto quando sob a administração do Estado português como do brasileiro. No pós-independência era assegurado aos indígenas:

o direito à propriedade coletiva de terras, isenção de tributos, gratuidade dos serviços religiosos, administração específica exercida por diferentes agentes sociais civis ou religiosos, que geriam os bens das aldeias e intermediavam as requisições de índios para o trabalho e participação nas atividades militares. Além disso, um acervo de experiências comuns, cotidianamente vividas e historicamente construídas e reconstruídas, tendo como referências as tradições culturais dos grupos indígenas aí reunidos, tornava os habitantes dos aldeamentos diferentes dos regionais com quem viviam em contato. (Sampaio; Carvalho, 1992, p. 446)

Valendo-se da justificativa de que os indígenas da região eram “aculturados” ou “caboclos”, o interesse das elites das províncias era se apropriar das terras das aldeias e

integrá-las a administração das Câmaras Municipais no século XIX, o que contraria frontalmente o interesse de vários grupos indígenas, e se expressa nas reivindicações às autoridades não-indígenas feitas pelos “principais” indígenas que buscavam além do Imperador, autoridades políticas locais na busca do reconhecimento de seus direitos diferenciados, como mostram Sampaio e Carvalho (1992, p. 451-452):

Nesses discursos de reivindicação faziam uso de uma linguagem que não raro incorporava e procurava neutralizar os argumentos daqueles que tentavam se apossar de suas terras. Esta é a questão crucial no século XIX, questão que termina por se imbricar com a mestiçagem e a aculturação. [...] A partir da segunda metade do século, sobretudo, os índios dos aldeamentos passam a ser referidos [pelas autoridades do Estado brasileiro] com crescente frequência como índios "misturados", agregando-se-lhes uma série de atributos negativos que os desqualificam e os opõem aos índios "puros" do passado, idealizados e apresentados como antepassados míticos. A "mistura", vista como resultado do convívio dos índios com os brancos, efetuada no plano biológico e cultural, desembocaria na ideia de assimilação, na transformação do índio em não-índio. [...] a partir da Lei de Terras (1850), [que] disciplina a propriedade fundiária no Brasil. Logo em seguida a esta, o governo disporia sobre os aldeamentos, mandando "incorporar aos Próprios Nacionais as terras dos índios, que já não vivem aldeados, mas sim confundidos com a massa de população civilizada" (Aviso do Ministério dos Negócios do Império, 21/10/1850, APES, pac. 425). [...] Desse modo, mediante a mistura de raças e culturas, descaracterizar-se-iam os sujeitos de direitos históricos, dentre os quais o mais relevante era a posse da terra.

Dessa maneira, vários aldeamentos foram extintos no atual Nordeste brasileiro, baseado nas informações dos presidentes de província que ali não havia mais índios e sim uma população “misturada”. Apesar de reações políticas e até mesmo armadas, estes não conseguiram reverter a extinção dos aldeamentos e a perda de suas terras. A constituição republicana de 1891 não menciona os índios, mas as terras das antigas aldeias são enquadradas como “devolutas” e incorporadas aos Estados federados.

No início do século XX, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) “se prevê um entendimento com os estados para garantir a posse dos territórios indígenas” (Sampaio; Carvalho, 1992, p. 452). Entretanto, o SPI colocava os indígenas na condição de tutelados do Estado ao passo que instala Postos Indígenas (PI) pelo país, embora não se façam presente no Nordeste em seus primeiros anos de atuação, até ser provocado a intervir no Sul do Bahia, quando instala um Posto Indígena em 1929 de modo a tentar dirimir os conflitos entre indígenas, entre eles os Pataxó e Baenan, e os fazendeiros da região. (Sampaio; Carvalho, 1992).

Nas décadas seguintes foram implantados Postos Indígenas em diversas áreas do Nordeste, visando atender as populações ali situadas. Em 1937 isso ocorreu com os Pankararu (Brejo dos Padres, PE) e os Pataxó, da Fazenda Paraguassu/Caramuru (Ilhéus, BA); em 1944 com os Kariri-Xocó, da ilha de São Pedro (AL); em meados

da década de 40 com os Truká, da ilha de Assunção (BA); em 1949 com os Atikum, da serra do Umã (PE), e os Kiriri, de Mirandela (BA); em 1952 com os Xukuru-Kariri, da Fazenda Canto (AL); em 1954 com os Kambiwá (PE); e em 1957 com os Xukuru, de Pesqueira (PE). Na maior parte desses casos terras foram demarcadas e destinadas às populações atendidas. Em linhas gerais, esse processo de territorialização trouxe consigo a imposição de instituições e crenças características de um modo de vida próprio aos índios que habitam as reservas indígenas e são objeto, com maior grau de compulsão, do exercício paternalista da tutela (fato independente de sua diversidade cultural). (Oliveira, 1998, p. 59)

Nesse contexto de tutela, cabia ao agente indigenista local (o chefe do PI) a indicação/ratificação das lideranças indígenas e distribuição dos benefícios estatais a este, o que corrobora a sua posição de tutelados.

Com a redução do isolamento político e socioeconômico dos grupos indígenas do Nordeste, dado o processo de ampliação da infraestrutura e grande mudanças que vivera o Brasil durante o século XX, como a expansão da agricultura, industrialização, construção de rodovias, ferrovias e hidrelétricas, ampliam-se os canais de comunicação e a integração de muitos indígenas à sociedade não-indígena. Nesse período, indígenas do Nordeste se mobilizam para ter tanto sua identidade como seus direitos reconhecidos, rompendo com a

auto-resistência advinda da imagem negativa de "índio aculturado", construída pela sociedade nacional e por meio da qual passariam a ser apreendidos ao final da conquista. O forte sentimento étnico produzido se traduziria na reivindicação dos seus direitos históricos, notadamente o seu reconhecimento como índios plenos e a posse das terras. [...] Os índios tidos como "quase extintos" pareciam tão-somente aguardar uma conjuntura favorável para ressurgir. (Sampaio; Carvalho, 1992, p. 454-455).

A reação estatal a esse processo de etnogênese se deu através do estabelecimento dos critérios de indianidade pela FUNAI (Luciano, 2006) feitos para impedir os índios do Nordeste de acessar os seus direitos.

[...] no Nordeste as questões se mantêm primordialmente nas esferas fundiária e de intervenção assistencial. Se, na Amazônia, a mais grave ameaça é a invasão dos territórios indígenas e a degradação de seus recursos ambientais, no caso do Nordeste, o desafio à ação indigenista é restabelecer os territórios indígenas, promovendo a retirada dos não-índios das áreas indígenas, desnaturalizando a "mistura" como única via de sobrevivência e cidadania. [...] É por isso que o fato social que nos últimos vinte anos vem se impondo como característico do lado indígena do Nordeste é o chamado processo de etnogênese, abrangendo tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já reconhecidas [...] (Oliveira, 1998, p. 53).

As problemáticas das emergências étnicas e da reconstrução cultural orientam preocupações teóricas que dos anos 90 para cá constituiu um significativo conjunto de conhecimentos sobre os povos e culturas indígenas do Nordeste nos campos da etnicidade,

antropologia política e contato interétnico. (Oliveira, 1998.) Assim, os que questionam a indianidade no Nordeste ignoram que nas identidades étnicas “a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade.” (Oliveira, 1998, p. 64).

Assim, destacamos um fenômeno crucial para compreensão histórica dos povos indígenas, do Nordeste, mas não só deste: a emergência de identidades étnicas e a reconstrução de culturas que haviam sido, em grande medida, suprimidas ou marginalizadas ao longo do processo colonizador e de formação da nação brasileira. Nas palavras de Monteiro, na Nova História Indígena, o olhar não fica apenas nas formas

pré-coloniais de se agir e viver, mas especialmente na sua inserção ou não nas estruturas envolventes que passaram a cercar cada vez mais sua margem de manobra [...] Assim, tanto as sociedades que se mantinham avessa ao contato, por assim dizer, como as que foram mais interessantes, envolvidas nos esquemas coloniais tiveram que adotar novas formas de resistência, muitas vezes lançando mão de estratégias, retóricas e materiais buscados entre os europeus. (Monteiro, 1999, p. 241-242).

Dessa forma, busca-se compreender na interculturalidade e na resistência adaptativa as agências indígenas e as histórias por estes protagonizadas em suas atualizações e atuações históricas frente a diferentes demandas e contextos.

Sob esse olhar, devemos reservar um lugar de destaque para o Movimento Indígena na construção da Nova História Indígena. O Movimento Indígena é o que as lideranças indígenas definem como “o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos”. (Luciano, 2006, p. 58) e têm papel importante na história de um grupo étnico, pois atuam e reivindicam mudanças sociais, culturais e políticas, bem como moldam identidade coletiva, reivindicam direitos, promovem mudanças estruturais e registram memórias e experiências coletivas.

Nesse contexto, o Movimento Indígena se fortaleceu no bojo das discussões sobre a Constituição Federal de 1988 que marcou o fim efetivo da Ditadura Civil-Militar no Brasil e tinha uma intenção de se livrar do entulho autoritário, isto é, das leis ditatoriais anteriores a 1988. Dadas estas características constitucionais, o aparato Estatal brasileiro, pela primeira vez, encarou a identidade indígena como não transitória e fadada ao desaparecimento, muito pelo contrário, nela reconheceu-se o direito indígena à diferença cultural e às suas terras originárias.

Nessa circunstância, o Movimento Indígena atua na luta por reconhecimento de seus direitos específicos, especialmente a demarcação e proteção de suas terras, mas também a valorização e preservação cultural, além de emanar vozes que reivindicam o empoderamento e protagonismo político dos indígenas, bem como chamar atenção para a proteção ambiental, educação e visibilidade indígena. É a partir da estruturação e articulação desse referido movimento que os indígenas conseguiram, desde então, avançar em direitos indígenas, no processo de demarcação e respeito à terra indígena e política educacional indígena diferenciada. Dessa maneira, as identidades indígenas que muitos consideravam extintas reaparecem e, nessa conjuntura, os povos indígenas conseguem a obtenção de direitos específicos no texto constitucional de 1988, gerando uma situação *suis generis*: a retirada da tutela Estatal sobre a população indígena e a garantia para estes de direitos diferenciados.

Utilizando do passado para mobilizar o presente e o futuro, o que Jorn Rüsen chama de Consciência Histórica, isto é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (Rüsen, 2001, p.57) e expondo o erro de Varnhagen, povos indígenas não só têm história e consciência histórica (e sempre tiveram) como também muitos deles se apropriam dos códigos escritos para registrá-las e divulgá-las para indígenas e não-indígenas, sem perder por isso sua indianidade, ou seja, sua identidade étnica, não só hoje, mas desde o período colonial, como mostra o caso das já mencionadas Cartas Tupi dos indígenas Antônio Paraopeba, Pedro Poti e Felipe Camarão.

Nessa mobilização do passado, os adereços ornamentais e práticas rituais, há muito abandonados, por “índios caboclos” ou “camponeses”, passaram a reintegrar o repertório das comunidades quando em reivindicação e/ou confronto, como uma resposta ao desafio que representa o estigma da aculturação enquanto extintora da etnicidade. Essa perspectiva é fruto de uma visão equivocada de cultura como algo fixo e imutável em que se pensava que o contato entre indígenas e não-indígenas e as apropriações culturais fluidas e negociações decorrentes deste resultavam no fim de uma “cultura específica” e conseqüentemente da etnicidade, ou seja: que o contato de cultura indígena e não indígena (e as misturas culturais que dele decorriam) fazia os indígenas perderem sua cultura definidora de sua etnicidade e deixarem, portanto, de ser indígenas.

Isto se dava também porque os antropólogos da primeira metade do século XX tinham a visão equivocada de que o contato dos indígenas com povos não indígenas fatalmente resultaria em apagamento daqueles. Assim, ao se misturarem social e culturalmente com os

brancos, esse grupo social (indígena) perderia o interesse dos antropólogos por não apresentarem mais uma cultura “totalmente diferenciada”. (Almeida, 2010).

Além de não desaparecerem, os povos indígenas no Brasil nas últimas décadas crescem e se multiplicam, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 1 - População indígena, população não indígena e população total no Brasil nos últimos 4 Censos do IBGE (1991, 2000, 2010 e 2022)

	1991	2000	2010	2022
População indígena	294.131	734.127	817.963	1.694.839
População não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228	201.853.114/
População total	146.815.790	169.872.856	190.755.799	203.080.756

Fonte: IBGE, Censos demográficos de 1991, 2000, 2010 e 2022

Nos últimos 31 anos a população indígena no país aumentou aproximadamente 476%, bem acima da taxa de crescimento da população brasileira como um todo, que no mesmo período teve um aumento de aproximadamente 38%. A emergência étnica nos ajuda a explicar esse quadro: indígenas que há muito eram tratados pelas pessoas não indígenas como não mais indígenas, por estes adotarem elementos culturais de origem não-indígena, passaram a reivindicar tal identidade. As pessoas deixam de considerar os indígenas “misturados” como indígenas pois ignoram o que Steve Stern (*apud* Almeida, 2010, p. 23) chama de formas de resistência adaptativa

através das quais o índio encontrava forma de sobreviver e garantir melhores condições de vida na nova situação em que se encontravam. Colaboram com os europeus, integram-se à colonização, aprenderam novas práticas culturais e políticas, e souberam utilizá-las para a obtenção de possíveis vantagens que a nova condição permitia. Perderam muito, não resta dúvida, mas nem por isso deixaram de agir. (Almeida, 2010 p. 23)

Assim, devemos entender os contatos entre indígenas e não-indígenas e o que deles decorre não como perda cultural, mas como dinamismo cultural. Vale lembrar que apesar de integrados à colonização e misturados, perdendo obviamente parte de sua cultura originária, muitos grupos étnicos chegaram até o século XIX “ainda afirmando a identidade indígena e reivindicando direitos que a legislação lhes concedia.” (Almeida, 2010, p. 24).

Na Nova História Indígena, afinal, os originários deixam de ser apenas vítimas para se tornarem agentes desse processo, com apropriações que visam melhorar a sua vida: ou seja, são sujeitos históricos e devem ser vistos com tal. Têm história e direitos específicos, pois além de originários, ou seja, estão aqui desde antes da constituição do Estado-nação brasileiro, são expressão de diversidade étnica e cultural no país, cujas histórias têm sido

pensadas por acadêmicos e intelectuais (indígenas e não indígenas) na busca de estabelecer um futuro com “processo de revitalização étnica, defesa dos direitos territoriais e, sobretudo, na reivindicação do direito de ser diferente” (Monteiro, 1999, p. 247) que por muito tempo tem sido negado mas que, a partir da Constituição de 1988, mas não só dela, todo pesquisador da temática indígena e educador brasileiro tem a obrigação legal e moral de contribuir para que os indígenas possam acessar tais direitos e experienciar cidadania plena, respeitados na sua condição de sujeitos históricos.

Em suma, para resistir, é (e sempre foi) necessário ao indígena usar ferramentas do mundo dos brancos. O jornal indígena *Wayuri*⁷ é apontado por John Monteiro como um bom exemplo, entre vários, dessa instrumentalização:

Se o povo indígena e suas organizações começarem a se dividir ou desistir da luta, o fracasso vai vir e os poderosos irão conquistar as nossas terras e de tudo que nela existem como já vêm fazendo há quinhentos anos, invadindo, violentando, dominando e exterminando os nativos deste continente americano (*Wayuri*, nº 10, 1991 *apud* Monteiro, 1990, p. 246).

Diferentemente da imagem colonial do indígena puro/intocado, o jornal mostra o indígena consciente da sua identidade étnica e da importância de valorizá-la para conseguir avançar para superar sua problemática atual, bem como despertar o senso de coletividade e pertencimento étnico entre os indígenas do Brasil para juntos contarem a versão indígena da história, ou nas palavras da Estação Primeira de Mangueira no seu Samba-Enredo (2019) “A História que a história não conta”.⁸

Para entender os indígenas como protagonistas se faz necessário superar o assimilacionismo, entendendo que eles não estão esperando o desaparecimento, nem são vencidos pelo colonizador, mas são na verdade resistentes:

Os indígenas não foram e nem são vítimas passivas, como também não permaneceram intactos no contato com os não índios. Conflitos, diálogos, tensões e negociações são aspectos consideráveis dessa história, assim como a resistência e a sobrevivência destes povos. Há que se considerar principalmente o seu protagonismo no tempo presente, contrariando a ideia de extinção. Povos que eram tidos como fadados à extinção hoje estão vivos, atuantes, organizados e cobrando do poder público o reconhecimento de seus direitos. (Fernandes, 2018, p. 104)

Além disso, o paradigma evolucionista que predominou nas ciências a partir do século XIX, e previa o desaparecimento das populações indígenas, ou pela extinção física ou pela

⁷ Boletim informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FIORN.

⁸A Estação Primeira de Mangueira, tradicional escola de samba do Rio de Janeiro, em 2019 desfilou com um samba enredo que evocava sujeitos históricos coletivos e individuais que fogem do estereótipo do homem branco rico, exaltando a figura de indígenas, mulheres, pobres e negros e suas contribuições para a história do país. (G1, 2019).

aculturação, foi contrariado. Nos últimos anos, o Brasil assistiu o despertar de um novo protagonismo reivindicado pelos próprios indígenas, é o processo já citado de emergência étnica:

Em virtude das imagens cristalizadas, que apresentam o índio usando tanga, arco e flecha, praticando rituais específicos de sua tradição e habitando as matas, é comum a tendência a não reconhecermos como índios aqueles que apresentam características ou comportamentos que não coincidem com as imagens a que fomos acostumados. Não é raro, inclusive, ouvirmos dizer que eles perderam ou estão perdendo sua cultura. Na verdade, os indígenas não estão perdendo sua cultura, mas refazendo-a constantemente, inclusive a partir do contato com os não índios, o que não precisa ser visto como um problema no tocante à identidade destes povos, mas como uma decorrência da sua própria condição de sujeitos históricos. (Fernandes, 2018, p. 105)

É importante ressaltar que hoje tratar os indígenas como “ressurgidos” ou “emergentes” os desagrada, pois são termos que dão a ideia de que esta população havia desaparecido durante a colonização e século XX e “emergem” em um processo espontâneo. Por isso, lideranças indígenas preferem o termo “resistentes” em documentos oficiais. Se na atualidade muitos tem dificuldade até mesmo em reconhecer os povos indígenas enquanto tal, muito mais dificuldade têm estes em se fazer reconhecer e seguir avançando na conquista de seus direitos. Um novo olhar sobre as populações indígenas e sobre o seu protagonismo histórico precisa ser formado e isto não se dará de forma automática ou apenas por força de leis que assim o determinem.

Segundo uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos. (Luciano, 2006, p.27)

Se as conquistas históricas se deram a partir das lutas que marcaram a trajetória desses povos, o seu reconhecimento a partir de um novo olhar por parte dos não-indígenas também será fruto de um processo que já se encontra em construção:

reconhecer que o suposto primitivismo dos ameríndios esconde sabedorias em termos de harmonia na educação das crianças, de respeito aos mais velhos, de preocupação espiritual na utilização de recursos do mundo, dentre outras tantas contribuições culturais que correspondem às ideias de igualdade social, coletivismo e ecologia, que pautam nossas democracias neoliberais contemporâneas. [...] Há que engajar as novas gerações na tarefa de valorizar, identificar e documentar aquilo que ainda sobrevive dessa riqueza originária depois de tantas adversidades. Os ameríndios agora estão ao nosso lado, habitando e circulando nas cidades, frequentando os bancos escolares e as universidades e resistem na manutenção do seu direito à diversidade cultural. (Souza, 2012, p 20 - 21)

O protagonismo indígena, portanto, se expressa na plenitude de suas existências e resistências, em seus processos educativos, ancestrais, ecológicos, culturais e, como não, político e reivindicatório. A utilização da tecnologia do Ocidente pelo indígena deve ser entendida como apropriação e aprendizagem para melhoramento de sua vida, inerente à sua condição de sujeito histórico, que, portanto, está agindo como força de reforço e não de apagamento da identidade indígena.

1.2 - Cultura e História Indígena na Educação Básica

Uma consequência de uma história indígena tradicional estereotipada e contada pelos colonizadores é a forma limitada e simplificada que esta chegou por muito tempo no ensino básico durante os séculos XIX e XX, quando os povos originários estavam sob a condição de tutelados, sobre a qual nos ensina Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2006, p.70-71):

A tutela aqui não é entendida como necessidade de proteção e assistência social aos índios, como de forma comum e errônea é definida pelos defensores do princípio da tutela oficial, mas como a incapacidade civil e intelectual dos índios. [...] Os índios deveriam o mais rápido possível ser integrados à sociedade nacional, ou seja, precisariam viver de maneira igual à dos brancos, nas cidades ou nas vilas, deixando de ser índios para abrir caminho à ocupação de suas terras pelos não-índios, sob o argumento e a justificativa da necessidade de expansão das fronteiras agrícolas para o desenvolvimento econômico do país.

Com a promulgação da Constituição de 1988, no entanto, houve uma ruptura significativa com essa lógica da tutela. A Carta Magna reconheceu os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras e garantiu a diversidade cultural como parte integrante da cidadania plena. Esses avanços, frutos de mobilizações iniciadas na década de 1970 por indígenas e intelectuais engajados na causa (Luciano, 2006), consolidaram um novo paradigma jurídico. Nesse contexto, a Carta Magna de 1988 passa a assegurar aos povos indígenas o direito de existir enquanto diferentes, protegidos e respeitados por sua singularidade cultural nos seguintes termos:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Brasil, 1988).

Ao reconhecer o direito de auto organização dos indígenas e obrigar o Estado brasileiro a demarcar suas terras e proteger e fazer respeitar todo o seu patrimônio cultural e material, os indígenas saem efetivamente da tutela estatal e adquirem cidadania efetiva com direitos diferenciados, pois se tratam de direitos “originários”, portanto, está

constitucionalmente assegurado o direito a ser diferente dos não originários levando a sociedade a repensar as ideias estereotipadas de indígenas que vigoravam ao longo do século XX.

Nesse citado contexto constitucional no que concerne aos indígenas, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1996 (LDB) insere a temática das contribuições das culturas e etnias de matrizes indígenas na História do Brasil na escola da seguinte forma:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (Brasil, 1996)

Indiscutivelmente é um avanço legal admirável colocar-se em lei a importância das diferentes culturas e etnias para a formação brasileira, destacando especialmente as de matrizes indígenas, africanas e europeias. Entretanto, deve-se observar que a necessidade de se criar uma lei para afirmar o que deveria ser consensual, isto é, a importância de levar em conta a contribuição de diferentes matrizes para a formação brasileira no ensino de História do Brasil no espaço escolar e não apenas a oriunda da Europa, expressa um eurocentrismo que marcavam e em muitos casos ainda marcam as práticas educacionais no Brasil.

Devemos observar que atribuir apenas ao professor de História o dever de se preocupar com tais temáticas se revelou insuficiente, especialmente se considerarmos a carga-horária diminuta da disciplina. Ainda assim, trata-se de um bom começo de caminho para se ampliar as reflexões acerca da importância de trabalhar com história e cultura afro-brasileira e indígena em contexto escolar de modo a reduzir o racismo educacional e a invisibilidade na história da população não branca.

Com esses objetivos em mente, a Lei 10.645 de 2003 incluiu os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira em todo o âmbito do conteúdo escolar na LDB nos seguintes termos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003).

A medida, ao instituir o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, representa um passo significativo na direção de uma educação mais inclusiva e equitativa, combatendo o racismo e o eurocentrismo. A celebração do Movimento Negro por essa conquista é justíssima, pois a medida atende uma demanda histórica da comunidade negra. Contudo, a ausência de um tratamento equivalente à cultura e história indígenas revelou uma lacuna nas políticas educacionais brasileiras, perpetuando a invisibilização e a desvalorização dos povos originários.

Reivindicações do movimento indígena e de intelectuais que estudam a temática para a inserção na legislação educacional de termos específicos sobre a obrigatoriedade do estudo de temas relativos à história e cultura dos povos indígenas no currículo escolar foram atendidas 5 anos depois da Lei nº 10.639/2003, com a promulgação da Lei nº 11.645 de 2008, a qual também altera a LDB, mas nos seguintes termos:

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

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

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

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

Tal legislação impõe o ensino de história indígena voltado para o respeito e compreensão dos direitos específicos da população indígena, especialmente do direito “à diferença”, ou seja, de manterem suas tradições, cabendo à sociedade não indígena o respeito às referências históricas indígenas e à grande diversidade étnica e cultural da(s) população(ões) do Brasil.

Entretanto, essa efetiva implementação do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas continua difícil na prática. Nota-se, por exemplo, que a própria Base

Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) apresenta uma perspectiva diferente da Lei nº 11.645/2008, pois não garante no currículo nacional, se não um protagonismo, uma estruturação a partir da História do Brasil, isto é, com temáticas da história e cultura dos afro-brasileiros e originários com o mesmo protagonismo que têm as ações dos colonizadores.

Adota-se o criticado modelo de História Cronológica Linear que se baseia no continente europeu, “preocupada em abarcar todas as experiências das sociedades humanas, numa temporalidade que se estende desde a pré-história até o mundo contemporâneo, a despeito de os marcos temporais por vezes serem substituídos por expressões menos obsoletas” (Teixeira, 2019, p. 121). Nessa lógica, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas brasileiros acabam muitas vezes sendo vistos como não prioritários no espaço escolar, contrariando a legislação.

Para tentar mudar esse quadro, além de ser necessário levar as descobertas e os referenciais teóricos-metodológicos das pesquisas da Nova História Indígena à prática docente no ensino básico, é importante a reflexão crítica do trabalho docente acerca dos recortes de objetos de estudo em sala de aula, promovendo uma autoavaliação crítica no sentido de refletir se estamos dando conta de implementar o que apregoa a Lei nº 11.645/2008 em nossa prática profissional.

A inclusão da obrigatoriedade curricular da cultura e história indígena nas escolas através de legislação específica é resultado de um amplo movimento de luta pelos povos originários - juntamente com outras entidades, com ONGs, universidades, igrejas - por seus direitos, principalmente pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais. Segundo José Otávio Catafesto de Souza (2012, p.12):

uma medida compensatória pensada para auxiliar na reversão da posição estrutural degradada dos ameríndios no seio da sociedade nacional e para tentar, minimamente, redimir as dívidas históricas acumuladas pela civilização brasileira sobre os povos originários americanos. As escolas são instrumentos de transformação social, ampliando a capacidade de tolerância das futuras gerações e desfazendo preconceitos antigos, arraigados nos mais velhos sobre os “selvagens” ou “primitivos”.

A partir desta lei, a história indígena ganha o patamar de obrigatória, não apenas para o professor de História, mas também para os demais responsáveis pelo ensino das instituições escolares na educação básica e seus respectivos estudantes, expondo a temática obrigatoriamente a milhões de jovens pelo Brasil, que não podem mais ignorar a situação dos indígenas no país. Tal feito alça a temática indígena, pelo menos a nível legal, ao patamar de uma das preocupações centrais dos planejamentos pedagógico e curricular dos professores,

especialmente (mas não só) de História, Artes e Literatura. Isso deve ser valorizado e aproveitado da melhor forma possível e em diálogo com os próprios indígenas, de forma a fazê-los sempre protagonistas de suas histórias.

Se é claro o benefício desta lei para os povos indígenas, os benefícios para a formação educacional dos não indígenas ao se abordar as contribuições indígenas para a sociedade brasileira também são muitas, sobretudo na compreensão de subtemas cruciais que irradiam da macro temática indígena, entre os quais elenca Lígio Maia (2022, p. 240): “pluralidade cultural, cultura histórica, protagonismo indígena, tempo presente e saberes indígenas”. Com o avanço nas legislações supracitadas o caminho foi aberto, portanto, para que as descobertas possibilitadas pela Nova História Indígena cheguem aos bancos escolares e à formação da juventude brasileira.

Embora a visão, comum no *mainstream*, do indígena como preso ao passado, isolado na selva e praticamente sem contato e envolvimento com a sociedade não indígena cause o não reconhecimento de muitos indígenas do presente como efetiva e legitimamente indígena, os sujeitos indígenas atuais participam das instituições coloniais, mas não deixam de ser e se entender como indígena por isso, e isso precisa ficar claro para os estudantes: há diversas maneiras de se expressar e se reconhecer uma identidade indígena. Prendê-la ao passado e a um jeito específico é negá-la no presente e dar sequência ao secular discurso colonialista.

A imagem estereotipada, veiculada em cartazes nas escolas públicas e privadas pelo Brasil afora, nas propagandas de televisão ou em campanhas públicas, ainda insiste em mostrar índios com tangas, com arcos e flechas, sempre associados à ideia de que fazem parte apenas da natureza, sendo todos puros e dóceis. Por outro lado, no início do século XXI, há índios ingressando inclusive na carreira política, realizando cursos de graduação e de pós-graduação, ocupando espaços em que antes sua presença era considerada inimaginável. (Silva, 2015, p. 35)

Para tentar apontar caminhos para o estabelecimento de uma educação sobre os povos indígenas que favoreça o antirracismo e não cometa injustiças acerca do conhecimento sobre esses povos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), publica o parecer nº 14/2015 (Brasil, 2015) no qual aponta que o estudo da temática indígena deve “atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira” (Brasil, 2015, p. 2) ao passo que reconhece que a Lei nº 11.635/2008 “representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e também reflete um contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados.” (Brasil, 2015, p. 2). Nesse sentido, o documento lista quais

equivocos devem ser evitados quando estivermos ensinando acerca dos povos originários, a saber:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas aos índios em geral;
- ênfase no empobrecimento material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas. (Brasil, 2015, p.6-7).

Portanto, não cometer os equivocos acima listados no trato da temática indígena em sala de aula é importante para promover uma educação que favoreça as quebras dos estereótipos e valorizem de fato os povos indígenas do Brasil. Reforçar a inclusão adequada da temática dos povos indígenas na Educação Básica tem um impacto significativo no campo pedagógico, de modo que valorizar de forma justa a história e a cultura dos povos indígenas, assim como a de outros grupos étnicos e raciais que compõem a sociedade brasileira, contribui para construir uma imagem mais abrangente do povo brasileiro, reconhecendo e celebrando a diversidade cultural, étnica e linguística que caracteriza nosso país como multicultural, pluriétnico e multilíngue. Nesse sentido

o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas. (Brasil, 2015, p.8)

Ampliar a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil exige repensar práticas de ensino e pesquisa, estabelecer novos objetivos e metas, e refletir sobre os conceitos, teorias e práticas que, ao longo da história, moldaram a forma como esses povos foram entendidos e suas relações com outros segmentos da sociedade e com o Estado brasileiro.

Após primeiramente apontar os equivocos comuns no trato da temática indígena em sala de aula, o documento traz direcionamentos para um trato atualizado sobre os povos indígenas que abordem corretamente seus modos de vida, suas perspectivas sobre o mundo, seus saberes e práticas, suas línguas, histórias e lutas políticas, a saber:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e

visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.

2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias. (Brasil, 2015, p.9)

Um outro ponto importante é a necessidade de se trabalhar com os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade e etnocentrismo como conceitos chaves para a abordagem da temática indígena de maneira apropriada. Para que isso ocorra, é necessário também, além do esforço individual dos professores, que os sistemas de ensino estimulem e orientem os estabelecimentos de ensino sob sua jurisdição para:

1. 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.
2. Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, proporcionando condições para que os professores, gestores e demais funcionários participem de atividades de formação continuada promovidas na própria escola.
3. Estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento adequado da temática dos povos indígenas no âmbito escolar.
4. 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.
5. Criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, que sejam adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção de autoria indígena.

6. Diagnosticar e enfrentar, por meio de diferentes ações e procedimentos, os casos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância existentes em suas dependências, procurando dar-lhes o devido encaminhamento na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade brasileira mais justa, solidária e igualitária. (Brasil, 2015, p.10)

Nesse sentido, como não poderia deixar de ser, o documento coloca a responsabilidade também nos gestores de sistemas e estabelecimentos de ensino de promover a importância da temática entre os seus docentes através da elaboração de um projeto político escolar que leve a diversidade em consideração, além de promover formação e ofertar materiais didáticos que permitam aos professores trabalhar com a temática indígena de maneira satisfatória com os estudantes.

Na perspectiva de Immanuel Kant (1996, p. 15) “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”, isto é, a educação molda o indivíduo e as instituições educacionais devem se dedicar ao progresso da humanidade, valorizando a diversidade cultural e promovendo a solidariedade entre os povos. A escola não pode ignorar a condição indígena de sujeitos históricos produtores e reelaboradores de cultura, com direitos originários e milenares, muito anteriores a 1500 e com projeto de sociedades e de futuro.

Nessa perspectiva, dialogando com a História global, Ailton Krenak (2009) comenta sobre a situação do povo indígena Ainu, do Japão. Estes, que após 800 anos migrando para picos gelados para fugir da migração do povo japonês “tecnológico” para suas terras, conseguiram na década de 1970 chegar à uma comissão da ONU e requerer reconhecimento e respeito pela sua identidade e cultura.

Em decorrência disso, em 1997, pela primeira vez, a Justiça japonesa reconheceu que os Ainus são um povo autóctone (Amagua, 1997), o que inspira a luta e o projeto de futuro indígena no Brasil. Ora, se os Ainu conseguiram depois de 800 anos serem ouvidos pelo mundo, e têm conseguido no século XXI, reconhecimento oficial do estado japonês como indígenas, isso evidencia que “500 anos não é nada” (Krenak, 2009, p. 23) perto da amplitude milenar dos povos indígenas do Brasil e do mundo e da contribuição que seus saberes tem a dar à população brasileira.

A escola é fruto da sociedade e os valores desta permeiam aquela. Não só, é também local de crítica aos problemas desta mesma sociedade e deve ser pensada para melhorá-la, sempre. Com esses valores, as comunidades escolares constroem os currículos escolares e consagram opções teórico-metodológicas que se expressam como atos políticos. Por isso, devemos, na condição de educador e trabalhador da escola, optar por adotar tendências

pedagógicas e teorias educacionais que propõem mudanças estruturais no ensino e na sociedade e não de manutenção de preconceitos e desigualdades, como foi feito por

Historiadores [...] incumbidos pelo Imperador D. Pedro II da importante tarefa de escrever uma história elogiosa do passado colonial, na tentativa de consolidar o projeto político de um governo monárquico com unidade territorial e a manutenção da escravidão [...] (Wittmann, 2015, p. 14).

Durante quase 500 anos, grande parte dos saberes e fazeres dos povos originários foram suprimidos pelas autoridades políticas brasileiras. Nesse sentido, as escolas serviram muito mais de instrumento para justificar a dominação do “povo da mercadoria” (Kopenawa, 1999) sobre os territórios indígenas do que para questioná-la na busca de soluções para cessá-la. Isso se deu por se pensar unicamente em um projeto educativo no Brasil que agisse em benefício do projeto único de civilização: capitalista, urbana e burguesa.

Assim, admitindo que não há neutralidade no ensino e entendendo a dimensão política do ato de ensinar, ensinar as ações indígenas como mobilização social é reconhecê-los como sujeitos, questionando e transformando inverdades acerca destes, ao passo que busca-se o entendimento dos valores, de seus saberes e fazeres para a constituição da nação brasileira, contrapondo-se a setores poderosos e visões colonialistas que negam a identidade étnica e portanto direitos diferenciados aos povos indígenas.

Estudar história e os modos de vida dos povos indígenas nos aproxima de aspectos importantes da nossa ancestralidade. Mas, igualmente, esses povos querem se mostrar na atualidade, querem dialogar com as sociedades não indígenas que os cercam e escolheram a escola nas aldeias para aprender o sistema de vida fora delas, com o qual necessitam cada vez mais manter as relações estreitas de contato: quer para a comercialização de artesanato, quer para usufruir de políticas públicas a eles dirigidas, como saúde, acesso à terra e demais bens. (Bergamaschi, 2012, p. 10).

Entendemos ser urgente também uma maior importância a ser dada aos povos indígenas na história local. Fazer essa aproximação espacial entre os estudantes e os povos indígenas é fazê-los reconhecer-se como sujeitos históricos e a conscientizá-los sobre historicidade de seus ancestrais indígenas.

Considerar a História Local enquanto abordagem quer dizer que a consideramos uma metodologia, ou seja, uma forma de como o historiador trabalha em termos do seu campo de observação e das fontes que utiliza [...] é pensar no modo de fazer adotado pelo historiador quando circunscreve a maneira como ele se apropria e observa a realidade, focando sua lente no espaço - um lugar, uma rua, um bairro, uma cidade. (Macedo, 2017, p.63).

A abordagem da temática indígena em nível local poderá prestar-se, por exemplo, ao questionamento sobre os mitos fundadores, à identificação de lideranças indígenas do passado e do presente e à superação da tendência de tratar o índio de modo genérico e ignorar a

diversidade de etnias que poderiam ser mais conhecidas se provocadas e aproximadas da realidade do aluno, papel que cabe ao professor em seu planejamento.

Os diferentes grupos indígenas mantêm distintos níveis de contato com a sociedade nacional. Alguns estão plenamente integrados, mantendo, mesmo assim, sua identidade étnica; outros vivem relativamente autônomos, sustentando contato eventuais ou intermitentes com os brancos, e há ainda, em solo brasileiro, na Amazônia, cerca de 60 grupos indígenas isolados (melhor dizer, arredios) ou seja, que não mantêm ou não querem manter contato com os brancos. [...] Individualmente, já há no Brasil índios que exercem profissões liberais, ou são professores, funcionários públicos e universitários. [...] Em suma, na atualidade, a grande maioria das tribos indígenas mantém contatos, mais ou menos intensos, com membros e segmentos da sociedade nacional, estabelecendo com eles uma relação de maior ou menor dependência. (Souza, 2012, p. 30).

No caso específico de São Gonçalo do Amarante, a existência de um povo indígena, os Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, deixa o debate ainda mais pertinente para as salas de aulas do município. Cabe a nós professores, nas elaborações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas que atuamos e projetos didáticos, destacar a importância da temática e colocá-la como central de nossos planejamentos anuais e seleção de conteúdos.

Medeiros (2012) aponta que a contemporaneidade dos povos indígenas já vem sendo incorporada aos livros didáticos, porém, muitas vezes ela reforça estereótipos pois eles geralmente são índios da Amazônia ou do Xingu e aparecem pintados, adornados e seminus, fazendo com que os que transitam no meio urbano, por exemplo, não sejam identificados como tais. Portanto, as produções acadêmicas e o ensino devem considerar que as sociedades indígenas são extremamente diversas entre si, havendo também semelhanças entre elas, o que permitiu, por exemplo, a formação de um movimento indígena nacional, e até mesmo internacional, com reivindicações comuns que, contudo, não apagam as diferenças, que são muitas: língua, religião, cosmologia, nos modos de sobrevivência e na forma de contar e viver sua história.

Não há uma história única dos povos indígenas, mas incontáveis histórias, algumas delas que ainda estão por ser contadas, pois cada etnia chamada de indígena tem uma história própria e diversa que se conecta com a história nacional e com as histórias singulares. Os cerca de 240 povos indígenas e mais de 180 línguas no Brasil que configuram centenas de modos de vida únicos ajudam a formar o que o Brasil tem de mais valioso que é a sua pluralidade cultural e humana. É essa pluralidade e diversidade que os indígenas reclamam que seja retratada. Eles querem ser chamados de Potiguara, Tapuia Tarairiú, Kariri, Pataxó, Krenak ou Yanomami, ou seja, pelo nome próprio de sua etnia que expressa visão de mundo e maneira de ser únicas, e é essa diversidade que os não indígenas têm o direito de conhecer,

pois são expressões originárias da nação brasileira e capazes de ensinar, entre outros elementos, sobre resistência, alternativas sócio-políticas-ambientais, preservação da natureza e luta social.

O contato com outras visões de mundo por meio da abordagem escolar dos temas ameríndios pode abrir novas perspectivas ideológicas a serem adotadas pelas próximas gerações. Na esteira do aparato legal da Lei 11.645/08, se faz necessário o aprofundamento da temática indígena em sala de aula para compensar o silenciamento ou abordagem superficial e enviesada (colonizada) que a escola tratou da temática, como uma maneira de atender a reivindicação indígena de direito ao passado e da difusão do discurso deste, por séculos silenciados, aos não indígenas. Nessa perspectiva, é importante estudar os povos indígenas porque os não indígenas têm o direito de saber que os seus modos de viver e pensar não são os únicos possíveis e de que pessoas são diferentes, pois o mundo é plural e a cultura é diversa.

A lei nº 11.645/2008 nos coloca a possibilidade de estabelecer na escola um diálogo intercultural respeitoso, em que os indígenas sejam os principais interlocutores de suas histórias, e dos seus modos de viver nos diversos campos que estes atuam, seja na literatura, na música, no cinema e, nas pesquisas científicas. Há algum tempo os indígenas vêm ocupando estes espaços e cabe a nós educadores ouvi-los e com eles dialogar. Segundo Daniel Munduruku (2002, p. 42), os indígenas do Brasil são:

[...] continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás. Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e... continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia.

Essa fala aponta para o dever da valorização da ancestralidade, cultura e tradição indígena e, ao complementar se questionando “[...] Será que nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecerem sua própria história?” (Munduruku, 2002, p.42), incute nos educadores (indígenas e não indígenas) o dever de conhecer a sua história e ajudar seus educandos a conhecerem a importância dos indígenas na história de seu país para sua melhor compreensão e entendimento e respeito que a muitos são negados devido às nossas viciadas práticas de colonialidade.

O papel da escola na sociedade não é apenas transmitir conteúdos, mas também responder às demandas sociais de seu tempo. Efetivar a Lei nº. 11.645/08 é contribuir com uma pedagogia que reduz os preconceitos, promove a diversidade e a democratização e amplia a cidadania. Para que isso ocorra, de maneira otimizada, é preciso oferecer formação inicial e continuada aos professores e ofertar múltiplos materiais pedagógicos que tratem da

temática de maneira mais alinhada à Nova História Indígena, isto é, tratando o indígena como sujeito histórico, rompendo com os equívocos, simplificações e silenciamentos que caracterizaram esta temática ao longo dos anos e com a abordagem superficial que sempre apresentou o indígena de forma genérica e estereotipada.

A carência de materiais adaptados ao ensino e, em muitos casos, da falta de espaço nos horários e no currículo escolar, também contribuem para esse desconhecimento da história dos povos indígenas. É, portanto, tarefa urgente, tornar conhecidas as versões ignoradas da nossa história que passam inevitavelmente por um melhor conhecimento da história dos indígenas brasileiros.

Além dos professores de escolas indígenas, os professores das escolas não-indígena precisam desenvolver propostas didático-pedagógicas mais condizentes com a realidade atual desses povos que compõem a diversidade cultural brasileira. Devemos, portanto, evitar a visão fossilizada do indígena bárbaro ou selvagem e dialogar com os povos resistentes do presente, que inclusive não são mais todos agrafos (embora muitos permaneçam assim) e por isso além de se expressarem por meio da oralidade, escrevem também sobre suas próprias histórias, cultura, realidade, economia, sociedade, cosmovisão, visões de futuro e seus sentimentos.

1.3 - Indígenas no Rio Grande do Norte: História, historiografia e etnogênese

A História Indígena, como exposto, sempre esteve presente, embora em segundo plano e de maneira problemática, isto é, prendendo-os ao passado, nas aulas de História no Brasil e especialmente no Rio Grande do Norte ao longo dos séculos XIX e XX.

Diante desse quadro, o desafio no século XXI é superar o modelo tradicionalista reprodutivista e acrítico da história dos indígenas como se começasse nas invasões aos seus territórios em 1500 e terminasse com a inexorável aculturação de todos estes, como se a condição indígena estivesse fadada à transitoriedade e a identidade indígena estivesse destinada à extinção. Sabe-se que essa perspectiva é fruto de uma história encomendada para cumprir objetivos específicos do Império Brasileiro no século XIX para constituir uma identidade nacional, assim:

A visão oitocentista só pode ser compreendida dentro do contexto em que foi produzida, quando um Estado nacional em formação se pretendia culturalmente uno. Atualmente, é a diversidade da sociedade brasileira que deve ser reconhecida e respeitada, sobretudo a dos povos indígenas, que apresentam diferenças culturais significativas entre si. (Wittmann, 2015, p. 14)

Diante do exposto, cabe aos professores superarem as imprecisões causadas pelos próprios interesses dos brancos: a ignorância acerca das múltiplas resistências desses povos ao longo da história nacional (sobretudo no presente), especialmente no que concerne à luta por terra e por cidadania plena.

No Rio Grande do Norte a suposta inexistência de terras indígenas, conforme apresenta Kamyla Monteiro (2020) se baseia nos escritos de três consagrados autores da historiografia potiguar do início do século XX: Augusto Tavares de Lyra (1921), Francisco José da Rocha Pombo (1922) e Luís da Câmara Cascudo (1955), os quais tinham a perspectiva interpretativa de que os indígenas foram dizimados paulatinamente a partir do século XVIII no território do Rio Grande do Norte:

Podemos observar em Lyra que a sua obra História do Rio Grande do Norte (1921), bem como a de Rocha Pombo (1922), que elas foram publicadas no contexto das comemorações do 1º Centenário da Independência do Brasil em 1922; e as três, incluindo a de Luís da Câmara Cascudo (1955), foram incentivadas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Portanto, nas produções desse período, era comum que suas narrativas fossem construídas sob a valorização do viés dos conquistadores portugueses, sendo estes os senhores do território. Os índios eram vistos como objetos de colonização e civilização, isso se daria com o contato com branco, sendo educado e com o tempo a miscigenação seria determinante para o “embranquecimento”. (Monteiro, 2020, p.35)

Na sequência, a autora destaca elementos dos escritos dos três autores potiguares supracitados que corroboram as suas interpretações equivocadas.

Quanto ao extermínio do gentio, recordamos apenas, sem subscrever os conceitos dos que entenderam ter sido o seu sacrifício o cumprimento de uma lei necessária [...] em virtude de guerras, epidemias de varíola e crises climáticas periódicas, esse desaparecimento foi completo (Lyra, 2012, p. 190 *apud* MONTEIRO, 2020, p.36).

Já nos dizeres de Rocha Pombo (2018, p. 203 - 204):

[...] o índio e o negro (cujo sangue fora alterado em duas ou três gerações) - não subsistem senão certos vestígios de característicos mais ponderosos e fundamentais, por sua natureza mesma menos fáceis de apagar.

Tal discurso indica que Pombo desconsidera a possibilidade de dinamismo cultural ao afirmar *que o índio e o negro [...] não subsistem senão certos vestígios[...]*. Para Câmara Cascudo, mais famoso escritor entre os três e cujas falas reverberaram por muito tempo com grande intensidade na consciência coletiva potiguar:

Em três séculos toda essa gente desapareceu. Nenhum centro resistiu, na paz, às tentações d'aguardente, às moléstias contagiosas, às brutalidades rapinantes do conquistador. Reduzidos, foram sumindo, misteriosamente, como que sentindo que a hora passara e eles eram estrangeiros na própria terra. (Cascudo, 1955, p. 38)

Cascudo coloca o século XIX como o último em que existiam indígenas no estado, simplificando-os na figura dos reduzidos e “sumindo misteriosamente”, desconsiderando a mudança forçosa que o império empreendeu ao alterar a nomenclatura étnica dos “índios” minimamente integrante e participante da sociedade dos brancos para “caboclos”. Sobre esses escritores e escritos, destaca Monteiro (2020, p.37):

Podemos perceber que essa primeira fase da historiografia do século XX, como era o propósito inicial, colocou os grupos indígenas que habitavam a Capitania do Rio Grande como meros expectadores dessas narrativas. Nessas obras, os índios foram silenciados e esquecidos, sendo citados apenas em pequenos relatos de ataques de portugueses, nos acordos de paz firmados no contexto da fundação da cidade de Natal, no conflito com os holandeses e ou na Guerra dos Bárbaros.

Como de costume dos historiadores da época, os indígenas são citados apenas no contexto do passado colonial e das chamadas guerras de conquista e depois somem, “misteriosamente” nas palavras de Cascudo (1955, p. 38) da história. Analisando a formação desses 3 escritores clássicos da historiografia potiguar e sua perspectiva historiográfica, Monteiro (2020, p. 39) aponta:

Tavares de Lyra e Câmara Cascudo tiveram formação jurídica. Rocha Pombo foi jornalista de formação. Todos exerceram a função de professores e eram ligados ao aparelho administrativo do Estado, tendo inclusive uma vida política ativa. No que diz respeito às instituições, ambos estiveram ligados ao IHGRN, congênere ao IHGB, portanto, sendo portadores de uma perspectiva histórica ligada aos feitos dos colonizadores.

João Maurício Gomes Neto (2010), ao discutir a construção da identidade potiguar, chama atenção para o fato de que, apesar de no Rio Grande do Norte o povo se apropriar do termo tupi “potiguar” para o seu gentílico, contrasta-se com o fato de que houve historicamente na verdade um apagamento indígena da memória e identidade coletivas, ao invés de uma valorização.

A partir do nosso trabalho, visamos restaurar essa contribuição dos povos originários para a identidade potiguar e são-gonçalense, a partir do reconhecimento da memória indígena acerca do passado e suas existências e lutas nos dias de hoje.

Helder Macedo (2007) mostra como o que hoje é o território brasileiro passou por um processo gradativo e imperioso de ocidentalização. Essa ocidentalização também provocou uma “indianização” dos europeus que aqui aportavam, constituindo a sociedade brasileira dialogicamente, a partir da interação e do contato de diferentes povos, que moldou os brasileiros brancos, pretos, pardos e indígenas do presente. O trabalho de Macedo esclarece como se deu essa ocidentalização, mas, sobretudo, a resistência indígena à sua imposição.

Tais trabalhos quando analisados em conjunto com o artigo de Julie Cavignac (2003) no qual a autora evidencia o etnocídio sofrido pelos povos indígenas e africanos no Rio Grande do Norte, primeiramente pelos colonizadores, em meio a uma guerra de conquista, e em um segundo momento, a partir do século XIX e no século XX, por recenseadores e historiadores que tentaram apagar essas etnias da narrativa e registros históricos potiguares, nos ajudam a entender o quadro.

No Nordeste, e ainda mais no Rio Grande do Norte, a história foi primeiramente escrita fora dos contextos acadêmicos e, essencialmente, pelas elites locais que tentaram apagar, a todo custo, as especificidades étnicas ao longo dos séculos. Precisamos, então, desconfiar da versão proposta pela historiografia tradicional que se esforçou em descrever os fatos, escondendo aspectos pouco gloriosos da história, chegando, por exemplo, a declarar a extinção total das populações autóctones. (Cavignac, 2003, p. 2).

Percebemos que esse apagamento se deu devido ao impulso estatal ao processo de “cabocização” que “consistiu no uso do termo caboclo para “ofuscar” as identidades indígenas nessa região, seguindo o pressuposto de que “aqueles indígenas” não seriam mais índios e estariam misturados a massa da população”⁹ (Porto Alegre, 1993 *apud* Vieira, 2019).

É importante lembrar que ao longo dos séculos, o número de índios é cada vez mais reduzido, para chegar, no século XIX, há um apagamento nos registros administrativos, levando ao confisco dos territórios indígenas e das terras das antigas missões jesuíticas: no censo de 1872 os “índios” são desvanecidos. A partir daí, serão contabilizados com os pardos, pretos e caboclos. (Cavignac, 2003, p. 13).

Dentro da ideia da resistência adaptativa, aceitar ou assumir a identidade cabocla (e portanto, em tese, não mais indígena), implicava também em obtenção de benefícios que na lógica da época valia a pena por possibilitar melhores condições materiais e sociais de vida ao se livrar do estigma de “diferente”, ou seja, da alteridade.

Todos, bravos ou rudes, mansos ou submissos, viraram caboclos. E caboclo era aquele povo que passava da condição de autônomo culturalmente e livre politicamente para conviver pacificamente com a sociedade brasileira, aceitando a servidão e a submissão aos interesses do país. Pejorativo e recusado até pelo Diretório de Pombal, o termo caboclo vem originalmente de mestiço, o filho de índio com branco ou negro. Primeiramente denominava os indígenas dominados em guerras e que aceitavam as condições da paz imposta e os que viviam próximos a povoados e cidades. (Paz, 2017, p. 36)

Inegavelmente, uma consequência da conversão forçada dos registros oficiais da identidade de boa parte dos indígenas em cabocla contribuiu significativamente para a

⁹ É preciso relativizar que embora o termo "caboclo" tenha sido empregado como forma de apagamento étnico, o censo de 1890 o traduz como *indien* (em francês). Isso indica que, até aquele momento, apesar das tentativas de invisibilização, o caboclo ainda era reconhecido como alguém de ancestralidade indígena – em essência, era indígena.

redução da história indígena às referências ao passado colonial, negando-se aos originários a história do presente e um projeto de futuro.

Os habitantes dos lugares onde existiam antigos aldeamentos passaram a ser chamados de caboclos. Condição muitas vezes assumida pelos indígenas para esconderem a identidade diante de inúmeras perseguições. A essas populações foram dedicados estudos sobre seus hábitos e costumes, considerados exóticos, suas danças e manifestações chamadas de folclóricas e consideradas em vias de extinção, como também apareceram nas publicações de escritores regionais, cronistas e memorialistas municipais que exaltaram de forma idílica a contribuição indígena nas origens e formação social das cidades do interior do Nordeste. Escritores e vários estudiosos, como Gilberto Freyre, Estevão Pinto e Câmara Cascudo, dentre outros, reafirmaram o desaparecimento dos indígenas no processo de miscigenação racial, integração cultural e dispersão no conjunto da população regional. (Silva, 2017, p. 62-63)

Flademir Gonçalves Dantas analisa a representação indígena nos materiais didáticos para o ensino de história no estado do Rio Grande do Norte e aponta que:

Essas representações tendem a produzir estratégias e práticas que tentam impor uma autoridade, legitimar um projeto ou até mesmo justificar condutas, sendo matrizes de discursos e práticas. Nesse sentido, as representações sobre os indígenas não são de forma alguma neutras, imparciais ou indiferentes, mas estão vinculadas à posição social de seus elaboradores, ou seja, de uma dada elite intelectual, de autores, editores, revisores e empresários. (Dantas, 2020, p. 87)

Nesse sentido, nos parece clara a necessidade da produção de um material didático sobre história indígena que enfatize o protagonismo indígena, valorizando a visão dos indígenas do presente acerca dos fatos do passado e do presente, na busca de devolvê-los ao protagonismo de suas próprias histórias, possibilitando uma narrativa do passado em conjunto com os indígenas contemporâneos, de modo que estes se narrem e narrem o mundo que os cercam, numa perspectiva de melhor compreensão da(s) alteridade(s).

Como resultado dos movimentos empreendidos pelos povos indígenas através de seus movimentos sociais, intelectuais e pesquisadores, evidencia-se, na atualidade, uma concepção mais condizente com a vontade dos povos originários do nosso país: do indígena como sujeito da história, como um sujeito que continua e continuará sendo indígena, sem tutela e sem desaparecimentos enquanto povos, e compartilhando com os demais brasileiros o direito de ser e estar no Brasil a sua maneira e podendo afirmar suas diferenças.

Na esteira dos direitos adquiridos pelos povos originários com a CF de 1988, se iniciou uma revisão política e moral da questão étnica no país, o que acentuou manifestações indígenas por direitos em todo território nacional, incluindo o Nordeste.

No Rio Grande do Norte, a temática indígena foi lembrada quando se deu o processo de beatificação dos chamados mártires de Cunhaú e Uruaçu em 1999, visto que nessa história,

ao lado dos holandeses protestantes, os indígenas participaram como vilões de acordo com o discurso colonialista, e em 2000, quando se deram as comemorações de 500 anos da chegada dos portugueses no Brasil. Entretanto, nesses dois momentos, continuou-se cometendo o erro de associar a questão indígena do estado sempre ao passado colonial, isto é, as épocas do “descobrimento” e da ocupação holandesa do que hoje é o Brasil, sem se preocupar com os indígenas vivos do presente no estado.

Monteiro (2020) aponta o papel de dois intelectuais norte-riograndenses, ao iniciarem o debate acadêmico do campo indígena no estado no final da década de 1990: Jussara Guerra e Alcides Sales, profissionais ligados ao Museu Câmara Cascudo (MCC) e Fundação José Augusto (FJA), respectivamente, que em 2000 procuraram a professora Julie Cavignac para sugerir e perguntar sobre como eles poderiam estudar a questão indígena no Rio Grande do Norte.

A partir desses contatos se iniciou o projeto de extensão sob a coordenação de Cavignac *Imagens da colonização: contos maravilhosos, narrativas e memória do Rio Grande do Norte*, com objetivo de mapear lugares portadores da memória indígena. Segundo Silva (2007), é a partir desse ponto que se observa a consolidação de um movimento indigenista estadual, com a concomitante participação de atores políticos nas discussões sobre questões étnicas:

Posso estimar, a partir desse período, a formação de um campo indigenista que passou a envolver também políticos filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), como é o caso (na época), do deputado estadual Fernando Mineiro e do ex-vereador Hugo Manso [...]. (Silva, 2007, p. 136).

Em abril de 2002 iniciam-se as interações mais sistemáticas entre os Eleotérios, indígenas Potiguaras, e não-indígenas a fim de ter apoio político no processo de mobilização étnica. Segundo Cláudia Silva (2007), foi o professor de História de Canguaretama, Francisco Alves, que no momento cursava uma especialização na UFRN, o responsável pela aproximação dos Eleotérios e a militância indigenista potiguar.

No mês de fevereiro de 2005, o então presidente da FUNAI, o antropólogo Mércio Pereira Gomes, esteve no Museu Câmara Cascudo a convite de seu diretor, o professor Jerônimo Medeiros e da assistente administrativa Jussara Galhardo, a fim de participar de um momento, denominado por eles, de “histórico” para o RN. Segundo ambos, a reunião tratou-se de um compromisso oficial. O jornal Diário de Natal publicou, inclusive, matéria sobre a vinda do presidente da FUNAI ao Rio Grande do Norte para tratar do suposto processo de “reconhecimento” que, estaria acontecendo aos moradores do Catu que, “se consideravam remanescentes da tribo Potiguará” (Silva, 2007, p. 137).

A partir de 2005, após um encontro no Museu Câmara Cascudo, reuniões regulares com a participação de funcionários do museu, professores e alunos da UFRN tornaram-se frequentes. Assim surgiu a ideia de criar um grupo de pesquisa dedicado aos povos indígenas do Rio Grande do Norte, batizado de Paraupaba, em homenagem ao regedor indígena convertido ao protestantismo holandês em épocas coloniais, Antônio Gaspar Paraupaba. O objetivo era promover debates, reflexões e ações em apoio às comunidades indígenas.

O grupo organizou importantes eventos como duas audiências públicas na Assembleia Legislativa do RN - ALERN (2005 e 2008) e a Assembleia Indígena de 2009, reunindo intelectuais, autoridades e representantes de comunidades indígenas como Eleotério, Mendonça do Amarelão e Caboclos de Açu, com o objetivo de discutir a questão indígena e a identidade no estado do Rio Grande do Norte. (Guerra, 2007). A proposta era promover um debate público e oficial sobre a temática indígena, com a participação de instituições e órgãos governamentais do estado. Dessa maneira, o ano de 2005, a partir da primeira audiência na ALERN, é um marco para a visibilidade da questão indígena no Rio Grande do Norte como história pública. Ao analisar os pontos positivos e presença das comunidades indígenas na audiência na ALERN, escreve Jussara Guerra (2007, p. 135-136):

A presença das comunidades na Assembleia Legislativa foi, sem dúvida, um aspecto positivo na questão étnica e indígena no Estado, marcando um importante momento histórico no estado potiguar. Além dos Mendonça, as comunidades dos Eleotério e dos Caboclo de Açu - entregaram abaixoassinados, deixando clara a sua postura emergente e de autorreconhecimento, valendo-se do que preconiza a Constituição Federal no respeito à diversidade cultural e do amparo da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho.

Ao falar do número de indígenas do estado do Rio Grande do Norte, sabemos que existia uma carência do estudo desse fenômeno pelo viés historiográfico ao longo dos séculos XIX e XX. Porém, desde 1991 o IBGE oferece a opção *indígena* como identificação étnico-racial em seus censos, nos quais o Rio Grande do Norte apresenta os seguintes números:

Tabela 2 - População indígena, população não indígena e população total no Rio Grande do Norte nos últimos 4 Censos do IBGE (1991, 2000, 2010 e 2022)

	Censo de 1991	Censo de 2000	Censo de 2010	Censo de 2022
População indígena	394	3.168	2.597	11.725
População não indígena	2.415.173	2.773.614	3.165.430	3.291.004
População total	2.415.567	2.776.782	3.168.027	3.302.729

Fontes: IBGE, Censos demográficos de 1991, 2000, 2010 e 2022.

A distribuição da população indígena pelo Rio Grande do Norte, que em 2010 se espalhava por 99 municípios, em 2022 apontou para 121 municípios potiguares com residentes indígenas. Nove deles concentraram 80% de toda população indígena residente no estado da data de referência do Censo 2022. São eles: João Câmara (20,6%), Natal (15,3%), Macaíba (10,1%), Ceará-Mirim (9,1%), Canguaretama (6,3%), Apodi (6,2%), Baía Formosa (4,8 %), Goianinha (4,4%) e São Gonçalo do Amarante (3,5%). Em valores absolutos, João Câmara é o município com a maior quantidade de população indígena do estado (2.421 pessoas indígenas), o que corresponde a 7,27% da sua população indígena recenseada. Embora não apareçam nas maiores posições no ranking de quantitativos absolutos de população indígena, os municípios de Baía Formosa, Jardim de Angicos e Canguaretama se destacaram como municípios com os maiores percentuais de pessoas indígenas no total de sua população residente, com 6,32%, 4,19% e 2,49% respectivamente, logo após de João Câmara (7,27%). (G1, 2023).

De acordo com o Censo do IBGE de 1991, os 394 indígenas estavam espalhados em 22 municípios, já o Censo de 2000 aponta 3.168 indígenas, um crescimento de 704,6%. Em 2010, as comunidades emergentes do estado do Rio Grande do Norte eram cinco que juntas totalizam 2.597 indígenas. O censo de 2022 aponta o número de 11.725 pessoas indígenas distribuídas em 5.539 domicílios particulares permanentes ocupados com pelo menos um morador indígena. (G1, 2023)

Os dados explicitam que a população autodeclarada indígena mais que dobrou nos últimos 12 anos no estado, apresentando uma variação positiva de aproximadamente 351,68%. Isso demonstra que os indígenas do Rio Grande do Norte não só não desapareceram, como vem crescendo de forma rápida e vertiginosa nos últimos anos.

1.4 O protagonismo indígena e seus reflexos no ensino: uma amostra da produção do ProfHistória

Felizmente, já é possível notar um avanço na produção de material didático e elaboração de estratégias de ensino de história e cultura indígena, particularmente no âmbito do ProfHistória. Devido ao escasso tempo imposto pelos prazos para a escrita e relação direta ou aproximada com o nosso estudo, nos limitamos a pesquisar nos repositórios de dissertações do ProfHistória nas universidades do estado do Rio Grande do Norte, isto é: da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN.

Após análise dos títulos, constatamos que no repositório da UERN há 12 dissertações defendidas, porém nenhuma entre elas trata da temática indígena. Já no da UFRN, há 85 dissertações das quais 5 tratam da temática indígena, sobre as quais faremos nossa análise: “A escola que os índios querem” de Halisson Seabra Cardoso (2019); “Povos indígenas e educação básica” de Jonathan de França Pereira (2019); “Não há conflito se for feita releitura”

de Tiago Cerqueira Santos (2020); “Por uma História indígena decolonial do Seridó no Ensino de História” de Veranilson Santos Pereira (2022) e “Descolonizar o pensamento para reaprender a História” de Maria das Dores Fonseca Ribeiro Santos (2022).

Jonathan Pereira (2019) faz apontamentos sobre o ProfHistória, tratado como uma jornada de reflexões e de um novo comprometimento com suas práticas de ensino, pretendendo superar a dicotomia entre história escolar e história acadêmica, contribuindo com o conhecimento histórico em sala de aula. Ainda nessa modalidade de mestrado, Pereira aponta que o professor/pesquisador tem possibilidades de realizar uma pesquisa ligada diretamente às situações de sua experiência profissional, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, protagonizando o seu aperfeiçoamento profissional.

Nessa perspectiva das possibilidades proporcionadas pela pós-graduação em Ensino de História, Halisson Cardoso (2019) aborda a educação escolar em território indígena e a necessidade de suas especificidades para que ela não se torne uma “armadilha para a domesticação do conhecimento” (Gallois, 2016, p.509) o que poderia ocorrer caso a escola não tenha um funcionamento diferenciado em relação às escolas não indígenas. O autor analisa a escola indígena João Lino da Silva dos Potiguara do Catu dos Eleotérios, localizada no município de Canguaretama – RN, (primeira escola indígena diferenciada no estado) e utiliza a Nova História Indígena e a legislação educacional a respeito do ensino de cultura e história indígena, além de acompanhar o funcionamento na prática da Educação Escolar Indígena, sobre a qual Cardoso observa que sempre foi uma preocupação do Estado (desde a colonização), mas para servir aos interesses colonizadores, não os dos próprios indígenas.

Esse quadro muda a partir dos direitos adquiridos na Constituição de 1988 e a Educação Escolar Indígena passa a auxiliar na organização dos conhecimentos tradicionais desses povos e nos seus registros, ampliação e difusão. Assim, as escolas indígenas vão se configurar como diferenciadas, bem como o ensino de História que nela ocorre. O autor alerta para os perigos sobre a identidade e interesses indígenas quando estes são inseridos em uma escola ocidental não diferenciada, pois:

escola indígena deve [...] atender às demandas do grupo em que está inserida sendo apropriada pelos povos indígenas que fazem uso dela para que discutam a situação social onde convivem e por meio deste conhecimento, instituem as relações que pensarem mais pertinentes. (Cardoso, 2019, p. 23)

Ao fazer a historicização dos povos indígenas do Brasil “dos bastidores” ao protagonismo através da Nova História Indígena, Cardoso aproxima-se de Tiago Santos (2020). Ambos destacam a importância da memória como uma construção coletiva, o

processo de ocultamento da identidade quando assumi-la não oferecia direitos aos indígenas e a mudança nessa postura a partir da década de 1970 através do processo de etnogênese. Cardoso destaca também que os indígenas não são mais considerados legalmente povos tutelados pelo Estado brasileiro e pela sociedade nacional, mas sim parte integrante da nossa sociedade, que reivindica e usufrui dos seus direitos como cidadãos brasileiros.

Sobre as relações entre pessoas e conhecimentos indígenas e não indígenas, isto é, a interculturalidade, aponta Cardoso (2019, p.48) que “a relação intercultural só pode ser plena se ambos os lados não estiverem em posição vulnerável” e que coloquem os indígenas como protagonistas partindo de suas existências, expressões e demandas do presente:

As mobilizações pela demarcação das terras habitadas pelos Potiguara no Catu ainda se encontram em processo, assim como as de outras terras indígenas no Rio Grande do Norte. Esta é a principal reivindicação, mas não é a única, a luta por uma educação escolar que sirva aos interesses daquela comunidade aliada à educação indígena e com características próprias também é um dos focos para a garantia dos direitos que os Potiguara do Catu requerem para si devido a identidade étnica. Neste ponto as mobilizações pela Educação Escolar Indígena diferenciada têm conquistado avanços na unidade escolar indígena João Lino da Silva, para o citado povo indígena. (Cardoso, 2019, p. 53)

Cardoso aponta a importância das aulas de Tupi e de Etno-história na Escola Indígena João Lino da Silva, apesar da estrutura do prédio ser pensada originalmente para uma escola não indígena e da ausência de escola indígena diferenciada de ensino fundamental anos finais e ensino médio na comunidade.

Outrossim, lembra que para atender o que determinou a referida Lei 11.645/08, diversas escolas não indígenas têm visitado a escola do vale do Catu, onde visitantes de realidades diversas podem ter contato com a situação específica daquele grupo Potiguara, havendo a promoção do ensino intercultural baseado na experiência. “O resultado dessas interações é a superação da invisibilidade da identidade indígena naquela localidade e um desmonte da resistência ao outro, resistência ainda muito presente na sociedade brasileira” (Cardoso, 2019, p. 67). A essa perspectiva se soma Jonathan Pereira, quando este ressalta que na escola o processo de aprendizagem ocorreu na forma de experiência “e não na velha máxima cartesiana de acúmulo de conhecimentos, informações, conceitos e memorização” (Pereira, 2019, p. 81), ao proporcionar a visita da educadora potiguara Sanderline Ribeiro à turma para a qual ele leciona História, formada por estudantes não indígenas de João Pessoa-PB.

O trabalho de Tiago Santos (2020) trata das possibilidades e problemáticas pertinentes ao ensino de História Indígena, tomando como experiência a situação de convivência intercultural entre alunos indígenas, os Potiguara do Catu, e alunos não indígenas na Escola

Municipal Dr. Hélio Mamede de Freitas Galvão (EMHG) em Goianinha, no Rio Grande do Norte, a mobilização de grupos étnicos em busca de reconhecimento legal e da conquista de direitos e a interculturalidade crítica. Embora trate de indígenas Potiguara do Catu, como fez Halisson Cardoso (2019), Santos (2020) se volta para o estudo da realidade desses indivíduos em situações educacionais em escolas e localidades não indígenas na perspectiva da interculturalidade.

Chama a atenção do autor o protagonismo dos estudantes do Catu quando apresentando a sua comunidade para seus colegas de escola não indígena em uma aula de campo. No Catu, os indígenas se apresentam com roupas ocidentais e sem pinturas corporais, e pontuam que as casas, atualmente, são de alvenaria, com luz elétrica e, ressaltam, que isso, provavelmente, surpreende os não indígenas que estavam visitando a comunidade. Assim, Tiago Santos identifica o quanto pesa o estigma da suspeição, ao não corresponderem à imagem pautada pela perspectiva essencialista do “índio puro”, destacando este como um dos maiores desafios a serem trabalhados nas escolas: se voltar para o estudo dos indígenas do presente.

Na sequência, Tiago dos Santos propõe uma discussão sobre como os Potiguara do Catu entendem sua indianidade, a partir da experiência escolar vivenciada pela saída da aldeia para ir até a escola em Goianinha estudar. Utilizando a metodologia da História Oral, com os alunos e com o Cacique Luiz Katu, trata da Etnohistória e do ensino de História nas escolas não indígenas, da indianidade entre os Potiguara do Catu e dos relatos de preconceito e invisibilidade vivenciados no interior das instituições escolares não indígenas. Utilizando a metodologia da História Oral como recurso na produção de fontes para a História Indígena, o autor aponta

dois momentos distintos na história da comunidade, o final da década de 1970 até meados dos anos 1980, com as mudanças advindas da abertura da estrada e da instalação do posto de saúde, escola e casas de alvenaria; com o dos anos 2000 e os processos de mobilização para o reconhecimento étnico, por parte do estado, que impulsionou a organização do movimento indígena no interior da aldeia e acarretou outros benefícios como a educação e saúde diferenciadas, como também o acesso a programas governamentais de construção de habitações para os moradores da localidade. (Santos, 2020 p.56)

A partir da aproximação da comunidade com a Fundação José Augusto e o Museu Câmara Cascudo, descrita por Jussara Guerra (2007), foram introduzidas práticas culturais que reforçam a identidade étnica, como o Toré e as pinturas corporais na comunidade. A oferta de um curso de língua Tupi, com aulas esporádicas aos finais de semana, contribuiu

para esse processo destacando que a Escola Indígena João Lino desempenhou um papel fundamental nesse fortalecimento identitário.

Na perspectiva dos indígenas do Catu, se sobressai a luta pela terra, travada contra o agronegócio que cerca a aldeia, com plantação de cana da usina francesa Dreyfuss Commodities Bioenergy e causa o despejo de agrotóxicos e resíduos no Rio Catu. Isso implica na contaminação do lençol freático e põe em risco a vida da aldeia que depende das águas do rio para sobrevivência. Esse cenário evidencia a urgência da pauta da demarcação e a importância da permanência dos Potiguara do Catu na nascente do rio para a proteção ambiental da região, como mostra a denúncia feita por Luiz Katu. (Santos, 2020).

As representações sobre a indianidade nesse contexto estão intrinsecamente relacionadas à noção de comunidade e a necessidade do uso instrumental e discursivo de elementos que permitiriam comunicar tal diferença ao se ser “catuzeiro”. Percebe-se que muitos dos elementos diacríticos de diferenciação étnica são resultado do contato tenso entre indígenas e não índios, que provocava desrespeitos, preconceitos e piadas jocosas aos “catuzeiros” quando estes se encontravam em centros urbanos vizinhos, o que os fizeram por muito tempo, e ainda o fazem muitas vezes, ocultar sua identidade indígena. Por fim, o autor salienta para uma aproximação possível da interculturalidade, feita a partir da ótica da história vista de baixo, abrindo possibilidades ao diálogo entre a Etnohistória e a História Local.

Um elemento do texto de Tiago dos Santos, que dialoga frontalmente com o trabalho que me proponho a fazer nesta dissertação, é a sua análise sobre a teatralização do morticínio de Cunhaú que apresenta o indígena como antagonista dos heróis “mártires” portugueses, apontada por Luiz Antônio de Oliveira (2003). Essa é uma ideia sobre a qual questiona Luiz Katu: “Como foi que Cunhaú foi construído? Será que estão trabalhando nisso? Pensar Cunhaú antes do engenho chegar lá. O verdadeiro massacre está antes do que aconteceu na capelinha. Esse é um desafio: não há conflito se for feita releitura” (Katu, 2019, p. 115).

Tal fala do cacique: “*não há conflito se for feita releitura*” que, inclusive, dá título à dissertação de Tiago dos Santos, o ajuda a entender o modo que deveríamos abordar o ensino de história indígena nas escolas não indígenas, especialmente em contexto intercultural: descolonizando o saber através de uma releitura dos saberes da colonialidade. E mais, o que nos dizem os Potiguaras do Catu sobre esses questionamentos é abordar a questão indígena a partir do presente, tirando-os da invisibilidade e do estereótipo do passado para os nossos alunos.

Veranilson Pereira (2022) tem como propósito estruturar uma análise decolonial do passado, com ênfase na questão indígena, tendo como suporte o uso das tecnologias digitais

da informação e da comunicação (TDICs) de modo a desconstruir os saberes engessados e estereótipos colonizadores e colonialistas. Seu objetivo é explorar possibilidades decoloniais de análises da história, pautado a partir de reflexões que colocassem os povos indígenas na posição de resistentes, proporcionando uma história emancipadora. Dessa forma, busca não apenas construir um ensino mais crítico, mas também formar cidadãos mais livres para refletir e compreender o seu meio.

Pereira (2022) aponta o colonialismo como proporcionador de invisibilidade dos povos afrodescendentes e indígenas, que constituem parte significativa do nosso passado, citando Ângela Davis:

Talvez o pior crime que o colonialismo cometeu em nosso país, que na verdade cometeu em todas as ex-colônias, seja o sistema educacional. Isso porque aquele sistema era usado para ensinar ao nosso povo uma atitude de ódio a si mesmo, para fazê-lo abandonar nossa história, nossa cultura, nossos valores. Para fazê-lo aceitar os princípios da superioridade branca, destruir nossa confiança, reprimir nossa criatividade, perpetuar em nossa sociedade os privilégios e as diferenças de classe. Os senhores colonialistas perceberam bastante depressa que, se conseguissem que um povo subjugado pensasse como eles, esquecesse sua própria história e sua própria cultura, (...) então eles já teriam concluído o trabalho de nos manter sob dominação e exploração perpétuas (Davis, 2016, p. 161)

Em outro ponto importante, Veranilson Pereira lembra sobre o processo de cabocização no Seridó, como ocorrido em todo o Rio Grande do Norte:

De 1850 em diante, esses documentos deixam de mencionar índios e passam, gradativamente, a falar de caboclos (...). Em 1872, dos cerca de 30 mil indivíduos recenseados nos municípios do Seridó, a composição no critério raça anotou 5% de caboclos, [...] na contagem populacional de 1890, de um total de 40 mil indivíduos cadastrados, 6% eram caboclos [...] (Macedo, 2014, p. 228 *apud* Pereira, 2022, p. 88 - 90).

Por fim, o autor nos lembra que o processo de reconhecimento étnico dos povos indígenas do Rio Grande do Norte é marcado por desafios. A demora na demarcação das terras das comunidades potiguara de Jacu Sagi e Sagi-Trabanda em Baía Formosa (RN), iniciada em 2015, evidencia essa problemática. A ausência de terras demarcadas impacta diretamente a vida dessas comunidades, dificultando o acesso a direitos fundamentais e o exercício de seus modos de vida tradicionais, além de que:

(...) essa exclusão é acentuada pela ausência de ações públicas articuladas e contínuas para correta divulgação e valorização das especificidades étnicas e garantia da efetivação dos compromissos constitucionais e internacionais estabelecidos, o que acaba por perpetuar preconceitos e estereótipos na visão da população em geral, a qual muitas vezes desconhece os processos históricos e a diversidade cultural que incluem a existência dos povos indígenas. (Moura; Boaventura; Neves, 2021, p. 127).

Como produto, por fim, Veranilson Santos pensa em uma sequência didática cujo papel é trazer para o palco da sala de aula os indígenas silenciados pela violência “colonial” e os apagados pela narrativa da colonialidade.

Halisson Pereira (2019) nos lembra que houve avanços significativos na qualidade do ensino de História indígena, mas que esta ainda enfrenta barreiras para a excelência, especificamente no Rio Grande do Norte. Entre essas barreiras estão os Livros Didáticos que, em geral, são produzidos no Sudeste e não aprofundam a situação específica dos indígenas do Norte e do Nordeste. Assim como fez Tiago Santos (2020), ressalta o papel do ensino de história para a cidadania e a função de promovê-la para os indígenas, visibilizando-os no presente e com eles dialogando em nossas práticas didáticas.

Pereira (2019) se aproxima de Cardoso (2019) ao fazer um apanhado geral das representações sobre os povos indígenas no Brasil em uma longa duração, incluindo a intenção do Estado na construção de uma identidade nacional homogênea no século XIX e a temática indígena na elaboração de currículos escolares em alguns momentos da história do Estado brasileiro e as inovações teórico-metodológicas da Nova História Indígena.

Na sua dissertação, faz uma historicização do povo Potiguara da época da colônia aos dias de hoje. No tempo presente, Jonathan de França Pereira destaca também a luta pela demarcação de terras do povo Potiguara da Paraíba junto à FUNAI e Governo Federal sob a Ditadura Militar quando em mais uma ação de protagonismo e cansados de esperar pela ação do governo, os Potiguara resolveram fazer a demarcação por conta própria com assessoria técnica da UFPB.

Embora a demarcação não tenha sido reconhecida pela FUNAI, esta encarregou a historiadora Thereza Baumann de realizar os levantamentos com demarcação oficial da Terra Indígena (TI), o que se deu no ano de 1983 e teve a “finalização” em 1991, com a homologação da área em 21.238 ha (Marques, 2009). Ressaltou que mesmo a primeira proposta de autodemarcação, que consistia em 34.320 ha, não incluía toda a antiga sesmaria de Monte-Mór (Palitot, 2005) onde havia “propriedades” da Cia. de Tecidos Rio Tinto e de algumas usinas.

a partir do processo de fortalecimento étnico por meio de mobilizações políticas fez com que os Potiguara retomassem uma noção de distintividade em relação aos grupos que estão em interações, estabeleceu-se uma reformulação em suas narrativas, assim como no resgate da língua (Tupi), das danças (Toré), de seus mitos e ritos, aliados a uma espiritualidade específica. Bem como uma relação diferenciada com a Natureza, o que contribui para uma maior proteção ao Ambiente nos seus territórios. (Barcellos; Nascimento, 2011 *apud* Pereira, 2019, p.57)

Por fim, disserta sobre a entrevista e o diálogo estabelecido com a educadora potiguara Sanderline Ribeiro, sua trajetória de vida e atividade docente. O autor faz alguns apontamentos de uma perspectiva intercultural em sala de aula e uma análise qualitativa na abordagem da temática indígena na Escola Municipal Lions Tambaú em João Pessoa-PB, instituição não indígena.

Apresenta como produto final deste estudo um vídeo documentário, suporte didático para professores, alunos e interessados em compreender e refletir sobre o fenômeno do fortalecimento da identidade étnica indígena no século XXI.

O que pretendemos com a realização deste estudo foi que os alunos observassem a imagem do indígena não mais de maneira genérica e essencializada, mas de forma concreta e a partir de contextos específicos, mais precisamente, como entendeu João Pacheco de Oliveira (1998), de “índios misturados”¹⁰. Esse resultado foi alcançado, possibilitando que muitos desses alunos ultrapassassem uma visão unilateral dos marcadores de identidade, que não passasse apenas por determinados sinais estereotipados ou apenas características físicas. Acima de tudo, foi possível, para uns, superar preconceitos, e para outros até mesmo, enaltecer as diferenças. [...] Criar uma ponte entre o que é pensado sobre os povos indígenas nas escolas de ensino regular e aquilo que os indígenas reais, com a experiência de vida como indivíduos e como grupos que têm a falar e a ensinar com seus valores (Pereira, 2019, p. 81).

Maria das Dores Santos (2022) analisa as diversas representações sobre a história indígena no Brasil e em específico os Potiguara na Baía da Traição. O seu estudo foi uma pesquisa qualitativa buscando mapear as percepções dos estudantes da turma do 2º ano do Ensino Médio sobre os indígenas, a partir da visão construída em sala de aula através da normativa dos materiais didáticos e os currículos na Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho, no município de Araçagi/PB, buscando “(des)construir alteridades a partir de uma perspectiva de descolonização do conhecimento escolar.” (Santos, 2022, p.21). Utilizando questionários, realiza observações e diálogos colaborativos com estudantes no 2º ano do Ensino Médio, destrinchando as ideias dos alunos sobre o que é ser indígena além de contribuir para a decolonização dos conhecimentos escolares.

Assim como Jonathan Pereira (2019), Maria das Dores Santos (2022) apresenta o povo originário Potiguara habitante da Paraíba, nos aspectos históricos e socioculturais, sob a ótica de Barcellos (2012), Cardoso (2012) e Palitot (2017); além de apresentar algumas reflexões sobre as legislações educacionais e o ensino de História.

¹⁰ João Pacheco de Oliveira (1998) critica a ideia de índios “misturados” em contraposição a de índios “puros”, apontando que há, na verdade, indígenas mais e menos incorporados à economia e sociedade de suas regiões e com diferentes graus de contrastividade cultural, o que de maneira alguma invalida sua identidade étnica.

Por fim, discute o conceito de decolonialidade, enfatizado por Quijano (2005), atitude decolonial por Maldonado-Torres (2015) e faz uma incursão sobre o conceito de currículo, com base em Tomaz Tadeu da Silva (2015) e Sacristán (2013). Tem como produto a roda de conversas abordando as iconografias sobre os povos indígenas, a palestra com os indígenas Potiguara e a avaliação dialogada.

A autora elabora uma reflexão sobre dois patrimônios cruciais na identidade dos Potiguara, a saber: A igreja de São Miguel Arcanjo e o Toré.

A igreja de São Miguel Arcanjo [...] símbolo histórico, étnico e territorial vinculado ao período da colonização, a maioria com devoção árdua a São Miguel, chamando de padroeiro do povo Potiguara. No início do século XVIII, em maio de 1703, uma carta Régia determinou aos indígenas Potiguara construir uma igreja na Baía da Traição mencionando os próprios nativos para a construção. Atualmente a igreja encontra-se em ruínas na Aldeia São Miguel, sendo cenário de devoção Potiguara, devido à veneração a São Miguel que se tornou padroeiro dos indígenas (Barcellos, 2012), como resultado da missão catequética cristã. (Santos, 2022, p.43)

A representação de São Miguel Arcanjo como um guerreiro que derrotou Lúcifer ressoa profundamente na identidade sociocultural potiguara. Essa imagem, associada à crença de alguns potiguara de que o santo foi um indígena que se tornou santo após a morte, reforça a noção de um povo guerreiro e resistente. A figura de São Miguel Arcanjo representa, assim, as mobilizações históricas e contemporâneas dos indígenas Potiguara em defesa de seus territórios e direitos desde a colonização até os dias atuais.

O Toré é um ritual fazendo parte das tradições ancestrais dos indígenas Potiguara, sendo elo de reafirmação das expressões socioculturais dos indígenas e na maioria das vezes praticado nas festas religiosas, tendo um enfoque político, social e religioso. Essa prática é conhecida e presente na maioria das coletividades no Nordeste reivindicando a identidade indígena (Palitot, 2017). Ao praticarem o Toré, os Potiguara demonstram força em defesa dos direitos, buscando afirmar a identidade, para fortalecer o ser indígena, possibilitando criar e recriar as expressões socioculturais. (Santos, 2022, p.43).

Nesse sentido, a autora nos apresenta duas formas de trabalhar com patrimônio e cultura indígena, seja ele material (A Igreja de São Miguel Arcanjo) ou imaterial (Toré) alinhado com a perspectiva do presente e da interculturalidade.

Sobre currículo e decolonialidade, a autora baseia-se em Sacristán (2013) para entender que o currículo seleciona o que será ensinado, com recorte de disciplinas e conhecimentos considerados essenciais, sendo um território demarcado e regrado, o que Arroyo (2011) chamou de território de disputa. Essas expressões evidenciam que quando fazemos uma seleção ou organização dos conteúdos, alguns temas são privilegiados e outros não, ou seja, há uma disputa de poder, “afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ àquele currículo.” (Silva, 2015, p. 15).

Com isso, Maria das Dores Santos aponta a centralidade do currículo no contexto escolar, pois este é “o enfoque principal da educação, pois somente através dele ocorrem os processos de mudança” e defende que este currículo seja crítico com ênfase nos conceitos de ideologia cultural e poder, classe social, relações sociais de produção, currículo oculto, resistência e emancipação” (Santos, 2022, p.46), pensamento no qual me alinho com a autora.

Refletindo sobre o processo de construção da BNCC, em 2018, a autora aponta que esta foi marcada por um processo arbitrário, no qual as relações de força entre diferentes grupos sociais influenciaram de forma significativa as decisões tomadas. Lembra ainda que as duas versões preliminares da Base foram objeto de amplo debate e contribuição de especialistas e divergiram substancialmente da versão final de 2018, a qual foi alvo de críticas por não corresponder às discussões iniciais e por apresentar objetivos educacionais que, de forma explícita, defendem os interesses da classe dominante (Santos, 2022).

Nas versões rejeitadas, a aprendizagem da temática indígena envolvia “uma proposta de conhecimento mais denso sobre as culturas indígenas, em suas peculiaridades em torno de distintas concepções de história, de temporalidades, de cosmologias” (Araújo; Nazareno, 2018). Contudo, apesar dos esforços para valorizar a diversidade cultural, a versão final da BNCC continuou a privilegiar a cultura europeia, relegando os povos indígenas a um segundo plano.

Por fim, Santos (2022) traz como produto a aplicação de uma atividade diagnóstica que sonda, analisa e reflete as concepções dos/as discentes sobre os povos indígenas e parte do uso de iconografia para quebrar estereótipos e fazer pensar sobre decolonialidade do saber e indígenas do presente, o que o registra em um valoroso relatório reflexivo sobre aplicação de iconografia com temática indígena como ferramentas didáticas.

No geral, a despeito das diferentes concepções e problematizações, que vão desde a compreensão do funcionamento de uma escola indígena até o ensino intercultural de História em uma escola não indígena que conta também com alunos indígenas, os trabalhos contribuíram significativamente para minha pesquisa. Essas contribuições se materializam na aplicação da Nova História Indígena, na aproximação de temas como História Local enquanto promotora da decolonialidade do saber e dos currículos, na valorização da aprendizagem significativa como experiência em vez de mero acúmulo de informações e na reafirmação da unicidade da história de cada povo e comunidade indígena no Brasil contemporâneo.

1.5 - Pedagogia decolonial no Ensino de História Indígena

A invisibilidade dos povos indígenas na história do Brasil está ligada a uma questão que perpassa a história que se produziu e se produz e se ensina no país: o eurocentrismo. Nessa perspectiva, a história do Brasil é constituída, majoritariamente, como reflexos dos acontecimentos do Velho Mundo, ignorando o passado do país e seu continente anterior a 1500, centrando-se primeiro nos personagens europeus e depois em seus descendentes, deixando à margem das narrativas sujeitos históricos de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Contudo, avanços significativos nas pesquisas históricas e a sua aproximação com a antropologia, renovando métodos e focos, sinalizam mudanças dessas velhas práticas.

Buscaremos focalizar nas pesquisas e nas aulas sujeitos históricos e suas agências que possuam mais identificação com os nossos alunos da Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda em Uruaçu/São Gonçalo do Amarante (filhos da classe trabalhadora, periféricos e em sua maioria pretos e pardos) para que os conteúdos da aula de história se convertam em aprendizagem significativa para o empoderamento de nossos estudantes, permitindo que outras etnias que não sejam as europeias sejam conhecidas e valorizadas na escola da comunidade, numa abordagem questionadora do colonialismo e da colonialidade.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009) aponta que a “invenção da América”, bem como sua divisão e apropriação por impérios europeus, funda um mundo que se torna monocêntrico a partir do final do século XV. De acordo com Walter Mignolo (2017) esse novo mundo, que não existia antes, funda também uma ideia de modernidade que coloca a Europa como irradiadora do conceito de civilização e progresso a partir de então. Diante dessa ideia da Europa como detentora do modelo de primazia civilizacional, as autoridades europeias se apoiam na expropriação das terras e exploração do trabalho de africanos trazidos para a América e nativos desta e tentam controlar os costumes e as subjetividades destes por meio da difusão dos valores cristãos e do cientificismo. Estes elementos formam o que Quijano define como colonialidade do poder:

um dos elementos constitutivos específicos e fundamentais do atual padrão de poder mundial. Está baseada na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala societal. (Quijano, 2000, p. 123).

Essa colonialidade tem uma ideia “de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (Quijano, 2009, p. 75). Absurdamente eurocêntrica, a colonialidade considerada racional foi imposta e admitida no mundo como a única

racionalidade válida e como símbolo da modernidade. “A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (Mignolo, 2016, p. 2).

Além de nas experiências escravocratas e imperialistas do colonialismo, a colonialidade expressou-se também na racialização dos povos indígenas e africanos que acabaram definindo poderes geoculturais inegavelmente injustos que privilegiam o eixo imperialista Europa-Estados Unidos. Portanto, o entendimento da perspectiva decolonial passa inexoravelmente pelo entendimento do mundo pós-colonial que busca visões além das eurocêntricas para analisar e pensar suas realidades utilizando outras epistemologias, rompendo com o que o colonialismo estabeleceu no campo das relações sociais que estruturam nossa sociedade a partir unicamente do ponto de vista europeu. (Santos; Meneses, 2010)

O pensamento pós-colonial inicia-se a partir da descolonização da África e da Ásia no século XX pensando em saídas para romper com a herança colonial deixada nos países em sua economia, sociedade, política e cultura. A partir dos anos 2000 se dá o movimento da pós-colonialidade, composto por sociólogos, cientistas sociais, linguistas e filósofos que radicalizam os estudos pós-coloniais sugerindo a decolonialidade, termo proposto pelos pesquisadores que refere-se ao processo de questionar a presença da colonialidade entre nós, ou seja, já que ainda permanece no imaginário e se manifesta em práticas sociais a ideia de que o que é bom, moderno, racional e deve ser valorizado são os saberes ligados à ciência moderna europeia (e, por que não, a estadunidense) que nos é imposta de forma hegemônica, o que cabe à decolonialidade é questionar esses pressupostos e propor outras possibilidades mais plurais de pensar a vida e os saberes. (Quijano, 2009)

Embora a colonização tenha acabado com o “fim do período colonial”, a colonialidade permanece exercendo seu domínio sobre os colonizados cultural e epistemologicamente. Em suma, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico ou artístico, na cultura, na auto-imagem dos povos e nas aspirações dos sujeitos. Isso afeta diretamente, no Brasil, os povos indígenas e afrodescendentes que têm suas práticas e saberes colocados no campo da “excentricidade” ou do “fantástico”, quando não do “amalucado”, “bestial”, “selvagem” ou até mesmo “demoníaco”, o que se expressa muitas vezes na escola a partir da invisibilização da história e cultura dos povos de matrizes africanas e indígenas nos currículos escolares e práticas didáticas.

A própria BNCC, por exemplo, em que pese as discussões havidas quanto a sua formulação a partir de 2014, acabou por ser publicada caracterizada por ser eurocêntrica, valorizando a contribuição da matriz europeia na formação do Brasil sobre as matrizes indígenas e africanas. Essa visão eurocentrada é uma abordagem tradicionalista na historiografia brasileira, que tem a sua fundamentação nos primeiros trabalhos sobre a História do Brasil como a obra de Francisco Adolfo de Varnhagen, que entendia que a História do Brasil teve seu início com a presença do europeu e via a atuação passiva do indígena e invisibilizava a presença do negro. (Brazão, 2017). Identifica-se aí a ideia de “universalismo”, já que a cultura europeia ocidental, seus modos de viver, ser e sua ciência são tidos como universais, civilizados e que, portanto, deveriam ser difundidos no mundo inteiro.

Na visão europeia, tida como universal e de maior valor a partir da modernidade, a natureza passa a ser vista como aquela que fornece recursos naturais e passa a cumprir um objetivo de fornecer elementos que serão transmutados em mercadoria¹¹. Àqueles que não fazem parte desse processo se confere a denominação de estagnados e ultrapassados (estereótipo atribuído aos povos indígenas, por exemplo).

Mignolo destaca os seguintes pontos que constituem a colonialidade:

1. Uma formação racial global [...]
2. Uma formação particular de classe global [...]
3. Uma divisão internacional do trabalho entre centro e periferia [...]
4. Um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens euro-americanos e institucionalizado em administrações coloniais [...]
5. Uma hierarquia racial/étnica global que privilegiava pessoas europeias em detrimento de pessoas não europeias [...]
6. Uma hierarquia de gênero/sexo global que privilegiava homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configuração de gênero e de relações sexuais [...]
7. Consequentemente, o sistema colonial inventou também as categorias “homossexual” e “heterossexual” [...]
8. Uma hierarquia espiritual/religiosa que privilegiava espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais foi institucionalizada na globalização da Igreja Cristã (católica e depois protestante) [...]
9. Uma hierarquia estética (a arte, a literatura, o teatro, a ópera) que, através das suas respectivas instituições (os museus, as escolas das belas artes, as casas de ópera, as revistas lustrosas com reproduções esplêndidas de pinturas), administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado [...]
10. Uma hierarquia epistêmica que privilegiava o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais foi institucionalizada no sistema universitário global [...]
11. Uma hierarquia linguística, entre as línguas europeias e as línguas não europeias, privilegiava a comunicação e a produção do conhecimento teórico nas línguas europeias e subalternizava as línguas não europeias como apenas produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria [...]
12. Uma concepção

¹¹ De acordo com Davi Kopenawa (1999) os brancos são o “povo da mercadoria”. Tão preocupados com suas mercadorias, muitas delas ruidosas (por exemplo: rádio, televisão, celular, furadeiras, carro, liquidificador e etc.) os brancos acabam se alienando com suas próprias mercadorias e com os barulhos que estas emitem e acabam sem perceber a natureza como a verdadeira provedora da vida, o que imputa a obrigação de cuidá-la e preservá-la.

particular do “sujeito moderno”, uma ideia do homem, introduzida no Renascimento europeu, se tornou o modelo para o humano e para a humanidade, e o ponto de referência para a classificação racial e o racismo global [...] (Mignolo, 2017, p. 10-12)

Quando entendemos a ideia de colonialidade, verificamos o quanto ela foi absorvida por nós enquanto “modernidade” e se estabeleceu em nosso cotidiano. O ensino de história se insere nessa discussão e pode ser reforçador ou questionador dessa perspectiva, com essa escolha implicando em diferentes desdobramentos para a sociedade e para nossos educandos. Logo, para buscarmos a desconstrução dessas ideologias que estão presentes em nossas práticas pedagógicas que silenciam e subalternizam culturas e povos, é imprescindível o entendimento das pedagogias decoloniais que são para Catherine Walsh “um processo crítico de desaprendizagem das formas coloniais de ser, pensar e fazer, e um compromisso com a construção de novos conhecimentos, práticas e relações baseadas em justiça social e epistêmica.” (Walsh, 2009, p. 87)

Partir de uma perspectiva decolonial para a educação é utilizar o que Enrique Dussel (1995) denomina de Ética da Libertação, uma ética crítica e propositiva que se preocupa com a realidade das vítimas da opressão e vai além das éticas tradicionais que, segundo o mesmo autor, muitas vezes ignoram ou perpetuam a injustiça e a desigualdade por meio da qual se muda o foco da história, que deve ser vista não apenas do ponto de vista dos dominadores ou mesmo do ponto de vista dos dominados, mas dos fatos sociais e históricos em si.

Ao trazermos como proposta o uso das histórias silenciadas pelos monumentos e cultos católicos e dar visibilidade aos povos indígenas, entre eles os Tapuia Tarairiu da Lagoa do Tapará, pretendemos colocar a manifestação desses povos na contemporaneidade, refletindo sua cultura, suas lutas e sua interculturalidade com os outros, pois identificamos a necessidade de fazer emergir novas “visões e reflexões da diferença que expulsem discriminações, intolerâncias e preconceitos” (Borges, 2017, p. 193).

Walsh (2006) afirma que é necessário para o exercício de uma pedagogia decolonial o uso da interculturalidade crítica, que não se restringe ao conhecimento, promovendo relações interpessoais e minimizando conflitos entre pessoas ou grupos culturais distintos, questionando o que está posto na sociedade (a colonialidade) enquanto algo natural, dominante e universal. Nesse sentido, a decolonialidade serve à desnaturalização do mundo e das injustiças sociais obtendo uma ampliação e aprofundamento dos processos de dominação do homem pelo homem e do estado atual das coisas e correlações geopolíticas como obra humana e como toda obra, portanto, possível de ser criticada e alterada.

Dessa maneira, buscamos fazer os estudantes perceberem que existem outras possibilidades epistêmicas para além das estabelecidas hegemonicamente. Sem necessariamente trocar uma epistemologia por outra, mas a partir das tensões de diferentes visões de mundo, as pedagogias decoloniais mostram que não são invenções eurocêntricas e que expressam e são frutos de lutas dos sujeitos e movimentos sociais.

São as pedagogias decoloniais que enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade, bem como o monólogo da razão moderno-ocidental como universal, visto que colocam como sujeitos plenos e atores tanto indivíduos como grupos sociais de culturas diferentes da hegemônica, identificando as pluralidades e buscando o empoderamento e emancipação social que resultem em relações igualitárias entre os povos que formam o Brasil.

Para Andrés Arguello Parra (2017) duas manifestações da colonialidade são o “império do consumo” e a “hegemonia de um pensamento único”. Por império do consumo o autor entende que no mundo atual o consumo é visto como a única saída para resolver as dores dos sujeitos, sendo as causas e curas dessas dores sempre uma questão individual, esquecendo-se do coletivismo e da importância do corpo social sobre o corpo individual. Isso faz com que tratemos a natureza como algo exterior e que tem como função nos servir, escondendo o entendimento de que a natureza é algo do qual nós mesmos fazemos parte. Esse individualismo do império do consumo propicia a hegemonia do pensamento único:

O consumo é a negação do múltiplo a partir da prevalência da racionalidade econômica. Há uma reatualização do pensamento único expresso num novo âmbito do dualismo nós-eles. Aqui, o pensamento único é entendido como o horizonte de compreensão herdado da modernidade, cuja pretensão de universalidade se traduz na normalização de arquétipos desenhados localmente, que envolvem a dimensão social, cultural, econômica, intelectual, pedagógica, política, enfim, a totalidade do ecossistema humano. O pensamento único se expressa, basicamente, como uma negação da diversidade humana e cósmica na esfera social, que é um dos mais vigorosos substratos da razão de ser das humanidades contemporâneas. A Declaração da UNESCO sobre Diversidade Cultural (Art. 1º) bem lembrou isso, definindo-a como “[...] o patrimônio comum da humanidade. [...] tão necessária para a raça humana como a diversidade biológica é para os organismos vivos.”¹² (Parra, 2017 p. 12, tradução nossa).

¹²Texto original: “El consumo es negación de lo múltiple desde la prevalencia de la racionalidad económica. Existe una reactualización del pensamiento único expresado en un nuevo alcance del dualismo nosotros-ellos. Se entiende aquí por pensamiento único el horizonte de comprensión heredado de la modernidad, cuya pretensión de universalidad se traduce en normalización de arquetipos diseñados localmente, que envuelven la dimensión social, cultural, económica, intelectual, pedagógica, política, en fin, la totalidad del ecosistema humano. El pensamiento único se expresa, básicamente, como negación de la diversidad humana y cósmica en lo social que es uno de los sustratos más vigorosos de la razón de ser de las humanidades contemporâneas. Bien lo ha recordado la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (art 1) as definirla como “[...] patrimonio común de la humanidad. [...] tan necesaria para el genero humano como la diversidad biológica para los organismos vivos.” (Parra, 2017 p. 12).

Para superar tal condição, Parra (2017) sugere a decolonização do pensamento, do ser, das práticas sociais e das instituições escolares. Decolonizar o pensamento se dá através do cultivo da diversidade e da dignidade de todas as pessoas humanas e das muitas maneiras de ser humano, defendida na Declaração da Diversidade Cultural da UNESCO (2021) “Neste horizonte será vital apostar em menos europeísmo e mais indigenismo e ancestralidade; menos Kant e mais Nezahualcóyotl [...] para a geração de um projeto planetário de humanidade”¹³ (Parra, 2017, p. 13, tradução nossa), bem como decolonizar as práticas sociais e as relações com o cosmos e as instituições escolares e seus dispositivos pedagógicos: currículo, avaliação e organização.

Para levar a cabo esta empreitada é necessário promover um sistema curricular que desencoraje a dominação do pensamento único e promova uma didática decolonial que contemple propostas concretas para o estabelecimento de uma perspectiva integradora na educação, ou seja, lugares sociais para formar uma solidariedade planetária, apoiada na convivência, na reciprocidade e na dignidade de todos os seres a partir da construção de inter-relações não dominantes na diferença.¹⁴ (De Lissovoy, 2010, p.15 - Tradução nossa)

O Brasil é um país de muitos povos que vivem e propagam milenarmente outras compreensões do mundo e outros pontos de vista da História. Ao se encarar a diversidade humana brasileira se coloca em cheque a existência de uma só pátria, de um só povo e de uma só língua, o que torna inevitável questionar a unilateralidade cultural que construímos no modo de ser do “branco, urbano, consumidor” (Hofmann, 2012, p. 130). Diante desse quadro, a história, em nossas mãos contemporâneas, possui a oportunidade de ser tecida de outra forma, buscando a perspectiva étnica e quebrando estereótipos da colonialidade.

Dessa forma, a pedagogia decolonial permite que todos sejam ouvidos e respeitados como portadores de direitos de ser e dizer seu mundo a partir de sua origem étnica diferenciada, o que passa não só pela propagação de seus discursos, mas também pela garantia adequada de terra e habitação, atendimento às necessidades básicas e oportunidades iguais de acessar a sociedade não-índigena nas situações em que estas são o desejo das populações indígenas.

¹³ Texto original: “En ese horizonte se hará vital apostar por menos Europeísmo y mas indigenismo y ancestralidad; menos Kant y mas Nezahualcóyotl [...] para la generación de un proyecto planetario de humanidad” (Parra, 2017, p. 13).

¹⁴ Texto original: Para realizar este empeño se hace necesario favorecer un sistema curricular que desestimula la dominación del pensamiento único e impulse una didáctica decolonial que contemple propuestas concretas para la instauración de una perspectiva integradora en educación, esto es, lugares sociales para formar una solidaridad planetaria apoyada en la coexistencia, la reciprocidad y la dignidad de todos los seres desde la construcción de interrelaciones no-dominantes en la diferencia. (De Lissovoy, 2010, p.15).

1.6 - Educação Patrimonial Decolonial e Consciência Histórica

Ricardo Oriá (2013) afirma que a valorização e o conhecimento de um bem cultural pode ajudar-nos a compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma arquitetônica ou o seu valor histórico. O importante é percebê-lo enquanto parte de um acervo cultural que deve ser preservado por toda a comunidade, pois é revelador e referencial para a construção da identidade histórico-cultural da mesma.

Na perspectiva da educação patrimonial decolonial se percebe e se critica o poder do colonialismo naquilo que é tratado e publicizado enquanto patrimônio pela história oficial. Se reivindica um novo paradigma para o estabelecimento do que é patrimônio cultural para aquela comunidade e como o modelo colonial provoca estigmas e esquecimento dos grupos “excluídos” das narrativas da história oficial que perpetua o sistema simbólico de dominação.

Ao trabalhar com o patrimônio cultural, se faz necessário colocar a definição da Constituição Brasileira acerca do assunto que estão presentes na Seção II da Cultura, artigo 216, previstas nos incisos da seguinte forma:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

Muito além do “pedra e cal”, a lei brasileira reconhece as múltiplas formas de bens patrimoniais que expressam a diversidade da cultura brasileira e das possibilidades didáticas e escolha de objetos da qual dispõe o professor.

Não desconsideramos o ponto de vista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN em seu Guia de Educação Patrimonial que define Educação Patrimonial como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (IPHAN, 1996, p.4), mas com o devido cuidado, como aponta Jacques Le Goff para que trabalhemos “de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens” (Le Goff, 1990, p. 477). Ou seja, romper com a História que privilegia a história

branca-européia-colonial em detrimento dos povos afrodescendentes e originários e as elites econômicas em detrimento das classes desfavorecidas.

Na perspectiva de utilizar o patrimônio como documento é preciso ter em vista o que Le Goff chama atenção:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (Le Goff, 1990, p. 545).

De acordo com Manuel Pérez Ledesma “O motor da consciência histórica é a memória, que permite a recordação e a classificação temporal das vivências”¹⁵ (Ledesma, 1992, p. 12, tradução nossa). Assim, memória e consciência histórica estão imbricadas de maneira que uma fomenta a outra, assim como o motor depende do automóvel e vice-versa. Portanto, fica claro o cuidado que o professor de história deve ter ao selecionar as memórias a serem publicizadas e discutidas com seus alunos e refletindo também acerca dos esquecimentos e silenciamentos que estas impõem na história, muitas vezes a sujeitos históricos subalternizados cujas agências são invisibilizadas. Partimos da concepção de memória de Pierre Nora:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. (Nora, 1993, p. 9).

Isto é, memórias não são fixas, portanto, são mutáveis e variáveis, podendo a “mesma memória” ser valorizada em um período e contexto e esquecida ou tida como sem importância em outros.

Ainda sobre o tema, o mesmo autor aponta que memória é vida e que seus portadores sempre são grupos de pessoas vivas, estando a memória em permanente evolução e sujeita à dialética da lembrança e do esquecimento, inadvertida de suas deformações sucessivas e aberta a qualquer tipo de uso e manipulação, podendo ficar latente por longos períodos e despertar subitamente.

Nessa perspectiva, imbricam-se história, memória, passado e presente como objetos vivos e em disputa, portanto mutáveis e não absolutos, e é exatamente devido a essa propriedade, que se faz necessário inserir nossos estudantes nessa disputa, a fim de que estes

¹⁵ Texto original: “El motor de la conciencia histórica es la memoria, que permite el recuerdo y la clasificación temporal de las vivencias”.

reivindiquem a memória que melhor os sirva, em prol das resoluções de problemas da comunidade em que eles vivem nas esferas local e municipal, sem desconsiderar as dimensões estadual, nacional e mundial.

Dessa maneira, a educação patrimonial decolonial e a consciência histórica estão intrinsecamente ligadas, formando um diálogo fundamental para a construção de uma narrativa histórica mais justa e inclusiva. Ao promover uma reflexão crítica sobre o passado, a educação patrimonial decolonial busca descolonizar os saberes e valorizar as diversas culturas e memórias que foram silenciadas ou marginalizadas ao longo da história.

Através da análise crítica de diversas fontes, a Educação Patrimonial Decolonial propõe a desconstrução da narrativa histórica dominante, incentivando a produção de novos olhares sobre o passado. Ao valorizar a história local e o patrimônio, essa abordagem contribui para uma compreensão mais ampla e complexa da realidade.

Resguardadas as limitações e os desafios desta empreitada, compreende-se que instigar o sentido de sua pertença ao lugar nas aulas de história é um caminho possível para aguçar entre os alunos o olhar acerca de seu contexto, suas tensões e contradições em vinculação com a esfera global. Assim, discutir memórias, esquecimentos, silenciamentos e exclusões reforçam o entendimento acerca das intencionalidades e funções que permeiam a aprendizagem histórica, afirmando assim, inclusive, entre os alunos a compreensão sobre seu papel enquanto agentes históricos. (Nepomuceno, 2021, p.59).

“A unificação que o Estado brasileiro precisa, ganhou o nome diversidade. Parece contraditório, mas não é: a diversidade é a heterogeneidade feita homogênea” (Venera, 2009, p. 95). Assim, enxergamos a necessidade de entender a História, a Memória e o Patrimônio do cotidiano para além do institucionalizado pelo poder público ou instituições religiosas, mas ancorado no que as pesquisas mais atualizadas têm apontado sobre essas temáticas, dando vozes aos sujeitos invisibilizados e suas ações.

Com o objetivo de formar cidadãos críticos, a Didática da História defende um ensino que valorize a experiência dos estudantes. Assim, a escolha dos conteúdos deve ir além dos currículos oficiais, priorizando temas relevantes para o cotidiano e a cultura da comunidade escolar (Nepomuceno, 2021). Ao valorizar o cotidiano e diferentes perspectivas deste, o ensino de história local incentiva os alunos a questionar as explicações tradicionais e a compreender a complexidade da realidade, reconhecendo a diversidade de sujeitos e suas experiências.

Partindo “do questionamento da realidade, desmistificando ideias conservadoras e mudando práticas arraigadas em ações tradicionalistas” (Nepomuceno, 2021, p. 65) pensar os patrimônios culturais locais de maneira decolonial criticamente pode fomentar o ensino de

história com práticas que refletem acerca das memórias e identidades tantas vezes ocultadas, considerando a heterogeneidade das referências culturais e repensando exclusões.

É necessário ponderar em nossas atividades e dinâmicas docentes para uma abertura à possibilidade de ensinarmos e aprendermos histórias plurais. Propor discussões que, por vezes, são alijadas do currículo tradicional no ensino de história, potencializando o protagonismo de outras identidades, de outras histórias por intermédio do patrimônio cultural é um compromisso assumido que visa, por meio de práticas educativas dialógicas, alargar o caminho para o alcance à vida de nossos jovens, suas problemáticas e lutas. (Nepomuceno, 2021, p.74).

André Soares assinala que a educação patrimonial deve ser concebida como um “processo de releitura dos patrimônios, uma releitura crítica, onde será possível perceber as diversas informações que determinado bem cultural pode oferecer, bem como, suas múltiplas significações” (Soares, 2009, p. 24). Ao apontar para a releitura, coaduna-se com a fala de Luiz Katu de que não há problema em tratar dos temas coloniais e indígenas através de uma releitura que proporcione a visão e agências indígenas acerca desses temas. (Santos, 2020).

Com isso em mente, nos propomos a historicizar criticamente com os alunos a construção do monumento aos Mártires, de modo que se pergunte quem o fez, quando e com quais objetivos, além de buscarmos maneiras de reler e reescrever o “massacre” ao qual o monumento se refere, além de escrutinar as memórias conflitantes acionadas hoje acerca dos Mártires.

Nessa perspectiva, a partir da mediação crítica do educador e as interpretações e percepções próprias do educando, é possível fazer uma leitura mais aprofundada do bem cultural, possibilitando o direito à representatividade e ao uso coletivo, gerando, dessa forma, os sentimentos não só de pertencimento, mas também de pluralidade e diversidade.

Assim, nós professores devemos estar lançando mão da ampliação do conceito de patrimônio, que desde a década de 1970 incorporou uma visão mais antropológica, considerando a natureza imaterial do patrimônio, e do reconhecimento da diversidade cultural, a partir das políticas de institucionalização dos elementos culturais populares, a exemplo, da criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, em 2000. (Gonçalves, 2020)

Inventa-se o patrimônio a cada vez que determina-se (quem determina?) que um prédio, um local ou um hábito seja considerado um patrimônio por todos. Busca-se que algo seja defendido por todos, mas na verdade se omite que estes elementos representam somente uma parte, um grupo ou uma classe da sociedade. (Soares, 2009, p.21).

Uma das principais contribuições do ensino de História no âmbito escolar é a formação para cidadania. Nesse aspecto, busca-se desenvolver o ensino da História crítica,

cuja apropriação das categorias básicas de análise, permitem uma leitura significativa de mundo, considerando o cotidiano do aluno e seu conhecimento prévio, possibilitando uma formação motivada à transformação da sociedade.

CAPÍTULO II - MEMÓRIAS ACERCA DOS MÁRTIRES DE URUAÇU, HISTÓRIA INDÍGENA E SEUS POTENCIAIS DIDÁTICOS

Neste capítulo, vamos historicizar o Município de São Gonçalo do Amarante em suas origens e relações com o “massacre” de Uruaçu, além de demonstrar, analiticamente, como os referidos Mártires católicos são invocados como símbolos municipais.

Além disso, vamos apresentar e analisar o Santuário dos Mártires de Uruaçu como Patrimônio Histórico e as formas que os estudantes da EMJVH o compreendem e se relacionam com o patrimônio em questão. Refletiremos acerca da importância da EMJVH se estruturar para, didaticamente, fazer da história dos mártires um pilar emanador de conhecimento, considerando a ligação dos estudantes que a escola atende com o monumento aos mártires. Nesse sentido, faremos uma análise das narrativas dos estudantes da EMJVH sobre a participação indígena nos eventos em que deram origem aos mártires, além de como estes compreendem a questão indígena atualmente no Rio Grande do Norte e em São Gonçalo do Amarante.

Outrossim, buscaremos identificar, através de análise de resposta de questionários, como os estudantes narram o evento seiscentista e justificam o monumento aos mártires como um patrimônio histórico comunitário.

Por último, mas não menos importante, pretendemos identificar entre os fiéis presentes no Santuário para a “Festa dos Mártires”, no dia 3 de outubro de 2024, a memória acerca do evento seiscentista e a participação indígena neste, bem como o reconhecimento por parte destes da existência atual de povos indígenas no Rio Grande do Norte e em São Gonçalo do Amarante/RN.

Com isso, vislumbramos comparar as diferentes versões acerca do evento de 1645 e o grau de conhecimento acerca dos referidos indígenas por parte dos visitantes do Santuário dos Mártires de Uruaçu.

2.1 - São Gonçalo do Amarante como a chamada “Terra dos Mártires”

São Gonçalo do Amarante é um município da grande Natal, isto é, da zona metropolitana da capital do Rio Grande do Norte, localizado à margem esquerda do rio Potengi, fazendo limites com, além da capital anteriormente citada, os municípios de

Ceará-Mirim, Extremoz, Macaíba e Ielmo Marinho. É o 4º maior município do estado, atrás de Natal, Mossoró e Parnamirim, respectivamente, e existe como entidade administrativa desde 1710.

Figura 13 - Mapa que mostra limites de SGA na Área Metropolitana de Natal



Fonte: Wikipedia.

Durante o início da ocupação portuguesa na capitania do Rio Grande, a proximidade geográfica com o rio Potengi favoreceu a construção dos engenhos de açúcar no território que hoje corresponde ao município de São Gonçalo do Amarante. Sobre estes, Tavares de Lira aponta que “havia dois grandes engenhos: Itinga e o engenho Potengi, ambos datam do início do século XVII” (Lira, 1982 *apud* Brito, 2012, p. 28-29). O chamado engenho Potengi é relatado por Manuel Nazareno Nogueira de Araújo (2015, p.8) como ficando “a poucos passos da atual cidade de S. Gonçalo do Amarante” e cujas ruínas “foram vistas até a primeira década deste século XX” (Araújo, 2015, p. 13).

De acordo com autores clássicos, entre eles, Rocha Pombo (1982), foi desses engenhos que saíram os moradores para recolher-se no arraial de Uruaçu, na vizinhança do engenho Potengi, onde depois foram assassinados por indígenas e holandeses, que depois passaram a ser chamados e conhecidos como os “mártires de Uruaçu”.

Os holandeses dominaram a província do Rio Grande, decidiram desfechar um ataque definitivo contra os habitantes do engenho e de áreas vizinhas, considerados independentes. Os holandeses sentiram necessidade de impor seu domínio no campo militar, cultural e religioso. Mas, os habitantes da localidade não aceitavam se dobrar a essas imposições. Diante da postura firme dos moradores locais, aconteceu o massacre que findou exterminando toda a família de Estevão Machado e os habitantes arredores, refugiados nas terras de Uruaçu. (Brito, 2012, p. 30).

Após a expulsão dos holandeses, em 1654, e a retomada do domínio português sobre o território do Brasil, o atual espaço são-gonçalense volta a viver conflitos entre colonos e indígenas, dessa vez a partir da chamada “Guerra dos Bárbaros”, isto é, conflitos com indígenas que vinham desde o vale do Açu e passava pela aldeia de São Miguel do Guajiru (atualmente a comunidade do Guajiru pertence ao município de São Gonçalo do Amarante, na época a referida localidade pertencia ao município de Extremoz), até o vale do rio Ceará-Mirim.

Nesse contexto de “Guerra dos Índios”, os engenhos Itinga e Potengi tem importante papel de defesa para os colonizadores: “Os engenhos Potengi e Itinga voltam a sua importância histórica, onde os seus proprietários e moradores juntavam-se para defender-se dos ataques provocados pelos índios” (Brito, 2012, p.37). O referido engenho Itinga fica na atual comunidade da zona rural Utinga, em São Gonçalo do Amarante, onde há a capela de Nossa Senhora do Socorro de Utinga, fundada em 1636 (Brito, 2012, p. 41).

A toponímia do município faz referência ao santo português São Gonçalo e a vila do Amarante em Portugal, ao assim nomear o local, praticou-se um costume comum que era o de colocar nome de santos originários de Portugal nas cidades e vilas brasileiras.

Manuel Nazareno Nogueira de Araújo (2012) credita a Ambrósio Miguel de Sirinhaém e Pascoal Gomes de Lima, senhores vindos de Pernambuco em 1710, o início do “repovoamento e desenvolvimento da localidade” ao construir “casas assobradadas para servir-lhes de residência, e a frente erguer uma capelinha, cujo santo padroeiro é São Gonçalo do Amarante, o que nomeou a localidade, em definitivo, de São Gonçalo do Amarante, diferindo do nome pelo qual era conhecida até então, “São Gonçalo do Potengi”, ou simplesmente “Potengi”. Entretanto, Câmara Cascudo afirma que

existem comprovações da existência dessa capela de São Gonçalo do Potengi antes de 1710. Há registros que constam que em 29 de dezembro de 1698, na capela de São Gonçalo do Potengi, foi batizada Antônia (filha do capitão Pascoal Gomes de Lima e sua esposa D. Elena Berenger), tendo como madrinha D. Maria Cerqueira (mãe de Pascoal). Consta também, um registro mais antigo da capela de São Gonçalo em 29 de setembro de 1688, quando houve o batismo de Leocádia (sobrinha de Pascoal), assim a presença dessa família é muito anterior ao ano de 1710. (Cascudo, 1984 *apud* Brito, 2012, p.47)

De qualquer maneira, entende-se que o repovoamento da Vila de São Gonçalo se deu após o fim do conflito com os holandeses com a sua efetiva expulsão e em um contexto de efetivação da ocupação e colonização portuguesa, partindo do litoral para o sertão, o que gerou animosidades e ataques bélicos com povos indígenas.

Embora date de antes 1710, o repovoamento da Vila de São Gonçalo, a criação do município ocorreu apenas em 1833, no governo provincial de Manoel Lobo de Miranda. Em 1855, o município tinha uma população de 8480 habitantes, portanto, maior que a de Natal, que era de 6454 habitantes. (Brito, 2012, p. 48).

Ao longo dos séculos XIX e XX, o município vive várias alterações na sua autonomia jurídica e institucional, perdida e retomada diversa vezes: passa a ser parte de Natal em 1868, volta a ser independente em 1874, passa a ser parte de Macaíba em 1879, volta a ser município autônomo em 1890. Em 1943, passa a ter parte de seu território ligado a São Paulo do Potengi e outra parte à Macaíba, tendo conquistado a emancipação política definitiva em 1959.

Historicamente, a economia do município “tinha como atividades econômicas a cana de açúcar, a pecuária e agricultura de subsistência e a indústria oleira. Foi um dos maiores municípios do RN possuindo zonas para todas as populações, inclusive salinas e pesca” (Casculo, 1968, p. 27).

No município, as dinâmicas socioespaciais e as transformações territoriais ocorreram de forma intensa nos últimos anos. A partir da década de 1970, o transbordamento da malha urbana de Natal sobre suas áreas limítrofes aumentou consideravelmente, e hoje, verifica-se um processo de urbanização de áreas classificadas como rurais. O processo de metropolização da cidade de Natal, quando relacionado ao município de São Gonçalo do Amarante se constituiu com a imbricação de uma cidade no seu território limítrofe, o que causou a substituição não planejada de áreas rurais por áreas urbanas. (Fernandes, 2018, p.65)

A partir da década de 1970, o número de estabelecimentos agropecuários de São Gonçalo do Amarante caiu, ao passo que as atividades dos setores de serviços e industriais foram fortalecidas. Muitos territórios agropecuários foram disponibilizados para ocupação urbana, de um lado trazendo “a especulação imobiliária, a demanda por habitação, as indústrias, o comércio e os serviços” (Tinôco, 2008, p. 55), e, de outro, a resistência a esse processo, a partir da produção agropecuária, das reservas florestais, das áreas protegidas e dos assentamentos agrários. (Fernandes, 2018)

Atualmente, conta com a população de 115.838 habitantes (Censo, 2022) e destaca-se por possuir o Aeroporto Internacional Aluizio Alves, inaugurado no ano de 2014, que propulsiona investimentos imobiliários e de infraestrutura na cidade, como a construção de loteamentos, condomínios, bairros e vias de acesso do aeroporto às cidades vizinhas.

Uruaçu é uma comunidade antiga do município, situada na Zona Rural, o que se define como regiões, no município, não classificadas como zonas urbanas ou zonas de expansão urbana. Essas regiões são, em geral, não urbanizáveis ou destinadas à limitação do crescimento urbano, sendo utilizadas em atividades agropecuárias, agroindustriais, extrativismo, silvicultura e conservação ambiental. No entanto, Uruaçu conta com um núcleo urbanizado, distante 3km do Monumento aos Mártires de Uruaçu, cercado de fazendas, pastos, lagoas e rios.

É considerada umas das 13 áreas especiais de interesse histórico, religioso, sociocultural, gastronômico e turístico no Município de São Gonçalo do Amarante, conforme o Plano Diretor (São Gonçalo do Amarante, 2022, pg. 41).

Sobre Uruaçu escreve Manuel de Araújo (2015, p.18):

povoado de S. Gonçalo do Amarante é também muito antigo. Teve sua origem no arraial de Uruaçu, onde os patriotas uniram-se em defesa da liberdade e do bem comum, impondo séria resistência aos flamengos, quando foram por estes atacados em 1645. O arraial foi arrasado pelo invasor na manhã de 3 de outubro, daí nasceu depois o povoado de Uruaçu.

Em que pese a falta de apontamentos de fontes por parte de Manuel Araújo, as fontes seiscentistas pontuam a existência da comunidade em meados do século XVII. O site oficial da Prefeitura de São Gonçalo do Amarante¹⁶ também traz informações sobre o município:

O povoado de Uruaçu surgiu por volta de 1609 e teve sua origem no arraial de Uruaçu, um sítio isolado e deserto, onde as pessoas da província se uniram em resistência aos flamengos (holandeses), em 1645. Em 3 de outubro de 1645, foi registrado dos fatos mais significantes da história do Rio Grande do Norte, o Massacre de Uruaçu, onde homens, mulheres, e crianças indefesas que ali foram sacrificados em nome da fé cristã. O massacre ocorreu próximo de onde está situado o atual povoado de Uruaçu, que abriga o Monumento aos Mártires.

Ao longo dos meus 30 anos vivendo em São Gonçalo do Amarante-RN, a alcunha do município como a “terra dos mártires” sempre foi presente em minha memória, de maneira que eu não sei dizer exatamente quando esta alcunha impregnou-se em meu léxico e ganhou a minha identificação enquanto são-gonçalense.

Nesse sentido, passei a buscar evidências da propagação e associação proposital do município à temática dos mártires, entre os quais está o hino oficial de Songa (como o município de São Gonçalo do Amarante/RN é comumente conhecido), o qual exponho a letra integral para posterior análise:

Nos primórdios da tenaz vila Amarante

¹⁶ Disponível em: <<https://saogoncalo.rn.gov.br/comunidades-historicas/>>. Acesso em 20/02/2025.

No recomeço, o florescer de uma nova terra
Das batalhas ante o mal é que ressurges
Tens na fonte a origem que hoje nos revela

Virtuosa Terra mãe da liberdade

Edifica-te às margens do Potengi

Santas águas de Pascoal e de Ambrósio

Entre tantas outras mil chegar aqui

Lindos campos, vale verdejante está
Fértil, vívido, tua fauna, teu florar
Bela aurora dessa história potiguar

Salve o povo resplandece o seu sonhar
Deste novo solo em berço transformar
Nova paz e amor eterno despertar

Há na terra quem dirá
De justiça a vida se encherá
Sou rebento deste amor gentil
São Gonçalo do Amarante do Brasil

O teu passado se revela
Glorioso em teu futuro
De força paz amor e muito orgulho

II

Soberano e culto é o teu sãogonçalense
Teu folclore, tua plêiade a bradar
Somos parte desta terra muito amada
Sou do berço da cultura popular

No hastear de tua bandeira entoa o canto
De quão formoso alaúde a decantar

**Valoroso sonho, vosso amor à pátria
Em teus mártires presente a força está**

O teu brasão em punho alto a tremular
Nossa herança, justo zelo a confirmar
A nação que se preciso vai lutar

Bravos filhos tua grandeza a congregar
Em teu tempo a esperança há de brilhar
Sempre forte no horizonte o nosso olhar

Há na terra quem dirá
De justiça a vida se encherá
Sou rebento deste amor gentil
São Gonçalo do Amarante do Brasil

O teu passado se revela
Glorioso em teu futuro
De força paz amor e muito orgulho (D'lima, 2009, grifo nosso)

A letra composta por França D'lima, em 2009, mesmo ano em que a canção foi vencedora de concurso municipal para escolher o então doravante hino oficial do município, (Brito, 2012) inicia evocando a origem portuguesa do município na “tenaz Vila Amarante”, localidade de Portugal, onde viveu o pároco português Gonçalo, posteriormente, canonizado, tornando-se São Gonçalo, a quem a toponímia do município faz referência. (Brito, 2012) Tal início nos aponta o caminho elogioso da colonização portuguesa que a letra do hino segue.

Apesar do passado escravocrata e de invasão e cerceamento da liberdade dos povos originários no contexto de colonização em São Gonçalo do Amarante, o município é chamado no hino oficial de “Virtuosa Terra mãe da liberdade”, na nossa visão um contrassenso, pois se essa referida terra representava a liberdade católico/portuguesa para empreender por riquezas, súditos e fiéis, representava para povos africanos, traficados e escravizados, e aos originários, invadidos e desrespeitados, em muitos casos, o fim de suas liberdades.

O hino chama as águas do rio Potengi de “Santas águas de Pascoal e de Ambrósio”, fazendo referência aos portugueses Ambrósio Miguel de Sirinhaém e Pascoal Gomes de Lima, que chegaram ao povoado no ano de 1710, instalaram suas famílias nas proximidades do rio Potengi, na vizinhança do antigo e histórico Engenho Potengi que deu início a organização do novo povoamento (Araújo, 2015). Outrossim, o adjetivo “santas” para definir as águas do Rio Potengi, aproxima a linguagem cristã e católica do município, como que preparando a referência que será feita aos mártires, santos católicos, mais explicitamente na sequência da letra. “Valoroso sonho, Vosso amor à pátria / Em seus mártires presente a força está.” (D'Lima, 2009) , como nota-se, está propagando a ideia colonialista de que os mártires

morreram por amor à pátria, como uma demonstração de força, como uma morte gloriosa, que indiretamente acaba vilanizando os povos indígenas que participaram do evento.

O trecho “O teu passado se revela glorioso em teu futuro / De força paz amor e muito orgulho” é mais uma vez um elogio ao passado, sem contrabalancear e fazer a crítica ao projeto colonizador.

Figura 14 - Folheto com a letra do Hino Oficial de São Gonçalo do Amarante/RN distribuído pela prefeitura municipal



Fonte: Prefeitura de São Gonçalo do Amarante

Associando os brasões oficiais do município e, um símbolo deste, o hino oficial, com imagens de monumentos católicos e ligados diretamente aos “mártires”, o folheto acaba por configurar-se como um lugar de memória do município, no caso, uma memória carregada de colonialidade. Elogioso da colonização, o hino orna com as imagens vendidas como “a cara do município”. Entre as 5 imagens que estampam o folheto com o hino oficial, 3 são ligadas à religião católica e duas delas retratam estátuas e templos dos mártires de Uruaçu, como indicando que o passado de São Gonçalo do Amarante é o os Mártires de Uruaçu, e, se não apenas ele, são eles os sujeitos que devem ser mais lembrados.

Outra evidência da associação promovida pela Prefeitura à temática dos Mártires no município, é o símbolo oficial que remete diretamente ao monumento aos mártires em forma de estátua presente no Santuário. Há 3 arcos, os quais representam os padres e “santos mártires” André de Soveral e Ambrósio Francisco Ferro, arcos das pontas; além do leigo Mateus Moreira, representado no arco central, maior que os outros dois. Mateus Moreira foi o leigo cuja ideia de sofrimento “por ter tido o coração arrancado pelas costas” é lembrada

fortemente pela população, o que explica seu destaque frente aos demais mártires, mesmo os que eram servidores da Igreja Católica.

Figura 15 - Emblema da Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante em referência aos Mártires de Cunhaú e Uruaçu



Fonte: Site Oficial do Município.

Nessa mesma linha, abaixo apresento um panfleto impresso pela Prefeitura Municipal para divulgar as atrações turísticas do município, sendo o monumento aos mártires um destes. No panfleto, é reproduzida a versão colonialista dos fatos, com os ditos mártires destacados como “primeiros Santos Brasileiros e Padroeiros do Rio Grande do Norte”, “brutalmente sacrificados” por holandeses que invadiram o Nordeste do Brasil para tentar impor a religião calvinista. O panfleto em questão também coloca o Monumento como representante da “devoção do povo São-gonçalense” e como palco de recepção, devoção e comemoração, no feriado do dia 3 de outubro, de milhares de fiéis.

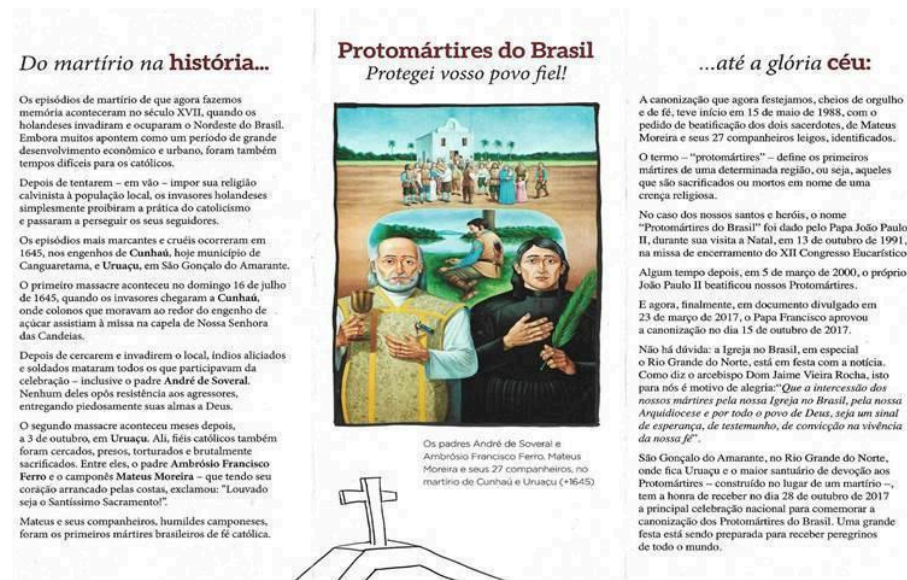
Figura 16 - Panfleto da Secretaria de Turismo indicando destinos turísticos em São Gonçalo do Amarante.



Fonte: Secretaria de Turismo, São Gonçalo do Amarante-RN

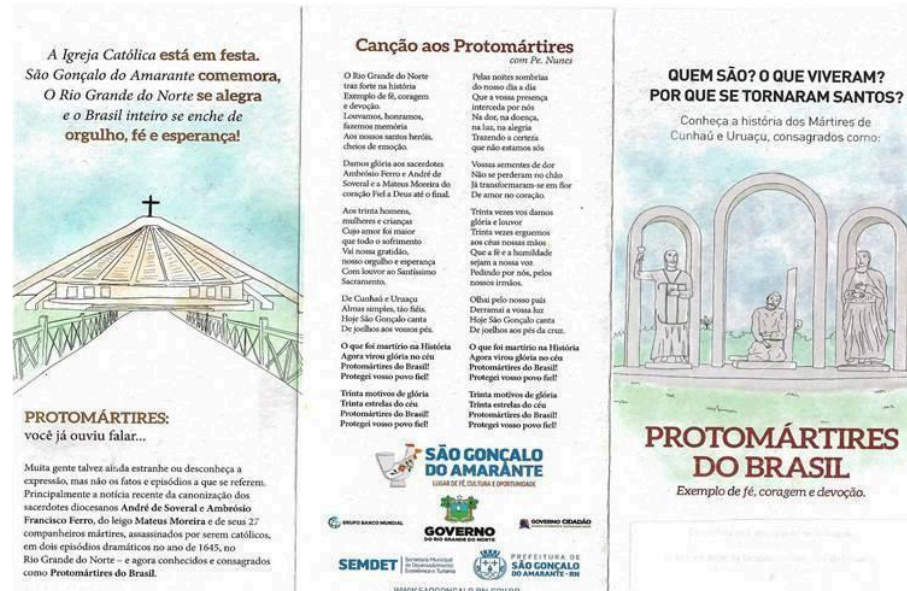
Um outro panfleto, lançado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo, parte do discurso católico, que invisibiliza as motivações e agências indígenas, os infantilizando colocando-os como “aliciados” pelos vilanizados holandeses, no trecho “Índios aliciados e soldados mataram todos que participavam da celebração [missa]”

Figura 17 - Frente do Panfleto da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo.



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo de SGA-RN.

Figura 18 - Verso do Panfleto da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo de SGA-RN.

Através dos dispositivos de memória acima expostos, pretendemos ter demonstrado, com exemplos, como o poder público, por interesses econômicos, culturais, comerciais, religiosos e turísticos, promove o culto à imagem e memória dos mártires de Uruaçu. Isso

ocorre por meio de ações de divulgação da temática, da associação desta com a origem e brasões oficiais da prefeitura municipal, além de fornecer grande parte da estrutura necessária para a realização da Festa dos Mártires no Santuário de Uruaçu, todos os anos na data de 3 de outubro, santuário este que a partir de agora será objeto de análise nesse texto.

2.2 - O Patrimônio em questão: O Santuário dos Mártires de Uruaçu

O patrimônio que aqui será trabalhado de maneira crítica e decolonial é o “Santuário dos Mártires de Uruaçu” ou “Monumento aos Mártires de Uruaçu”, ou, como costume definir, Santuário-Monumento aos Mártires de Uruaçu. Composto por um espaço que contém um conjunto patrimonial religioso e localiza-se dentro de uma fazenda particular, conhecida na localidade por populares como Fazenda dos Veríssimos (a fazenda é fechada, porém a parte do Santuário-Monumento é aberta ao público), que está a 3km de distância do núcleo urbano da comunidade de Uruaçu, ligada a esta por uma estrada asfaltada.

Na fazenda onde a estrada termina, há cercas indicando que é uma propriedade privada. Contudo, no final da cerca, à direita de quem trafega no sentido Uruaçu-Rio Jundiá, fica o complexo religioso denominado como “Santuário dos Mártires”, onde existe: um espaço para estacionamento de veículos; áreas demarcadas em madeira (porém com livre acesso) para receber e organizar a multidão que lá aporta no dia 3 de outubro. No local, há uma escultura com 3 arcos, sob os quais estão as imagens dos padres Ambrósio Ferro e André de Soveral e do leigo Mateus Moreira, caído embaixo do maior arco, o central. A capela, em forma de concha (ou tenda), que se impõe tanto por sua função de preservação da memória quanto por sua magnitude arquitetônica, em evidente contraste com a paisagem bucólica ao redor. Muitos a identificam como o “verdadeiro monumento” do santuário. Nesta, existe uma pintura exaltando os chamados mártires, bancos para acomodar 300 pessoas, altar e uma escultura pintada de Mateus Moreira com as costas abertas e sem o coração.

Há, ainda, um espaço subterrâneo com banheiro, copa, cozinha, sala de reunião, quarto e quadros com fotos dos arcebispos de Natal. Existe uma capela menor, usada para realização das missas dominicais, onde há pinturas e referências aos mártires (ao lado esquerdo do monumento, para quem olha de frente), formando o tripé das 3 maiores construções religiosas dentro do santuário (capela, o monumento central, e as três esculturas laterais com os arcos).

Figura 19 - Placa demarcando a chegada ao Santuário dos Mártires



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 20 - A principal estrutura do Santuário aos Mártires, O Monumento aos Mártires de Cunhaú e Uruaçu



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 21 - Cruzeiro existente no Santuário dos Mártires atualmente, construído após o ano 2000



Fonte: Acervo do autor, 2024.

De acordo com as definições de Bezerra (2021), o local trata-se de um conjunto de bens patrimoniais em um espaço que, durante a Festa dos Mártires, configura-se como uma hierópolis. Nessa perspectiva, o monumento perpassa aspectos dos campos da economia, política, história, antropologia, religiosidade e identidade potiguar. É um local que pode estar ligado à expectativa de superação de dificuldades dos frequentadores, também de agradecimentos por graças alcançadas e busca/conexão com o sagrado e com a santidade para os católicos, ao passo que despertam memórias e questionamentos sobre a história do local e da agência de sujeitos não católicos naquele espaço ao longo do tempo.

Há uma institucionalização do patrimônio no sentido da promoção, exaltação e divulgação do monumento enquanto destino turístico e religioso por parte do poder público (a nível municipal e estadual) e da Arquidiocese de Natal. Nesse sentido, o monumento já nasce institucionalizado e voltado para a promoção do catolicismo no Rio Grande do Norte, na esteira da beatificação dos ditos mártires ocorrida em 2000.

A Lei nº 8.913/2006 que declara feriado estadual o dia 03 de outubro, para culto público e oficial dos Protomártires de Uruaçu e Cunhaú (Rio Grande do Norte, 2006), promove a institucionalização desse bem. Em termos de história pública e memória coletiva, a Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante promove a “Festa dos Mártires”, divulgando-a e oferecendo estrutura para que esta ocorra no Santuário.

No mês de setembro (que antecede a festa que ocorre no mês de outubro) os prédios públicos da comunidade de Uruaçu são pintados e imperfeições na estrada que liga a comunidade de Uruaçu até o monumento são consertadas para preparar a região para recepção dos fiéis e peregrinos. Artigos ligados à imagem dos mártires e alimentação são os bens mais comercializados no local durante o evento.

Diferentes grupos sociais aparecem na memória católica-diocesana evocada pelo patrimônio: primeiramente, os portugueses, tidos como “ocupantes naturais” do território, e portadores de ideais nobres, como propagar a fé cristã e a vontade de Deus. Em segundo lugar, holandeses e indígenas. Os batavos, como povo invasor da “terra portuguesa” e perseguidores dos lusitanos por estes serem católicos. Já os indígenas, como inertes diante da conquista portuguesa em um primeiro momento, mas manipulados pelos holandeses a agirem em proveito destes, nunca agindo por si mesmos em prol de seus próprios interesses, negando-os portanto o papel de sujeito na história. É nessa perspectiva que corriqueiramente os cristãos católicos, os holandeses protestantes e povos indígenas são associados ao monumento.

Os africanos e afrodescendentes, que serviam de mão de obra nos engenhos da capitania do Rio Grande (Oliveira, 2003) não são mencionados ou representados. Na nossa visão, essa não representação ou evocação dos escravizados de origem africana nos Engenhos se deve à necessidade de encobrir as ações “escravagistas” dos santificados mártires, o que poderia macular a imagem de santidade atribuída a estes.

Cada grupo social acima citado tem uma perspectiva dos eventos de Cunhaú e Uruaçu em 1645, entretanto, o que emerge como história pública é apenas a visão católica-portuguesa-colonialista, visto que a Igreja Católica de certa forma impõe sua verdade, associada à prefeitura municipal e ao governo do estado.

Na versão colonialista contada por Monsenhor Pereira (1999) e em palestra proferida por Pe. Murilo de Paiva no local, para professores da Secretaria Municipal de Educação de SGA, em evento cultural organizado por esta em 2023, o fato que originou os chamados “mártires” de Cunhaú e Uruaçu trata-se apenas do fato “da morte de colonos católicos por indígenas e holandeses”, que é interpretado como “barbárie indígena” e “ganância holandesa/protestante” em um contexto de “invasão holandesa” que aqui “nada deixou de bom”, dando eco às palavras de Cascudo (1955).

Essa visão depreciativa acerca da alteridade indígena é encenada na peça “Morticínio”, desde 1995, em Cunhaú, pelo Grupo de Teatro Amador de Canguaretama

(GRUTAC) que protagoniza as comemorações eclesiásticas do martírio. Sobre a representação desta e outras alteridades na citada peça, é importante considerar que:

as imagens presentes do passado celebram o “glorioso” testemunho de fé católica de colonos luso-brasileiros, a perseguição religiosa de holandeses reformados na conquista do território, as artimanhas de um judeu alemão herege e malévolo e, por fim, as ações mercenárias de índios canibais e sanguinários. [...] o que particulariza o enredo encenado dos martírios de Cunhaú e Uruaçu é o conteúdo ideológico que encerra. [...] Celebrando o testemunho de fé dos colonos luso-brasileiros, é mostrada a ação nefanda dos índios selvagens e canibais, aliados dos holandeses hereges. Coroando o modelo, o alemão judeu é descrito como o autor intelectual da chacina. Este conjunto de imagens, enaltecendo certos valores identitários, antagoniza algumas alteridades históricas. O indígena mercenário, por sua vez, ganha representação materializada em escultura no caminho das terras beatificadas de Cunhaú. Assim, nas representações dramatizadas e pictóricas do martírio, é colocada em primeiro plano a violência e selvageria dos índios, ao lado da crueldade e frieza do judeu alemão Jacó Rabbi. (Oliveira, 2003, p.85-86)

Por ocasião da festa do dia 3 de outubro, diversos grupos sociais se relacionam com o monumento: comerciantes, turistas, fiéis, curiosos, educadores, pesquisadores, esportistas, religiosos, políticos e artistas. A festa, a rememoração e o culto aos mártires de Uruaçu têm forte impacto nas identidades locais dos norte-riograndenses, são-gonçalenses e uruaçuenses e, como não, na percepção da alteridade dos povos indígenas, no estado e do município, como expressado nas relatadas falas do cacique Luiz Katu e como aparecerão no terceiro capítulo nas palavras da cacica Francisca Bezerra.

As imagens, esculturas e representações, bem como o discurso oficial da obra de Monsenhor Pereira expressam a ideia dos colonos portugueses como inofensivos, desarmados, religiosos, trabalhadores e pacíficos enquanto pintam os indígenas enquanto bárbaros, cruéis, violentos e manipulados pelos holandeses.

O conjunto imagético abaixo expressa a ideia de que enquanto uns recebem a morte com serenidade em nome de sua fé, mesmo com uma lâmina cravada no peito ou “o coração arrancado pelas costas”, o outro, isto é, a alteridade indígena, é representada como cruel, covarde e sem agência própria, pois agem sempre “a mando de holandeses”. Normalmente, não é levado em consideração que os indígenas tinham dinâmicas próprias de estabelecimento de alianças e que julgavam mais ou menos benéficas para seus povos no contexto de colonização europeia de seus territórios.

Figura 22 - Representação dos Mártires no teto do Monumento.



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 23 - Representação dos Mártires no vitral da Capela dos Mártires (Anexo ao Monumento)



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 24 - Estátua do Padre Ambrósio Cardoso Ferro na entrada do Santuário dos Mártires de Uruaçu



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 25 - Escultura de Mateus Moreira, com a mão em símbolo de clemência, sob o altar do Monumento aos Mártires.



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 26 - Detalhe para o ferimento nas costas da escultura, fato lembrado como sinal de barbárie indígena frente ao martírio cristão colonizador



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 27 - Escultura de Mateus Moreira na Capela dos Mártires e placa com os 3 nomes mais notáveis entre os canonizados.



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 28 - Destaque para os ex-votos deixados para São Mateus Moreira



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Diante do conjunto imagético acima exposto, o Santuário, portanto, revela qual versão da história quer contar: a católica-diocesana. Dentro de seus limites, não há espaço para se conhecer a alteridade, seja ela holandesa-protestante ou indígena, lembrados apenas nos discursos vilanizadores e simplistas, como, respectivamente, gananciosos/invasores/intolerantes e bárbaros/enganados. O compromisso do santuário é com a perpetuação da colonialidade da narrativa sobre os conflitos que originaram os ditos mártires, que devem ser venerados e idolatrados. Não há em seu espaço painéis, esculturas, imagens ou textos que exponham ou muito menos reflitam sobre os motivos das agências indígenas. Ainda que a historiografia já possua fontes que ajudam a revelar a participação dos povos originários no referido evento, como as citadas Cartas Tupi de Pedro Poti e a interpretação alternativa do passado expressa através da memória indígena sobre os conflitos de 1645 relatadas por lideranças como os Caciques Luiz Katu (Potiguara do Catu) e Francisca Bezerra (Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará).

2.3 - A História dos Mártires no espaço escolar: saberes e potencialidades

A Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda (EMJVH) é a única escola pública da comunidade de Uruaçu, fundada em 1985. Atualmente, oferece ensino fundamental, sendo os anos iniciais no turno matutino e anos finais no turno vespertino, turno em qual trabalho.

Funciona com educação básica regular, isto é, não é uma escola de educação indígena diferenciada e não conta com indígenas entre seu alunado.

Se faz necessário que entendamos como o espaço escolar aqui analisado está física e estruturalmente construído: dentro dos muros da EMJVH está situado também o Centro Municipal de Educação Infantil Cleide Melo (CMEICM). Até agosto de 2024, não havia limitação física entre os espaços da EMJVH e do CMEICM, quando foram colocadas cercas de limitação entre os espaços destinados às instituições de ensino infantil de ensino fundamental supracitadas. É importante pontuar que essas escolas, apesar de dividirem algumas instalações, como sala dos professores, cozinhas, pátios e portaria, funcionam com gestões independentes e tem blocos de salas de aula e administrativos próprios.

A EMJVH conta na sua estrutura com: 5 salas de aula, um vão onde funcionam direção e secretaria, com um almoxarifado em anexo. Uma sala dos professores, uma biblioteca, no momento inutilizada, por estar servindo de almoxarifado também, visto que o que é acoplado à sala dos professores não tem espaço para armazenar todos os materiais da escola.

Possui dois pátios: um coberto, que serve como refeitório em frente à cozinha por onde é servida a merenda. Este mesmo pátio coberto serve também como auditório improvisado quando a comunidade escolar precisa se reunir, além de um outro pátio descoberto onde ocorrem eventos esportivos e aulas ao ar livre. Ademais, possui banheiros para estudantes do sexo masculino, outro para as do sexo feminino e um outro separado para os funcionários.

A escola, que é há décadas responsável pela formação dos jovens da comunidade, não contava com Projeto Político Pedagógico, o PPP, elaborado e atualizado, que reflita as demandas e diretrizes pedagógicas desejadas pela comunidade até o ano de 2025. Isso significa que não havia um plano estruturado coletivamente que definisse a identidade, missão, visão e valores importantes para a escola, o que dificultava a tomada de decisões e o alinhamento das práticas educativas com objetivos claros.

Em todo este tempo trabalhando na escola, não houve, até 2024, um movimento para elaboração do PPP da escola puxado por qualquer membro da gestão, que conta ainda com uma coordenação pedagógica, que se encarrega das demandas da rotina da escola.

Na minha perspectiva, com a elaboração do PPP, abrir-se-ia uma oportunidade de a escola encarar a temática dos Mártires de Uruaçu, e a educação patrimonial, bem como para as relações étnico raciais e apreço à diversidade, como central para os estudantes, possibilitando um trabalho contínuo sobre essas temáticas, de modo a produzir excelência no

ensino da instituição a respeito de temáticas chaves para o alunado da escola e de todo o município.

Em fevereiro de 2025 a SME solicitou que o corpo docente e equipe gestora elaborassem um PPP, disponibilizando tempo sem aulas para que o documento fosse construído. O referido PPP deve, de acordo com orientações, conter estratégias que possam resultar em sucessos educacionais e aprendizagens significativas que devem ser observadas, especialmente pelos gestores escolares, bem como demais profissionais de educação e outros grupos pertencentes à comunidade escolar. O PPP ainda encontra-se em fase de elaboração, considerando que os profissionais da EMJVH são divididos em turnos (matutino e vespertino) e em dias de trabalhos alternados, devido a necessidade de completar carga-horária em outra escola em alguns dos dias da semana, dificultando a reunião do corpo docente e deixando o processo de elaboração do referido documento mais lento.

Na EMJVH, nos três anos em que lá atuei, diretor e vice-diretor não eram funcionários efetivos do quadro de professores da Prefeitura Municipal eleitos pela comunidade escolar. Ao contrário, os diretores da EMJVH eram servidoras temporárias, de cargos comissionados, apontados pela Secretaria Municipal de Educação. A partir de 2025, as gestões passaram a ser nomeadas baseadas em um Processo Seletivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação no final do ano de 2024.

No âmbito da escola, há a semana pedagógica, anterior ao início das aulas, na qual a direção e coordenação da escola convidam palestrantes para contribuírem na nossa formação, além de organizar reuniões de planejamento de ano letivo e pensar ideias de como trabalhar com os temas anunciados. A visita ao Monumento aos Mártires sempre é colocada como uma possibilidade e desejo da escola nessas reuniões, dada a ligação da comunidade com a temática e o reconhecimento do valor histórico do monumento e da história dos mártires para todo o município.

Para organizar o ano letivo, a SME organiza simpósios anteriormente ao início das aulas e jornadas pedagógicas nas unidades escolares, isto é, “no chão da escola”. Nos eventos dos anos 2023 e 2024 foram anunciados os macrotemas geradores para o ano letivo para todas as escolas da rede municipal, tema este que também é aproveitado no desfile cívico cultural do município em alusão à Independência do Brasil. No simpósio, é proporcionado palestras e oficinas aos professores como formação continuada, para nos preparar e munir minimamente

de conhecimento para trabalhar o tema anual indicado pela secretaria de forma alinhada às expectativas desta.

Em 2024, o tema tratou da “ancestralidade indígena e negra no município”, de maneira que tal mote funcionou no sentido de fazer tais temáticas serem mais discutidas no espaço escolar nas aulas dos professores. A SME de SGA vem incentivando uma educação pluriétnica e multicultural; temos, como exemplo disso, o colóquio integrado de educação para as relações étnico-raciais, que foi o tema pedagógico para o ano letivo nas escolas da rede: “Ancestralidade e Pertencimento: Saberes e Práticas Pedagógicas para a valorização da cultura Negra e indígenas em São Gonçalo do Amarante-RN”.

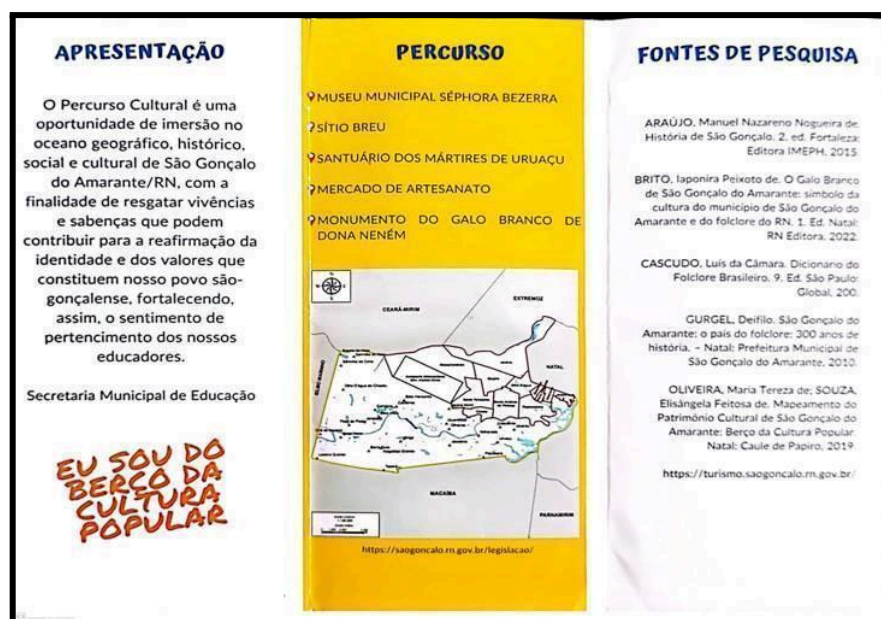
Nesse sentido, visitas foram organizadas, pela secretaria, para as escolas do Ensino Fundamental Anos Iniciais às comunidades indígenas do município: Tapará e Ladeira Grande. No gancho de abordar as relações étnico-raciais aos estudantes de Uruaçu, foi oportunizado a visita ao memorial da capoeira, em Natal, no ano de 2024, para as turmas dos anos finais do ensino fundamental, onde os estudantes puderam conhecer um pouco mais da participação africana na formação cultural e social brasileira.

O monumento aos Mártires de Uruaçu e a história do século XVII que lhe dá origem é colocado pela SME como conteúdos importantes a serem estudados tanto pelos professores da rede como pelos estudantes do município. Isso é expressado por meio do “Roteiro Cultural” realizado com os professores da rede, por pontos de interesse cultural do município, figurando entre eles o Santuário dos Mártires, onde o Pe. Marilo, capelão do monumento e estudioso da temática, proferiu uma palestra vocalizando a versão católica-diocesana da história dos Mártires de Uruaçu e lembrando-nos da importância de trabalharmos esse tema com os estudantes da rede.

Figura 29 - Frente do panfleto da SME que aponta o Santuário dos Mártires de Uruaçu como parte do roteiro cultural



Figura 30 - Verso do panfleto da SME que aponta o Santuário dos Mártires de Uruaçu como parte do percurso do roteiro cultural



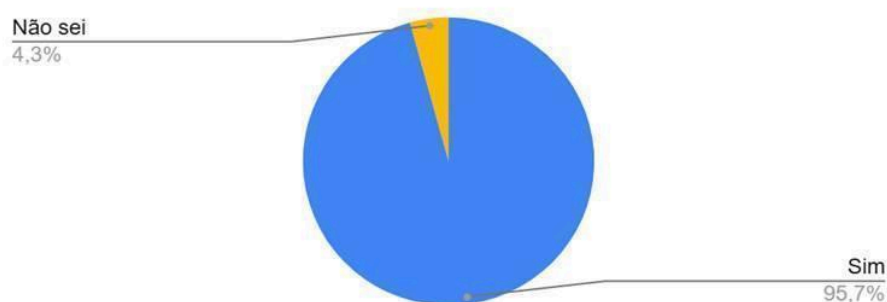
Fonte: SME, SGA-RN.

Para melhor analisarmos a maneira que a temática dos “Mártires de Uruaçu” é compreendida pelos discentes da EMJVH, trabalhamos com questionários, aplicados da seguinte forma: os alunos eram informados que fariam uma avaliação diagnóstica a respeito do conhecimento e impressões destes acerca do Monumento aos Mártires, a história dos mártires e a relação destes com a história indígena. O questionário foi aplicado em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental, isto é, 6º ano (31 alunos, 29 estavam presentes

e responderam), 7º ano (29 alunos, 28 estavam presentes e responderam), 8º ano (30 alunos, 27 estavam presentes e responderam) e 9º ano (16 alunos, 15 estavam presentes e responderam), totalizando 106 alunos nas turmas, dos quais 99 estavam presentes e responderam ao questionário. O questionário foi aplicado no dia 3 de novembro de 2024, com o qual obtivemos os seguintes resultados, entre os que responderam às perguntas:

Gráfico 1 - Estudantes da EMJVH que visitaram o Monumento aos Mártires

Já visitou o monumento aos Mártires?



Fonte: Acervo do autor, pesquisa realizada em 3 de novembro de 2024.

Esse dado revela que apesar da distância geográfica relativamente considerável entre as casas e escola dos alunos do monumento aos mártires¹⁷, os estudantes, em grande maioria, visitam e tem experiência prévia com o local aqui analisado.

Além do sim ou não, foi pedido também no questionário que eles apresentassem os motivos pelos quais visitaram ou não visitaram o monumento. Os motivos que os levam lá em geral estão ligados a “batizados”, “curiosidade”, “lazer”, “missa/evento religioso”, a “Festa dos Mártires” no dia 3 de outubro e a “beleza do local” ou motivo tipicamente estudantil como “para estudar”, “passeio da escola” ou “para conhecer a história”.

Gráfico 2 - Motivos pelos quais os estudantes visitam o Monumento aos Mártires.



Fonte: Acervo do autor, pesquisa realizada em 3 de novembro de 2022.

¹⁷A distância do núcleo urbanizado de Uruaçu, onde a maioria dos estudantes mora, até o Santuários dos Mártires, está graficamente representada nas figuras 5 e 6 na página 23.

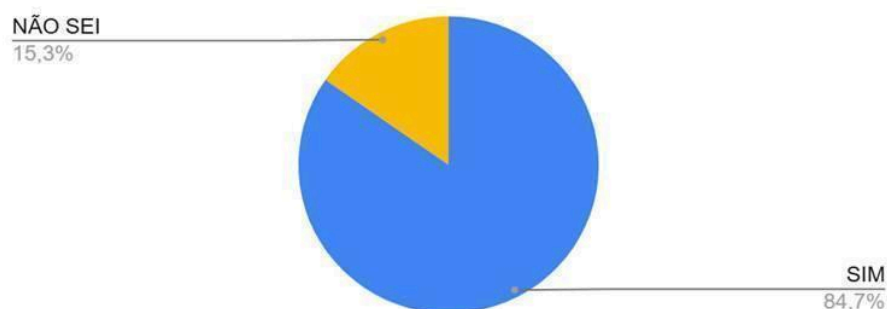
Esses dados nos ajudam a compreender melhor as razões e formas pelas quais os estudantes visitam o monumento, os quais agrupamos em três eixos: turismo de lazer (englobando beleza do local e lazer), religião ou turismo religioso (englobando batizados, missa e a festa dos Mártires) além de interesse de saber/conhecer tipicamente estudantil (curiosidade, passeio da escola, para estudar e para conhecer a história).

Podemos compreender, portanto, que os estudantes relacionam-se de formas múltiplas e diversas com o referido patrimônio, devendo essas diferentes relações aparecerem no trato do professor com o monumento, além de ser levado em consideração na elaboração do produto.

Buscando compreender se os estudantes percebem o monumento como um Patrimônio histórico, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 3 - O Monumento aos Mártires como patrimônio para os estudantes da EMJVH

Você considera o monumento um Patrimônio Histórico da comunidade?

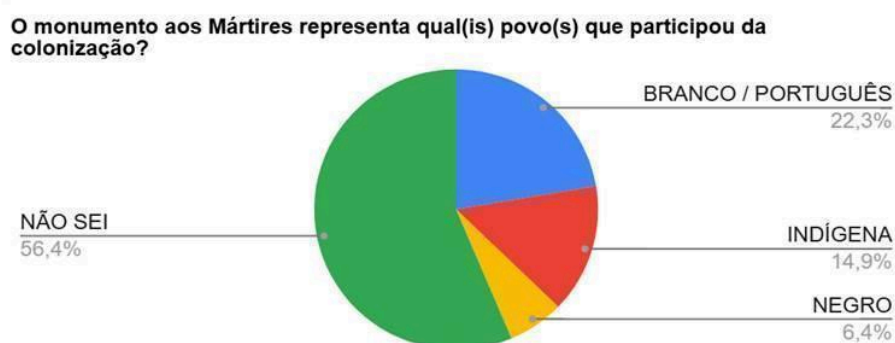


Fonte: Acervo do autor, pesquisa realizada em 3 de novembro de 2022.

Essa grande quantidade de estudantes que reconhecem o Monumento como um patrimônio histórico, aponta para uma estima e reconhecimento da importância que os estudantes possuem para com o local. Além de expor que, de alguma maneira, o monumento cumpre seu papel de lugar de memória, ao impregnar na juventude a ideia de que aquilo é um bem patrimonial comunitário e que deve ser preservado.

Abaixo, os dados das pesquisas que buscavam entender como os estudantes percebem os diferentes grupos sociais envolvidas nas narrativas acerca dos mártires:

Gráfico 4 - As etnias representadas pelo monumento de acordo com os estudantes da EMJVH



Fonte: Pesquisa realizada em 05/11/2024 na EMJVH.

Gráfico 5 - A etnia dos mártires de acordo com os estudantes da EMJVH



Fonte: Pesquisa realizada em 05/11/2024 na EMJVH.

Estes dados comprovam uma impressão que eu tinha, durante as aulas e diálogos com os estudantes, sobre a temática dos mártires e que sempre me chamou atenção: alguns alunos apontavam que os mártires eram indígenas.

Tais impressões podem ser mais bem investigadas com vistas a serem explicadas em um posterior estudo para rastrear a que se deve essa crença. De antemão e baseado nos três anos lecionando na escola, vislumbro três possíveis explicações: a primeira, a de que os alunos confundem o massacre colonial, ao qual muitos povos indígenas foram submetidos, com o massacre de Uruaçu; segunda, a de que confundem a participação indígena no evento não como ativos e resistentes, mas como passivos e brutalizados pelo colonizador; e uma terceira e última opção de explicação, a de que os alunos entendem que os mortos eram indígenas integrados ao projeto colonizador católico português, mortos pelo “invasor” holandês.

A maioria respondeu “Não sei”, o que na nossa interpretação aponta para a dificuldade de entendimento da pergunta por grande parte dos alunos, o que denota pouca apropriação por

parte desses estudantes de temáticas étnico/raciais, bem como antecedentes formativos que pouco levaram em consideração as questões étnicas na narrativa da história do “massacre dos Mártires”. Outrossim, vale dizer que contamos em nosso alunado com estudantes com diferentes graus de analfabetismo, que vai do total ao funcional, o que os impossibilita de responder as perguntas com algo diferente de “não sei”. A propósito, é importante que se diga que foi passada a orientação aos estudantes, por mim e pelos professores aplicadores do questionário, para que respondessem “Não sei” para perguntas que, obviamente, estes não entendessem ou não soubessem o que responder.

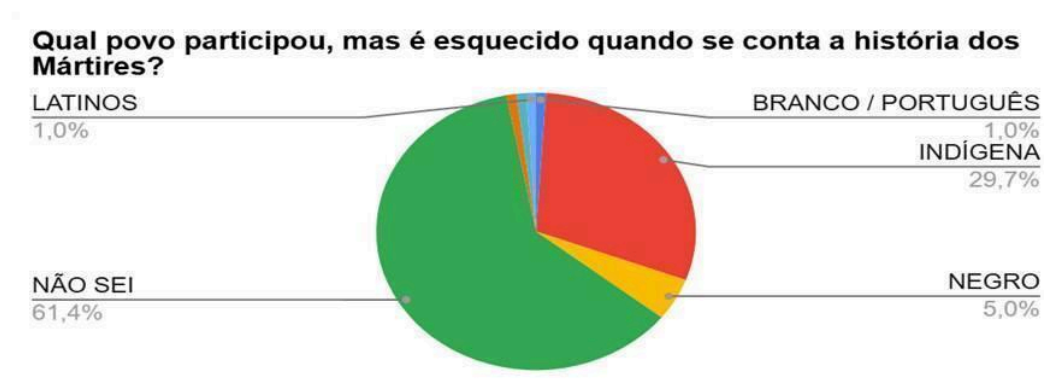
Outro dado que chama a atenção é a citação dos negros como etnia a qual o monumento representa. Estimo que isso se deve à percepção de que os engenhos, que foram palco para o conflitos da “História dos Mártires”, virtualmente baseavam-se na mão de obra escravizada, o que é automaticamente ligada pelos alunos às pessoas negras. Assim, os mártires mostram-se como uma temática importante para discutir as diferentes “raças” que formaram a população do Brasil a partir da colonização.

Números aproximados aos apresentados quando a pergunta foi “O monumento aos Mártires faz referência a qual povo/cor/etnia que participou da colonização do Brasil?” são apresentados pelos alunos quando perguntados sobre a etnia dos chamados mártires de Uruaçu. Tais números parecem corroborar o pensamento acima, de haver uma confusão entre a etnia dos mártires e dos indígenas, bem como do massacre sofrido em Uruaçu com os massacres sofridos por indígenas.

Parece-me haver, entre alguns estudantes, uma compreensão de que “os indígenas são as vítimas da colonização” e que, se os mártires foram vítimas de assassinato durante o período colonial, estes eram indígenas.

Quando perguntados quais povos ou etnias são esquecidas quando se conta essa história, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 6 - Povos partícipes, mas esquecidos na história dos Mártires.



Fonte: Pesquisa realizada em 05/11/2024 na EMJVH.

Os indígenas aparecem com destaque, sendo reconhecido por 30% dos estudantes que os povos indígenas não recebem muita atenção nessa história embora tenham participado, além de 5,1% que lembram da participação de negros. A alta quantidade de respostas “não sei”, na nossa visão, se explica pelos argumentos já descritos nas análises dos gráficos anteriores.

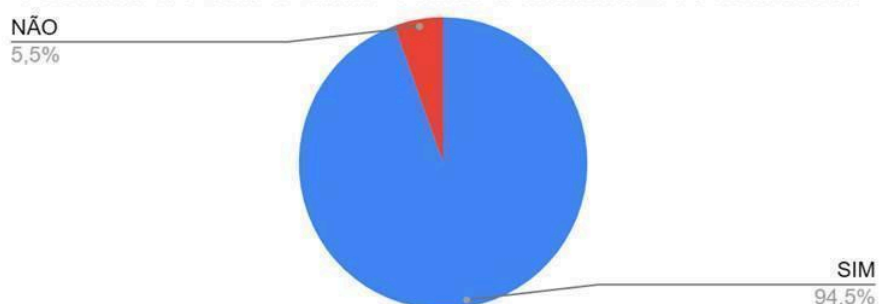
Esses dados demonstram um certo grau de conhecimento de aproximadamente um terço dos estudantes acerca das questões étnicas e o reconhecimento de que a história mais divulgada e conhecida acerca dos mártires promove um apagamento da participação de indígena (e negros) no evento histórico. Como já explicitamos, quando essa participação indígena é lembrada, geralmente ocorre por meio da perspectiva e do protagonismo dos europeus, sejam eles portugueses católicos ou holandeses protestantes.

Os quase dois terços de respostas “não sei” apontam um grau de conhecimento preocupante da maioria dos alunos acerca da interseção das temáticas “narrativa da história dos mártires” e “povos e etnias” envolvidos no referido conflito colonial.

Quando perguntados se gostariam de saber mais da história dos Mártires de Uruaçu, a quase totalidade dos estudantes respondeu que sim:

Gráfico 7 - O interesse dos estudantes da EMJVH sobre a história dos Mártires

Gostaria de saber mais sobre a história dos Mártires?



Fonte: Pesquisa realizada em 05/11/2024 na EMJVH.

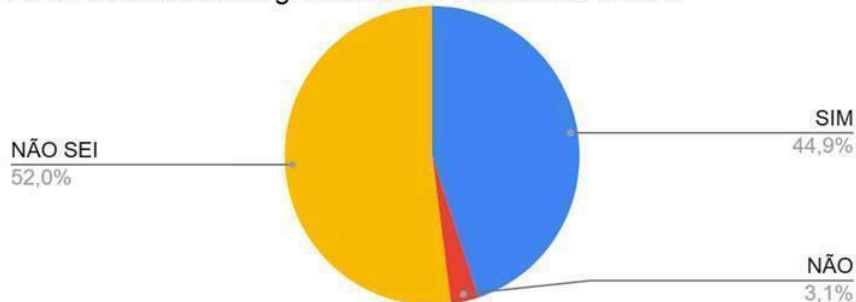
Quando somamos os altíssimos percentuais dos estudantes que entendem o Monumento aos Mártires como patrimônio histórico e que já o visitaram, com o fato de 94,5% dos estudantes quererem saber mais sobre o assunto, fica explicitado o potencial do monumento, da história e da memória dos mártires para criar conhecimento histórico significativo, em diálogo com as histórias de vida e anseios dos estudantes, a fim de entender a formação histórica e étnico-racial da sua própria comunidade e município.

Nesse sentido, pensamos que o tema aqui tratado pode render estudos e conhecimentos em assuntos diversos, tais quais: estado laico, colonialismo, independência, soberania, liberdade religiosa, história e cultura indígena, decolonialidade e patrimônio, para citar alguns poucos exemplos de temas que se relacionam diretamente com a temática dos Mártires.

Buscamos também entender em que medida os estudantes reconhecem a existência dos povos indígenas no Rio Grande do Norte e obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 8 - Reconhecimento dos estudantes da EMJVH da existência de indígenas no RN

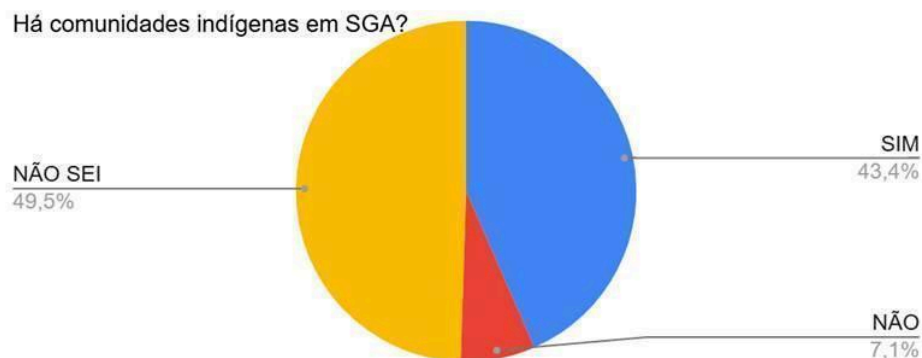
Há comunidades indígenas no Rio Grande do Norte?



Fonte: Pesquisa realizada em 05/11/2024 na EMJVH.

Tais dados comprovam que a temática indígena, especialmente no Rio Grande do Norte, ainda carece de uma melhor ênfase e divulgação na escola, visto que a maioria dos estudantes não afirma que há povos indígenas no RN.

Gráfico 9 - Reconhecimento dos estudantes da EMJVH da existência de indígenas em SGA



Fonte: Pesquisa realizada em 05/11/2024 na EMJVH.

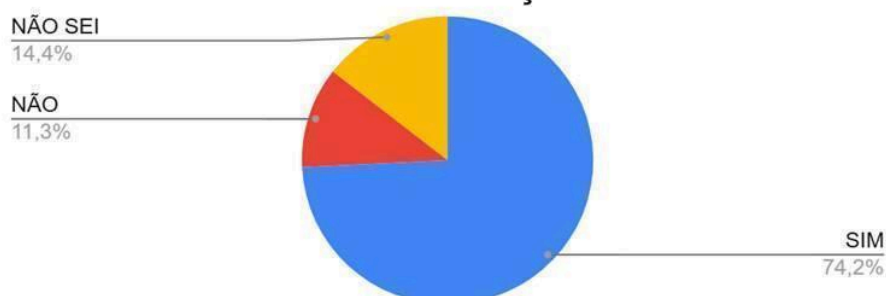
Os dados são semelhantes aos obtidos na pergunta sobre a existência atual de povos indígenas no Rio Grande do Norte. No entanto, o número de estudantes que afirmaram não haver povos indígenas em São Gonçalo do Amarante foi o dobro daquele registrado na pergunta referente à presença indígena no estado.

Suponho que tal dado dê-se devido aos já sabidos e explicitados processos de apagamento historiográfico e invisibilização das comunidades e demandas dos povos indígenas. Além disso, a distância geográfica entre a comunidade de Uruaçu e as comunidades indígenas de Lagoa do Tapará e Ladeira Grande, que é aproximadamente de 15 km, dificulta, apesar de viverem no mesmo município, situações de interculturalidade entre os estudantes indígenas e não indígenas.

Quando perguntados se já estudaram os mártires na escola, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 10 - Os mártires de Uruaçu como objeto de conhecimento na EMJVH

Já estudou os mártires de Uruaçu na escola?



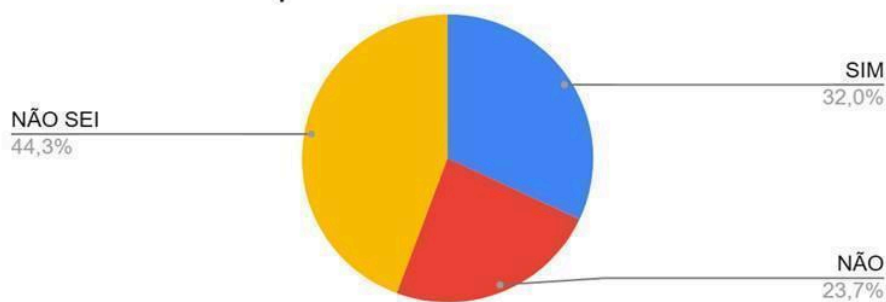
Fonte: Pesquisa realizada em 05/11/2024 na EMJVH.

Como exposto, os “Mártires de Uruaçu” são reconhecidos por 3 a cada 4 estudantes como um tema que já foi conteúdo de aulas. Interessante perceber que, embora a ampla maioria dos estudantes reconheça que os “Mártires de Uruaçu” já foi conteúdo escolar, o tema provavelmente não foi trabalhado com a profundidade necessária para que os alunos se apropriassem com precisão histórica da narrativa e soubessem diferenciar os diferentes povos envolvidos no conflito e seus respectivos papéis no referido evento histórico.

Entretanto, quando a pergunta foi se já estudaram o povo Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, os números foram:

Gráfico 11 - Os tapuia tarairiú como objeto de conhecimento na EMJVH

Já estudou os tapuia tarairiú na escola?



Fonte: Pesquisa realizada em 05/11/2024 na EMJVH.

Para efeitos de comparação, enquanto para 3 em cada 4 alunos a temática dos mártires foi tratada como assunto escolar, apenas 1 em cada 3 alunos dizem o mesmo sobre o atual povo indígena de São Gonçalo do Amarante. Cerca de metade dos estudantes responderam “não sei”, tal dado pode ser explicado, além dos argumentos já supracitados, pelo fato de alguns estudantes provavelmente já terem escutado falar desse povo indígena, sobretudo o termo “tapuia”, mas sem muitas informações claras, sem a certeza que foi na escola e se eram mesmo os tapuias tarairiú.

Esse dado nos revela que a temática dos mártires de Uruaçu é amplamente reconhecida como conteúdo escolar, enquanto que o povo indígena do município nunca foi, para a maioria dos estudantes, assunto escolar, visto que apenas um terço declara tê-lo estudado.

Fica evidenciado também pelos dados obtidos, que apesar de cultura e história indígena serem conteúdo obrigatório, em todas as escolas do Brasil, de acordo com a Lei

11.645/2008, não há o estudo massivo dos Tapuia do Tapará, povo indígena contemporâneo e mais próximo geograficamente de Uruaçu, na escola pública da comunidade.

Diferentemente, os “Mártires de Uruaçu”, a despeito de não ser um conteúdo obrigatório, devido ao impacto da existência do monumento, da festa e da história dos mártires na comunidade de Uruaçu, é um assunto reconhecido enquanto objeto de estudo na escola, diferentemente do povo indígena do município, apesar da determinação legal de se trabalhar a temática indígena na sala de aula.

Na nossa concepção, a ausência de um documento curricular escolar, como o PPP, que estabeleça os Tapuia do Tapará como um conteúdo relevante a ser trabalhado na EMJVH, além de concepções desatualizadas do que é ser indígena e falta de material didático, podem explicar o fato dos referidos indígenas não figurarem como objeto de conhecimento para a maioria dos estudantes da EMJVH.

Diante desse quadro, cabe a nós o questionamento enquanto professor de história: que escolhas pedagógicas e metodológicas foram feitas para que os alunos não fossem capazes de reconhecer os povos indígenas de São Gonçalo do Amarante como temática trabalhada ao longo de sua vida escolar? E, que esforço pode ser feito por nós professores, não só, mas, principalmente, de história, para que os povos indígenas do presente possam ser visibilizados, reconhecidos, respeitados, estudados e valorizados por nossos estudantes?

Em busca de responder tais questões, desenvolvi um trabalho específico com o 7º ano ao longo de 2024 para tentar mudar tal realidade. Trabalhos de pesquisa e apresentação dos dados sobre os atuais povos indígenas do RN foram pedidos a partir das seguintes questões:

- onde esse povo vive atualmente e onde viviam seus ancestrais?
- quais seus costumes, sua língua e suas tradições?
- como esse povo se relaciona com as sociedades não indígenas?
- quais são os maiores problemas enfrentados por esse povo atualmente?

A turma foi dividida em 6 grupos de 5 estudantes, que, juntos, realizaram pesquisas na internet, prepararam arquivos em power point e apresentaram à turma sobre um povo indígena contemporâneo do RN. A atividade foi considerada um sucesso e o reflexo na aprendizagem dos estudantes deu-se de acordo com o que podemos ver ao comparar os dados obtidos com pesquisa entre os alunos: quando isolamos os dados obtidos com a turma 7º ano e os

comparamos frente a média de todas as turmas do anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) como nos gráficos apresentados anteriormente, temos o seguinte resultado:

- 75% da turma do 7º ano diz já ter estudado os Tapuia Tarairiú, contra 32% da média de todas as turmas da escola;
- 64% da turma do 7º ano reconhece que há comunidade indígena no RN, contra 44,9% da média de todas as turmas da escola;
- 60% do 7º ano reconhece que há comunidade indígena em SGA, contra 32% da média de todas as turmas da escola.

Embora, ao longo da minha atuação na escola, todas as turmas tenham sido informadas sobre a existência e as demandas dos Tapuias do Tapará, a implementação de um projeto didático que colocasse os indígenas contemporâneos do estado como protagonistas do estudo, aliada à utilização de metodologias ativas de aprendizagem, como pesquisas e apresentações, mostrou-se eficaz para alcançar os objetivos desejados.

2.3.1 - Os indígenas nas narrativas dos estudantes dos eventos que originaram os “Mártires de Uruaçu”

Neste tópico, abordaremos as narrativas dos estudantes acerca da temática dos mártires de modo a compreender qual é o discurso predominante e como estes relacionam os indígenas com o evento. Para obter esses dados, foi pedido para que os estudantes respondessem aos questionários em 5 de novembro de 2024.

Quando solicitado que os estudantes apresentassem uma narrativa da história dos Mártires de Uruaçu na turma do 9º ano, entre os 15 estudantes, 5 citaram os povos indígenas em suas narrativas. Desses, 3 mencionam os povos indígenas como sendo atacados em seus territórios e outros 2 estudantes, sem contextualizar, simplesmente descreveram a participação indígena como “matando padres e Matheus Moreira”.

Figura 31 - Narrativa de estudante do 9º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

os Europeus invadiram as terras das indígenas e aconteceu uma guerra onde padre Ambrozio teve o coração arrancado.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Os europeus invadiram as terras dos indígenas e aconteceu uma guerra onde padre Ambrozio teve o coração arrancado.

Figura 32 - Narrativa de estudante do 9º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

SEI QUE OS POVOS INDÍGENA MORAVAM NA TERRA DE URUAÇU, E VIUHERAM OS PORTUGUESES PARA ROUBAR AS TERRAS E ETC... E ACONTECEU O MASSACRE.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sei que os povos indígenas moravam na terra de Uruaçu e vieram os portugueses para roubar as terras e etc... e aconteceu o massacre.

Figura 33 - Narrativa de estudante do 9º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

Os indígenas chegaram aqui para fazer os indígenas desistirem da religião deles. Pediram pra negar a Deus e Padre Ambrósio e Francisco Ferro falou, louvado seja o santíssimo sacramento.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Os indígenas chegaram aqui para fazer os indígenas desistirem da religião deles, pediram para negar a Deus, mas Pe. Ambrósio e Francisco Ferro falou "louvado seja o santíssimo sacramento".

Figura 34 - Narrativa de estudante do 9º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

Inicialmente era uma igreja aí os índios vieram e atacaram, aí saíram como errados mas na verdade foi os povos branco que invadiram território dos indígenas.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Inicialmente era uma igreja aí os índios vieram e atacaram, aí saíram como errados mas na verdade foi os povos branco que invadiram território dos indígenas.

Figura 35 - Narrativa de estudante do 9º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

Aconteceu um massacre onde os indígenas mataram todos os padres e arrancaram o coração de Matheus Moreira pelas costas.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Aconteceu um massacre, onde os indígenas matam todos os padres e arrancaram o coração de Matheus Moreira pelas costas.

Já na turma do 8º ano, entre 27 estudantes, 6 citam os povos indígenas em suas narrativas. Entre estes, 3 colocam indígenas como vítimas de invasões e massacres, 1 citou que “o povo religioso” lutou contra os mártires de Uruaçu, 1 falou de uma guerra sangrenta

entre “indígenas e espanhóis” e 1 último estudante narra que o confronto entre indígenas e padres acabou com os padres assassinados.

Figura 36 - Narrativa de estudante do 8º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

Os indígenas moravam em Uruaçu e os portugueses chegaram começaram uma guerra para tomar sua terra, os portugueses mataram os indígenas e ficaram com sua terra

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Os indígenas moravam em Uruaçu e os portugueses chegaram, começaram uma guerra com os indígenas para tomar a terra, os portugueses matam os indígenas e ficaram com sua terra.

Figura 37 - Narrativa de estudante do 8º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

era um povo religioso que lutou com os indígenas e no lugar onde aconteceu, hoje fizeram os mártires de Uruaçu?

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Era um povo religioso que lutou com os indígenas e no lugar onde aconteceu, hoje fizeram os mártires de Uruaçu.

Figura 38 - Narrativa de estudante do 8º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

os portugueses invadiram o território indígena e colonizaram.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Os portugueses invadiram território indígena e colonizaram.

Figura 39 - Narrativa de estudante do 8º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

Que foi invadido pelos holandeses e que eles fizeram um massacre, matando os indígenas

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Que foi invadido pelos holandeses e que eles fizeram um massacre, matando os indígenas.

Figura 40 - Narrativa de estudante do 8º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

Qu houve uma guerra sangrenta entre os indígenas
e os espanhóis e acabou matando até pessoas ino-
centes.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Que houve uma guerra sangrenta entre os indígenas e espanhóis e acabou matando até pessoas inocentes.

Figura 41 - Narrativa de estudante do 8º ano

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

e muito tempo atrás os indígenas
que tinham um mandado de matar
os padre mártires então quando
os indígenas bateram de frente
com os padres eles mataram ele
de cada jeito do que ele são
então essa história marcou
todo mundo

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: 14. Há muito tempo atrás os indígenas que tinham um mandado de matar os padres mártires, então quando os indígenas bateram de frente com os padres eles mataram ele de cada jeito que eles são, então essa história marcou todo mundo.

No 7º ano, entre 28 estudantes, 4 citaram os indígenas em suas respostas, sendo que destes, 3 colocam os indígenas como vítimas: 1 estudante associa a história dos mártires a história de indígenas que foram rezar para seus deuses em uma capela, mas foram mortos e escravizados pelos portugueses, 1 associa a história dos mártires a uma história de indígenas que perderam suas terras e 1 estudante coloca o evento como um massacre de holandeses contra indígenas. Apenas 1 estudante coloca os indígenas que moravam lá como os que mataram os padres e enterraram “lá atrás dos mártires”, mas pondera que não sabe se é verdade.

Figura 42 - Narrativa de estudante do 7º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

que os portugueses invadiram os terrenos dos
indígenas aí eles foram para uma capela
mas para seu deus mais os portugueses trancaram
eles aí e mataram alguns outros viraram
escravos

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Que os portugueses invadiram os terrenos dos indígenas, aí eles foram para uma capela rezar para seu deus, mas os portugueses trancaram eles e mataram alguns outros viraram escravos.

Figura 43 - Narrativa de estudante do 7º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

Sei que onde é os mártires viviam um povo indígena que perderam suas terras.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Onde é os mártires viviam um povo indígena que perderam suas terras.

Figura 44 - Narrativa de estudante do 7º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

quem morava era os índios os índios mataram os padres e eles enterraram lá atrás dos mártires, só sei isso mas não sei se é verdade

Transcrição: Quem morava eram os índios, os índios mataram os padres e eles enterraram lá atrás dos mártires, só sei isso mas não sei se é verdade.

Figura 45 - Narrativa de estudante do 7º ano.

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

que lá teve uma guerra dos holandeses contra os indígenas. Também teve o massacre onde os holandeses mataram os indígenas um por um.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Que lá houve uma guerra dos holandeses contra os indígenas. Também teve o massacre onde os holandeses mataram os indígenas um por um.

Já no 6º ano, entre os 28 estudantes, 7 citaram os indígenas em suas narrativas, sendo que 1 estudante coloca os indígenas como os mortos que viraram mártires, outros 5 citam os indígenas assassinando os padres ou portugueses e 1 último cita Jacob Rabi como protagonista, aliado aos índios que mataram os portugueses.

Figura 46 - Narrativa de estudante do 6º ano

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

que os indígenas mataram os católicos e que as pessoas fizeram o monumento dos mártires para lembrar de os católicos que morreram para os indígenas

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Que os indígenas mataram os católicos e que as pessoas fizeram o monumento dos mártires para lembrar dos católicos que morreram para os indígenas.

Figura 47 - Narrativa de estudante do 6º ano

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

EU SEI QUE OS MÁRTIRES É UM PADRE QUE MORREU PELOS INDÍGENAS QUE QUERIA SALVAR O SEU POVO, EU ACHO A HISTÓRIA LINDA

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Eu sei que os mártires é um padre que morreu pelos indígenas que queria salvar o seu povo. eu acho a história linda.

Figura 48 - Narrativa de estudante do 6º ano

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

que vinham os índios e acabaram com tudo e eles arrancaram até um coração de um com o punhal e esse que os arrancaram o coração um punhal era um padre.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Que vinham os índios e acabaram com tudo e eles arrancaram até um coração de um com o punhal e esse que os arrancaram o coração um punhal era um padre.

Figura 49 - Narrativa de estudante do 7º ano

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

Eu sei como os índios matou os portugueses e os Padre dos mártires.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Os índios matou os portugueses e os padre dos mártires.

Figura 50 - Narrativa de estudante do 6º ano

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

a história dos mártires é dos índios que matou os portugueses

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: A história dos mártires é a história dos índios que matou os portugueses.

Figura 51 - Narrativa de estudante do 7º ano

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

o mártires era ~~colado~~ um padre que o um homem matou o padre deu a vida para os indígenas

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Os mártires era um padre que um homem matou o padre e deu a vida para os indígenas.

Figura 52 - Narrativa de estudante do 6º ano

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

Em 1641 os índios mataram os padres André de Soveral, André de São Francisco, Pedro e o canônico Matheus Moreira e os povos.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Em 1645 Jacob Rabi e os índios mataram os padres André de Soveral, Ambrósio Francisco Ferro e o camponês Matheus Moreira e os povos.

Figura 53 - Narrativa de estudante do 6º ano

16. Resumidamente, conte o que você sabe da história dos Mártires de Uruaçu.

os mártires é um monumento
muito antiga, os índios e os
povos que faziam as missas e os portugue-
ses chegaram e mataram os indígenas
e os pastores e os portugueses ficaram
tomando conta dos monumentos
dos mártires por muito tempo.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Os mártires é um monumento muito antigo e os indígenas e os povos que faziam as missas e os portugueses chegaram e mataram os indígenas e os pastores e os portugueses ficaram tomando conta dos monumentos dos mártires por muito tempo.

Diante da análise dos dados acima expostos, fica claro que há uma confusão na cabeça dos alunos do papel de indígenas nesse evento seiscentista no processo de colonização do Brasil. Pudemos aferir que muitos estudantes têm consolidado que os indígenas foram vítimas desse processo colonizador e, por vezes, associam à história dos mártires como pessoas que também foram vítimas de massacre. Isso leva alguns estudantes a pensarem que os Mártires seriam “indígenas assassinados por portugueses que queriam suas terras”.

Outros estudantes, entretanto, colocam a coisa de maneira mais aproximada do discurso emanado por lideranças do movimento indígena, considerando que o ocorrido em Cunhaú e Uruaçu teria sido ataques de colonos portugueses sofridos por indígenas que estavam tendo seu território invadidos e, portanto, precisavam se defender.

2.3.2 O Monumento aos Mártires como Patrimônio Histórico na concepção dos estudantes da EMJVH

Nesse tópico, nos propomos a apresentar como os estudantes encaram a temática do Patrimônio Histórico enfocando o Monumento-Santuário dos Mártires. Como exposto anteriormente, 84,7% dos estudantes declaram que o Santuários dos Mártires é um patrimônio histórico. Nas próximas páginas visamos qualificar esse dado de maneira a entender os motivos pelos quais os estudantes consideram tal construção como um patrimônio histórico. Além de compreender melhor como os estudantes lidam com o conceito de patrimônio e

buscar entender como estes estimam a importância do Santuário aos Mártires, tanto pessoalmente, quanto coletivamente, isto é, para a comunidade de Uruaçu.

Na turma do 9º ano, entre os 15 estudantes da turma, 14 consideram o monumento um patrimônio histórico da comunidade, enquanto 1 diz não saber. Entre os diferentes motivos pelos quais os estudantes o reconhecem como patrimônio, listamos aqueles que mais chamaram a nossa atenção: a relação com o “massacre”, as coisas antigas, as visitas de turistas, a relação com os antepassados e os batizados que lá ocorrem no presente. Vejamos:

Figura 54 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

sim, por conta que no passado aconteceu um massacre dos povos brancos e os indígenas.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, por conta que no passado aconteceu um massacre dos povos brancos e os indígenas.

Figura 55 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim porque tem muita coisa antiga.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, porque tem muita coisa antiga.

Figura 56 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim porque teve o massacre.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, pelo massacre.

Figura 57 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

sim porque é um lugar muito visitado pelos turistas que vem conhecer os mortos dos caras que ali foram mortos no batismo dos homens.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, visitado por turistas e vem conhecer a morte dos caras e suas fotografias.

Figura 58 - Narrativa de estudante do 7º ano

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

sim por conta dos antepassados.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, por conta dos antepassados.

Figura 59 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Porque constitui um marco histórico que marcou a história do Bairro.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, marcou a história do bairro.

Figura 60 - Considerações de estudante do 9º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, porque marca a história que ocorreu no passado do bairro batizados.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, passado e batizados.

Entre os 27 estudantes do 8º ano, 24 reconhecem o Santuário dos Mártires como Patrimônio Histórico, enquanto 3 dizem não saber. Na turma surgiu uma novidade: um estudante justifica a patrimonialização do santuário, pois associa o lugar à história “dos indígenas e dos santos” e outro o associa à representação da história de “indígenas e portugueses”. Nesse sentido, o monumento mostrou-se como representativo de uma história indígena inerente a ele e que aqui fazemos esforço para ser mais divulgada e conhecida.

Figura 61 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, pois ele tem histórias de indígenas e dos santos.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, tem muita história dos indígenas e dos santos.

Figura 62 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, por que representa a história dos indígenas e dos portugueses.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, porque representa a história dos indígenas e dos portugueses.

As demais justificativas apresentam motivos como fazer parte da história do lugar, suas relações com o massacre colonial, a longa duração da construção e haver estátuas, de se haver o feriado dos mártires, sua notoriedade, por ser visitado e por ser “onde tudo começou”. Essas justificativas coadunam-se com o discurso dos mártires como um mito fundador de São Gonçalo do Amarante e de Uruaçu.

Figura 63 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

sim, por que faz parte da história desse lugar.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, é um lugar histórico e muitas pessoas visitam.

Figura 64 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

sim, por que já teve muitas histórias vividas no monumento.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, porque tem muita história vivida nos mártires.

Figura 65 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

SIM PERO FATO DELE SER GIGANTE E DEMORO TEMPOS E ELE TEM AS TRÊS STATUAS

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, por ser gigante, demorou tempos e ter as três estátuas.

Figura 66 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

SIM, POR QUE É UM LUGAR QUE TEM UM FERIADO SÓ PARA OS MÁRTIRES E É MUITO CONHECIDO POR SUAS HISTÓRIAS

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, porque é um lugar que tem um feriado só para os mártires e é muito conhecido pelas histórias.

Figura 67 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, porque é muito bem falado e visitado

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, porque é muito bem falado e visitado.

Figura 68 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, pois foi um acontecimento histórico que foi onde tudo começou.

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, acontecimento histórico onde tudo começou.

Figura 69 - Considerações de um estudante do 8º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, pois teve o massacre que foi conhecido pelo estado de Rio Grande do Norte

Fonte: Acervo do autor.

Transcrição: Sim, pois lá teve um massacre conhecido em todo o RN

As respostas foram na linha de que é um lugar histórico devido ao massacre, às visitas e fluxos de pessoas. Um estudante revela que a magnitude do monumento e da obra que “demorou tempos” contribuem para a importância do local histórico.

Um outro estudante aponta que lá é o local “em que tudo começou”. Em nossa visão, essa afirmação revela uma memória consolidada da colonização enquanto “início da história do Brasil” ou, pelo menos, em Uruaçu, renegando a história indígena como originária ou inicial do nosso país. Esse dado chama a atenção de maneira especial, pois o estudante aparentemente não percebe que, ao considerar o evento como o marco inicial, ignora que a história do Brasil e a ocupação dessas terras começaram com os povos indígenas, e não com as invasões europeias aos seus territórios.

Na turma do 7º ano, entre os 28 estudantes, 20 afirmaram que o Monumento é um Patrimônio da comunidade, enquanto 8 diziam não saber. As respostas para justificar “os mártires”, isto é, o Santuário dos Mártires como patrimônio histórico, passam pelos eventos que lá ocorrem. Argumentos de que é importante “para a cultura”, “para os turistas” e “para as

peças” também estão presentes. A atração que causa em pessoas, além de ser um lugar religioso, onde pessoas “morreram pela fé”, também é apontado como justificativa.

Figura 70 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, porque foi aqui que aconteceu a história dos mártires.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque foi aqui que aconteceu a história dos Mártires.

Figura 71 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, porque faz parte da história da comunidade.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque faz parte da história da comunidade.

Figura 72 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, porque lá acontece muitas eventos importantes.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, lá acontece eventos importantes.

Figura 73 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, porque ele é importante para a cultura do município e para turistas.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque é importante para a cultura do município e para turistas.

Figura 74 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, porque faz parte da história de Uruaçu e é um lugar muito importante para as pessoas.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque faz parte da história de Uruaçu e é um lugar muito importante para as pessoas.

Figura 75 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, por causa da história dos santos mártires no dia 3 de outubro em gente de todo lugar.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, por causa da história dos santos mártires no dia 3 de outubro em gente de todo lugar.

Figura 76 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, porque morreram muitas pessoas por fé na religião católica e também é um lugar sagrado.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque morreram muitas pessoas por fé na religião católica e também um lugar sagrado.

Figura 77 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Sim, por que tem história dos portugueses.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque tem história dos portugueses.

Um estudante aponta que o Santuário é importante por ele possibilitar aprendermos a história dos indígenas. A resposta revela que esse estudante consegue usar o Santuários aos Mártires para pensar além do discurso colonialista, isto é, a história indígena inerente a história que dá origem e sentido ao monumento.

Figura 78 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Por que é lá que aprendemos a história dos indígenas.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque é lá que aprendemos a história dos indígenas.

Um outro estudante aponta que o Santuário deve ser considerado um patrimônio por este ser, supostamente, o único patrimônio da comunidade. Esse apontamento mostra que, ao mesmo tempo que o monumento erguido notabiliza Uruaçu e a história da comunidade, também faz sombra e assim invisibiliza outros patrimônios históricos da comunidade que não possuem a mesma notoriedade.

Figura 79 - Considerações de um estudante do 7º ano da EMJVH.

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

sim. Por que sem os mártires não teria um patrimônio histórico sobre Uruaçu.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque sem os Mártires não teria um patrimônio histórico sobre Uruaçu.

Na turma do 6º ano, entre os 28 estudantes, 23 consideram o Monumento aos Mártires um Patrimônio Histórico da comunidade, enquanto 3 afirmam não saber. Nessa turma, também há um estudante que fala da relação do Monumento com os indígenas enquanto importante para ser reconhecido como Patrimônio Histórico.

Figura 80 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH.

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

Por que lá se viu muitas histórias que um tempo atrás os índios matou algumas pessoas de lá.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, já teve muitas histórias que uns tempo atrás os índio matou algumas pessoas de lá.

Outro argumento presente é de que o monumento foi passado de geração em geração. Mesmo o monumento sendo relativamente novo (24 anos de construído), ele simboliza uma história e comunidade quase quadricentenária, a história dos mártires de Uruaçu. Além disso, em 24 anos, já se formou uma nova geração, que aprendeu com pais e avós as histórias relacionadas àquele monumento.

Figura 81 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

*sim Por que o monumento do Martire
vai Passada de Gerações a Gerações*

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, foi passado de geração em geração.

São citadas também como justificativas, para que o Santuário seja considerado patrimônio histórico devido à sua unicidade, visto que é irreproduzível, pois só naquele local pode haver aquele monumento, destacando o valor histórico do mesmo.

São citadas também a associação do patrimônio à presença portuguesa, além dele trazer atenção para a comunidade, notabilizando-a para o estado, o que é motivo de orgulho e lembrado. A resposta do aluno “se não tivesse o santuário não seríamos reconhecidos”, expressa que o reconhecimento que o monumento traz é entendido para os estudantes como positivo. Por último, a resposta “foi os povos que fez” para justificar o patrimônio revela uma compreensão do patrimônio histórico enquanto qualquer produção humana, seja ela célebre ou não. A frase, que pode parecer simples, revela muita sabedoria do estudante ao conceituar patrimônio histórico.

A despeito de interesses eclesiásticos, indubitavelmente envolvidos na patrimonialização do Santuário, o monumento foi feito por pessoas por um “povo que fez”, isto é, mãos humanas trabalhadoras colocaram o referido monumento de pé. A fé, ali materializada em trabalho humano, que “os povos que fez”, sem dúvidas, trata-se de um patrimônio histórico da comunidade.

Figura 82 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

*porque não tem duas localizações do martires, e o
próprio nome diz monumento aos martires de uruaçu.*

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, pois não tem duas localizações dos mártires e o próprio nome diz monumento aos mártires de Uruaçu.

Figura 83 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

sim, porque os portugueses visitaram os mártires antigamente.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque os portugueses visitaram os mártires antigamente.

Figura 84 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

SIM POR QUE ELE FOI FEITO PELO HOMEM E TEM HISTÓRIA.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque ele foi feito pelo homem e tem história.

Figura 85 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

se não tivesse o santuário nós não seríamos reconhecidos.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, se não tivesse o santuário nós não seríamos reconhecidos.

Figura 86 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

sim foi os povos que fez

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, foi os povos que fez.

Figura 87 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

POR QUE É UMA HISTÓRIA DE URUAÇU

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque é uma história de Uruaçu

Figura 88 - Considerações de um estudante do 6º ano da EMJVH

9. Você considera o Monumento aos Mártires de Uruaçu um patrimônio histórico da comunidade? Por quê?

~~Sim~~, ~~uma~~ ~~sim~~ SIM PORQUE
É UM LOCAL SAGRADO.

Fonte: Acervo do autor, 2024.

Transcrição: Sim, porque é um lugar sagrado.

Como podemos ver, os patrimônios históricos se estabelecem como tal através de múltiplos significados para os sujeitos que com eles se relacionam. Considerando que estes sujeitos possuem diferentes experiências de vida e graus de proximidade com o patrimônio aqui discutido, além de expressarem diferentes discursos e formas de compreensão.

Nesse sentido, busca-se pensar que o patrimônio em questão pode ser vetor para o estudo de diversos temas históricos e sociais, os quais podem ter os estudantes de Uruaçu como protagonistas e produtores de conhecimento. A partir de pesquisas feitas por estes estudantes, é possível alcançar uma melhor compreensão das relações das pessoas com o Santuário e os seus impactos nas esferas social, política, cultural, religiosa e econômica.

2.4 - A História dos Mártires e a participação indígena no entendimento dos frequentadores da Festa dos Mártires

No dia 03 de outubro de 2024, estive presente no Santuário dos Mártires para na ocasião acompanhar e melhor compreender o evento católico que lá ocorre em celebração ao “Santos Mártires de Cunhaú e Uruaçu”. Como sabido, o dia 03 de outubro é feriado estadual desde 2006 (Rio Grande do Norte, 2006). Na ocasião, a Igreja Católica tem uma programação especial de eventos que tem o Santuário em Uruaçu como palco.

Cheguei no local por volta das 08h da manhã, após estacionar o carro em um local que, em outras datas, por estar em um local privado, é cercada e, portanto, vedada a entrada. Entretanto, por ocasião das celebrações e grande fluxo de pessoas em carros esperados para o dia, havia tido sua vegetação cortada, de modo que permitisse a movimentação e manobra de veículos dentro do terreno, assim como as cercas foram retiradas para permitir a entrada e saída de automóveis e pessoas do local, servindo como estacionamento. Havia, neste local, dois funcionários, identificados com roupas, contendo emblemas da Prefeitura Municipal de

São Gonçalo do Amarante, que ficaram auxiliando e controlando a entrada e saída do estacionamento, que era gratuito.

Me aproximando, notei que havia uma parte do estacionamento liberada apenas para “autoridades”, mais próximo ao Santuário. Ao chegar, notei a grande estrutura comercial que se forma no local, vendendo artigos religiosos, alimentos, plantas para chás, remédios milagrosos, lembrancinhas dos “Mártires” e do Santuário, peças em argila e brinquedos.

À esquerda, no caminho que leva até a capela, onde as missas estavam acontecendo sob o acompanhamento atento dos fiéis, ficavam os *stands* de refresco e café, distribuídos gratuitamente por indústrias dos referidos produtos que patrocinam o evento. Havia também a venda de bolos e pastéis, seguido de um espaço coberto com bancos para alimentação e repouso. Na capela, os fiéis estavam acomodados, ocupando todos os bancos disponíveis, além de se avolumarem nas entradas laterais e cercanias.

À direita, no caminho entre a entrada do Santuário e as esculturas sob arcos dos padres e de Mateus Moreira, os três mais célebres mártires, havia bancas vendendo alimentos e objetos. As estátuas estavam sendo bastante fotografadas por visitantes do local, com muitos fazendo selfies, sozinhos ou em grupo.

O mesmo movimento de contemplação e registro ocorria no Monumento Central, isto é, o palco da concha acústica, que estava liberado para que os fiéis subissem, explorassem e tirassem fotos. Neste palco, inclusive, havia uma equipe da InterTV, afiliada local da Rede Globo, fazendo uma reportagem ao vivo, exibida para todo o estado.

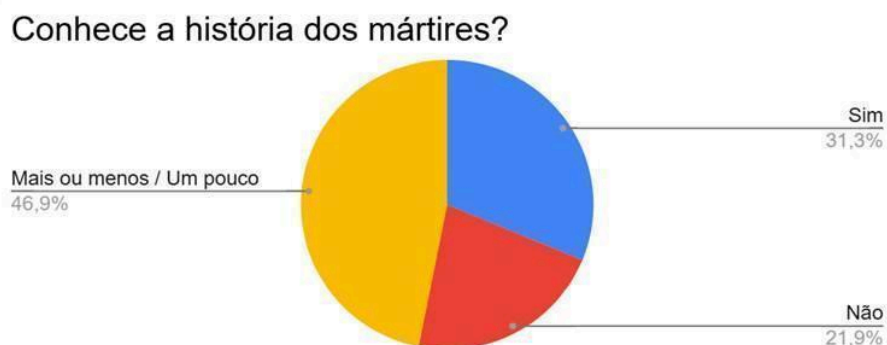
O espaço central, em frente à concha acústica, era ocupado por grupos de pessoas de todas as idades, reunidos, sentados em alguns bancos ou no chão, procurando sombras de árvores ou usando guarda-sol, se alimentando, conversando e desfrutando do espaço.

Outra coisa que chamou a atenção, foi a estrutura de som que estava sendo montada, com torres de som e “trios elétricos” para propagar as mensagens que ali seriam passadas através dos microfones para os presentes no evento.

Após fazer esse reconhecimento do local, acima relatado, comecei a abordar as pessoas, a fim de entrevistá-las e coletar dados para esta pesquisa. Foram entrevistadas 35 pessoas, entre 10 e 80 anos de idade, aleatoriamente, entre 9h da manhã e 17h da tarde.

Munido de 32 fichas com as perguntas, eu anotava as respostas que eram oralizadas pelos entrevistados, de modo a conseguir registrar os dados que abaixo exponho:

Gráfico 12 - Declaração de conhecimento dos frequentadores da festa dos Mártires sobre a história que dá origem àquele evento.



Fonte: Pesquisa realizada através de questionário aplicado pelo autor em 03 de outubro de 2024.

Um terço dos entrevistados afirmam saber a história dos mártires, quase metade dos entrevistados dizem saber relativamente, enquanto que um quinto afirma não saber. Esses dados revelam que muitas pessoas vivem “a Festa dos Mártires” sem necessariamente se preocupar em saber detalhadamente, ou minimamente, a história que dá origem àqueles santos ali venerados.

O número de visitantes que são minimamente “conhecedores da história dos mártires”, assemelha-se com os dados de pessoas que afirmam que os indígenas fizeram parte dessa história. Vejamos:

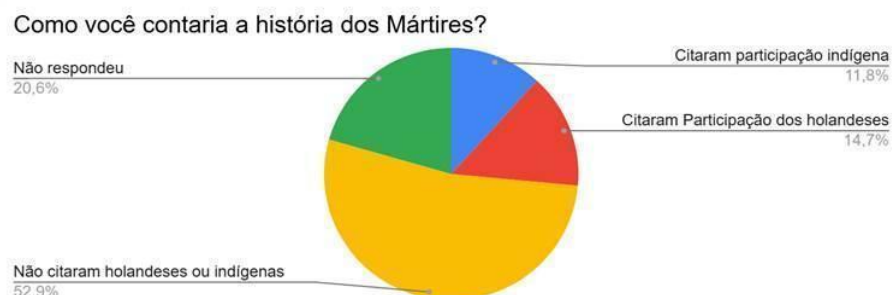
Gráfico 13 - Declaração de conhecimento da relação dos indígenas com a história dos Mártires na concepção dos frequentadores da festa dos Mártires sobre a história que dá origem àquele evento



Fonte: Pesquisa realizada através de questionário aplicado pelo autor em 03 de outubro de 2024.

O número de fiéis que reconhecem a participação indígena nessa história é alto, contudo, ao pedir que estes narrem a história dos mártires de Uruaçu, apenas 11,8% citaram indígenas em suas narrativas, enquanto que mais da metade não citou indígenas ou mesmo holandeses.

Gráfico 14 - Citação de diferentes povos na história dos Mártires na concepção dos frequentadores da festa dos Mártires



Fonte: Pesquisa realizada através de questionário aplicado pelo autor em 03 de outubro de 2024.

Ao pedir que os fiéis relatassem como os indígenas participaram dessa história, entre os 32 entrevistados, apenas 11 deram uma versão de como os indígenas fazem parte dessa narrativa, enquanto que 21 disseram não saber.

Entre os 11 que responderam que sabiam, 6 colocaram os indígenas como sujeitos históricos ativos desses eventos, enquanto que 3 citaram os indígenas como sujeitos passivos, e outras 2 falas colocaram eles como sujeitos ativos e passivos ao mesmo tempo, ou seja, agindo e sofrendo a ação de outros grupos. Vejamos:

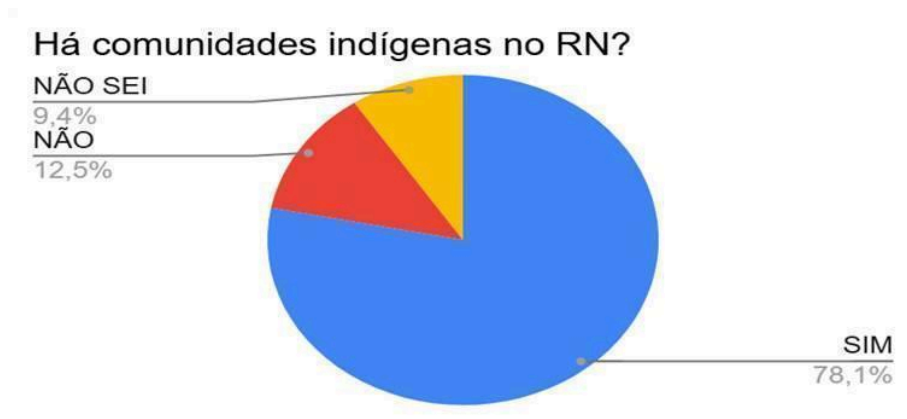
Tabela 3 - Respostas dos frequentadores do Santuário dos Mártires

Como os indígenas participaram dessa história?		
Respostas que expressam atividade dos indígenas:	Respostas que expressam passividade dos indígenas:	Respostas que expressam ambas, atividade e passividade dos indígenas:
“Eles começaram”.	“Eram presos e os portugueses escravizaram eles”.	“Os indígenas ensinaram as pessoas a rezar, por isso ficaram com raiva e mataram eles também”.
“Na guerra, lutando”.	“Foram catequizados para seguir o calvinismo e não tiveram sua identidade preservada”.	“Já viviam aqui, foram evangelizados pelos portugueses”.
“Fazendo o martírio, eles que fizeram o sacrificio nos cristãos”.	“Ameaçados”.	
“Alguns estavam com os holandeses e outros com os católicos”.		
“Ajudavam os dois lados e fizeram mortes”.		
“Invadindo Cunhaú e Uruçu.”		

Fica evidente que nenhuma das falas destaca os atos indígenas nesse evento como uma atitude de resistência e de autodefesa, confrontando-se, portanto, com a memória Tapuia Tarairiú acerca da participação dos indígenas nesse evento.

Por fim, ainda coletamos dados sobre o conhecimento destes visitantes acerca dos povos indígenas do RN e de São Gonçalo do Amarante, município onde está erguido o santuário. Os dados foram parecidos com os coletados entre os estudantes da EMJVH: a grande maioria dos visitantes afirma que há povo indígena no RN, número que cai significativamente quando perguntados sobre a existência destes em São Gonçalo do Amarante.

Gráfico 15 - Reconhecimento de comunidades indígenas atuais no RN entre os visitantes do Monumento aos Mártires



Fonte: Pesquisa realizada através de questionário aplicado pelo autor em 03 de outubro de 2024.

Gráfico 16 - Reconhecimento de comunidades indígenas atuais em SGA entre os visitantes do Monumento aos Mártires



Fonte: Pesquisa realizada através de questionário aplicado pelo autor em 03 de outubro de 2024.

Esses dados revelam que a realidade dos povos indígenas no Rio Grande do Norte ainda é desconhecida por alguns. Embora uma parte expressiva dos entrevistados reconheça tanto a participação dos povos indígenas no conflito seiscentista em Uruaçu quanto a existência atual desses povos no estado, é possível observar a desconstrução do “mito” da

extinção dos indígenas no Rio Grande do Norte. Essa desconstrução, ao nosso ver, decorre do processo de etnogênese explicitado no primeiro capítulo, que reafirma as existências e demandas indígenas no estado.

CAPÍTULO III - OS TAPUIAS TARAIRIÚ DA LAGOA DO TAPARÁ

Neste terceiro capítulo, relataremos a nossa experiência com a Comunidade Indígena da Lagoa do Tapará, de como esta impõe-se como objeto de conhecimento em nossa prática docente, além de relatar minhas visitas à campo, as quais se deram em dois momentos: o primeiro na VIII Feira Indígena da Lagoa do Tapará, em maio de 2024, na qual me mantive na condição de observador e em 05 de dezembro de 2024, na condição de entrevistador da cacica Francisca Bezerra, para entender, através do prisma desta, a perspectiva dos Tapuias do Tapará acerca da temática e festa dos mártires, isto é, analisar as memórias e leituras indígenas Tapuia Tarairiú do evento seiscentista e da participação indígena neste, bem como as lutas e demandas da comunidade, além da inserção da cultura e história do povo Tapuia do Tapará na educação básica municipal e estadual, temas sobre os quais discorro neste capítulo, em diálogo com a historiografia e etnografia sobre esse grupo indígena.

3.1 - Os Tapuia do Tapará e a aproximação com minha prática docente

Passei a infância inteira em São Gonçalo do Amarante-RN e estudei no município os 10 primeiros anos da minha educação básica, isto é, da educação infantil até a 6ª série, como era chamado na época o nível do ensino fundamental que hoje chamamos de 7º ano. Nesses 10 anos, nunca estudei sobre a temática indígena no Rio Grande do Norte para além dos tempos dos primeiros contatos da colonização e da chamada Guerra dos Bárbaros.

O mesmo quadro se deu na escola em Natal, onde estudei até a conclusão do Ensino Médio. Em uma aula preparatória de História do RN para o vestibular, um professor falou ainda da participação indígena no “Massacre de Uruaçu”, com a narrativa de que os povos indígenas foram conduzidos por Jacó Rabi, sem pensar nas motivações em suas agências e sem citar os povos indígenas como povos autônomos que lançaram mão de diferentes práticas de resistência.

Fora da escola, ouvira, durante minha infância e adolescência, que o município de Extremoz e o bairro natalense de Igapó, ambos vizinhos a São Gonçalo do Amarante, haviam sido “terra de índio” ou “antiga aldeia indígena”, entretanto, essas temáticas nunca foram estudadas aprofundadamente nas escolas nas quais passei na condição de aluno.

Portanto, enquanto aluno, eu reproduzia o discurso de que atualmente no Rio Grande do Norte não havia povos indígenas. Entretanto, quando da minha entrada na universidade,

em 2012, tomei conhecimento da existência de povos indígenas contemporâneos em João Câmara e Baía Formosa, mas eram informações espaçadas e vagas, que se limitavam a afirmar que estes existiam. Essas informações chegavam a mim de maneira muito limitada, sem eu jamais ter me aprofundado no tema, seja por proposição de um professor ou por iniciativa própria.

Ao cursar a disciplina optativa “História do Ensino de História” na graduação na UFRN, em 2016, tomei conhecimento pela primeira vez sobre “Educação Escolar Indígena” enquanto uma modalidade de ensino diferenciada, mas as poucas aulas dedicadas à temática indígena não permitiram que eu conhecesse muito sobre esse tema. A propósito, a disciplina História Indígena não tinha o status de obrigatória para os discentes se graduarem, de modo que eu não tive a oportunidade de cursá-la, tendo me graduado assistindo poucas aulas que tocassem no tema, e, quase nunca, diretamente.

Ao iniciar minha carreira como professor do rede pública, na Escola Estadual em Tempo Integral Alfredo Mesquita Filho em Macaíba/RN (EETIAMF)¹⁸, o diretor me falou que havia uma comunidade que possuía moradores indígenas tanto em São Gonçalo do Amarante/RN, de onde sou oriundo, como em Macaíba/RN, onde eu lecionava. A referida comunidade era a Lagoa do Tapará.

O mesmo diretor me falou, inclusive, que havia estudantes dessa comunidade entre os alunos da escola. No entanto, eu não encarava isso como oportunidade para desenvolver um trabalho a respeito da realidade indígena do presente, até pela minha falta de conhecimento sobre os povos indígenas no geral, sobretudo dos indígenas do presente e do Rio Grande do Norte, visto que sempre ouvi que não havia mais indígenas, conseqüências de minha mente “colonizada” isto é, eu possuía a imagem do indígena ainda como preso ao passado, naquela imagem do indígena isolado na mata, sem enxergar possibilidades de mudanças em suas culturas, de modo que eu parecia não entender que os indígenas do presente têm o direito de mudar culturalmente ao longo do tempo e, assim, muitos grupos indígenas o fizeram ao longo dos mais de 500 anos de invasões e colonização nos seus territórios.

Em 2023, eu ingressei no ProfHistória, onde assisti uma palestra proferida pelo professor Dr. Lígio Maia, que mais tarde tornaria-se meu orientador neste trabalho, sobre História e Cultura Indígena. Essa palestra jogou luz sobre questões relacionadas à Nova

¹⁸A Escola Estadual em Tempo Integral Alfredo Mesquita Filho - EETIAMF não é a escola sobre a qual a pesquisa se debruçou, esta foi a EMJVH. Entretanto, A EETIAMF é e será outras vezes citada nesse trecho do texto pois é a escola que trabalho há mais tempo e essa experiência docente também influenciou na minha prática e escolha de tema de pesquisa, de maneira que é pertinente citá-la, como explicitado no corpo do texto.

História Indígena, Identidade Indígena, Direitos Indígenas e Antropologia Histórica para a melhor compreensão desse tema.

Essas informações, em conjunto com a realização de um trabalho de pesquisa feito por estudantes na EETIAMF, no qual foi detectado que alguns estudantes da referida escola, oriundos do Tapará, se reconheciam como indígenas, me fez olhar para a temática com mais proximidade e despertou de vez minha curiosidade para investigar a temática.

A existência de alunos indígenas entre os meus educandos na EETI Alfredo Mesquita Filho, onde trabalho pela manhã, em coadunação com a minha experiência na escola em que trabalho no turno da tarde, a EM Joaquim Victor de Holanda, em Uruaçu, local onde o santuário dos mártires é muito lembrado como um Patrimônio Histórico e a memória sobre a participação indígena nesse evento é reconhecida pela maioria dos estudantes, me fez pensar em um trabalho de pesquisa que suprisse demandas para as duas diferentes escolas em que atuo: a EETI Alfredo Mesquita Filho em Macaíba e a EM Joaquim Victor de Holanda. Presumi que a temática da participação e memória indígena acerca dos Mártires de Uruaçu, e suas implicações com o presente, poderiam ser tema de pesquisa para a escola de Uruaçu, eleita por mim como a escola a ser trabalhada na pesquisa de mestrado.

Centrei a pesquisa, entre os estudantes, na escola de Uruaçu (EMJVH), devido a eu ter mais proximidade com a temática dos Mártires desde a infância, na condição de são-gonçalense. Além disso, me afastei das atividades docentes da escola de Macaíba (EETIAMF) para cursar o mestrado, enquanto permaneci dando aulas na EMJVH em Uruaçu-SGA no transcorrer dos dois anos de curso do ProfHistória. Essa permanência me permitiu desenvolver conteúdos relacionados à Educação Patrimonial e História Indígena nas turmas da EMJVH, a partir das aulas e discussões sobre essas temáticas que aconteciam nas aulas do ProfHistória.

Ao cursar a disciplina “História como Diferença: História e Cultura Indígena”, percebi que é partir dos indígenas do presente, através de um olhar antropológico, a maneira mais adequada de abordar a questão indígena, sobretudo considerando a existência de uma comunidade indígena nos limites do município de São Gonçalo do Amarante. Além disso, julguei importante, estudar a fundo os povos indígenas do estado, em especial os Tapuia da Lagoa do Tapará. Para isso, além da revisão bibliográfica, me propus a conversar, em forma de entrevista, com uma liderança do povo Tapuia do Tapará para saber seu ponto de vista acerca da temática dos Mártires de Uruaçu e a participação indígena neste, bem como o que

deve ser ensinado sobre os povos indígenas atuais do RN, e especialmente sobre os Tapuias do Tapará, para os estudantes das escolas potiguares.

Nesse sentido, partindo do presente, julguei importante historicizar o evento seiscentista do “Massacre de Uruaçu”, a participação indígena neste, bem como a relação das pessoas com o Monumento aos Mártires localizado na comunidade de Uruaçu e do conhecimento dessas pessoas acerca dos atuais povos indígenas do Rio Grande do Norte e do município em que o santuário se localiza, São Gonçalo do Amarante.

Expostos os motivos que me levaram a tratar dessa temática, deixaremos, por ora, as memórias dos estudantes da EMJVH e dos frequentadores do monumento um pouco de lado para adentrar nos resultados das pesquisas feita com os Tapuia do Tapará.

O meu primeiro contato com a liderança indígena da “Aldeia Tapará”, cacica Francisca Bezerra, foi feito em setembro de 2023, após a primeira reunião de orientação com o professor Dr. Lígio Maia. Consegui o contato de Francisca através de um professor de história e ativista político de Macaíba chamado João Marques. João foi professor da EETI Alfredo Mesquita Filho, escola de ensino em Macaíba na qual eu também atuo. Ele trabalhou com estudantes do Tapará e tem histórico de militância no Diretório do Partido dos Trabalhadores no município.

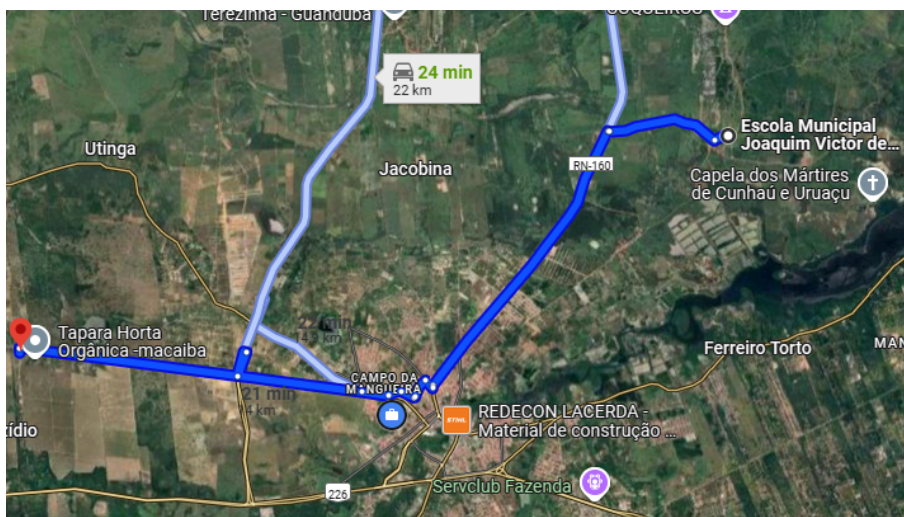
Ao relatar para João Marques o tema da pesquisa do meu mestrado e a minha intenção de conversar com Francisca, este prontamente contactou Francisca, a pediu autorização para passar-me o seu contato pessoal, e introduziu-me, previamente, relatando sobre o motivo daquele contato que eu faria.

Dessa maneira, ao me apresentar, via whatsapp, Francisca prontamente mostrou-se disponível para contribuir na pesquisa. Agradei e avisei a ela que, em um futuro próximo, eu entraria em contato novamente, tanto para visitar a Feira Indígena do Tapará, como para entrevistá-la com foco em compreender a visão da comunidade que ela representa, enquanto indígena, da história dos Mártires de Uruaçu e da participação indígena neste, ao que ela consentiu prontamente.

Volto a falar com Francisca em março de 2024, perguntando-a sobre a data em que ocorreria a Feira Indígena do Tapará, no caso, a VIII edição. Ela me comunicou que seria no dia 28 de maio. Nessa data visitei a feira, na companhia do meu colega de sala de ProfHistória e pesquisador da temática da educação para as relações étnico-raciais, professor João Carlos de Melo. Desloquei-me com João Carlos até a comunidade do Tapará pela primeira vez em maio de 2024 para participar da referida Feira. A Lagoa do Tapará está na Grande Natal, no

limite entre Macaíba e São Gonçalo do Amarante. Está localizada a 36km do centro de Natal, 17 km do centro de São Gonçalo do Amarante e a 8 km do centro de Macaíba.

Figura 89 - Distância entre as comunidades de Uruaçu e Lagoa do Tapará em imagem de satélite



Fonte: Google Maps, 2025.

Ao chegar a feira, pude constatar na comunidade a presença de moradores e visitantes, estrutura de tenda armadas com venda de comidas e artesanatos indígenas. Essas tendas ficavam no largo do Conselho Comunitário Indígena da Lagoa do Tapará e na rua principal da comunidade, que está calçada com paralelepípedos, e fica de frente para o referido Conselho.

Entre as tendas e a sede do Conselho Comunitário Indígena da Lagoa do Tapará havia uma oca, com cerca de 8m de diâmetro, onde o sistema de som ficava instalado e ocorria as exposições culturais como roda de capoeira, apresentações escolares com indígenas vestindo roupas e instrumentos tradicionais indígenas, o ritual do Toré e onde as autoridades políticas e lideranças locais foram recepcionadas e proferiram discursos.

No local, encontrei alunos e ex-alunos, indígenas e não indígenas, da EETI Alfredo Mesquita Filho, mas não da EM Joaquim Victor de Holanda. Isso se explica pela distância espacial maior da segunda escola com a comunidade indígena, o que dificulta o acesso e conhecimento desta em comparação com a primeira. Foi uma experiência rica, a qual pudemos ver a comunidade convidando e recebendo visitantes curiosos e atenciosos para viver a interculturalidade, desfrutando de um dia alegre e de exaltação à cultura indígena.

Na oportunidade, me resumi a observar a dinâmica da comunidade em meio àquela feira, sem fazer nenhum contato com alguma liderança para a pesquisa, por entender que aquele momento não era o adequado, já que as pessoas estavam mobilizadas em fazer o evento acontecer, o que me desencorajou a tirar os indígenas de seus afazeres normais de preparação e execução da feira para dialogar comigo.

Em outubro de 2024, volto a contactar a cacica Francisca Bezerra, perguntando-a se eu poderia fazer uma visita à comunidade e à escola em que esta trabalha, de modo a observar a execução do serviço educacional em uma escola indígena diferenciada, conversar com alunos e, especialmente, com ela sobre a memória indígena acerca da história dos mártires de Uruaçu, pedido ao qual, mais uma vez, Francisca Bezerra, na condição de liderança indígena, atendeu prontamente.

Como evidenciado nos estudos de João Pacheco Oliveira (2006), a categoria de liderança indígena abrange, de maneira geral, tanto os chefes tradicionais, que são guardiões da história e das tradições de seu povo, quanto os indígenas mais jovens, que têm desenvolvido influências e articulações políticas, frequentemente fora de suas comunidades. Isso ocorre, muitas vezes, devido ao seu nível de escolaridade ou à sua maior capacidade de expressar-se em determinados contextos, em comparação com os demais.

Esse é o caso da cacica Francisca Bezerra, que ao longo de seus 20 anos de militância política, sendo destes 13 anos na condição de militante do movimento indígena, que se articula com o citado movimento a nível estadual, regional e nacional, obtendo o reconhecimento de sua comunidade como liderança, nos cedendo informações cruciais para um melhor entendimento do tema que essa pesquisa investiga.

3.2 - Lagoa do Tapará: Comunidade indígena dos Tapuia Tarairiú

A partir de agora, buscaremos descrever a comunidade indígena de Lagoa do Tapará a partir de nossas observações e tendo como base teórica a dissertação de mestrado de Allyne Dayse Macedo de Moura, que estuda os indígenas da região desde 2013, ano que esta participou do projeto de extensão do departamento de antropologia da UFRN, o Programa Motyrum de Educação Popular em Direitos Humanos - Núcleo Indígena.

O povoado Lagoa do Tapará abriga uma população indígena formada por 150 famílias, somando um total de 430 pessoas, das quais 171 são mulheres, 175 são homens e 84 são crianças. A maioria dos moradores dedica-se à agricultura, cultivando alimentos tanto para o consumo próprio quanto para comercialização do pequeno excedente em feiras ou por venda direta, de porta em porta, na cidade de Macaíba. Além disso, alguns complementam sua subsistência com a prática da pesca e da caça. Uma parcela menor da comunidade gera renda por meio da confecção de artesanatos. Contudo, devido à perda de territórios, historicamente usados para subsistência e à desvalorização econômica do artesanato, muitos indígenas

migraram para municípios vizinhos em busca de trabalho. Alguns passaram a atuar como empregados assalariados em funções gerais, operários ou empregados domésticos. Há também aqueles que, sem terras para cultivar, compram frutas e verduras de outros agricultores locais para revenda, buscando alternativas para garantir seu sustento. (MOURA, 2019).

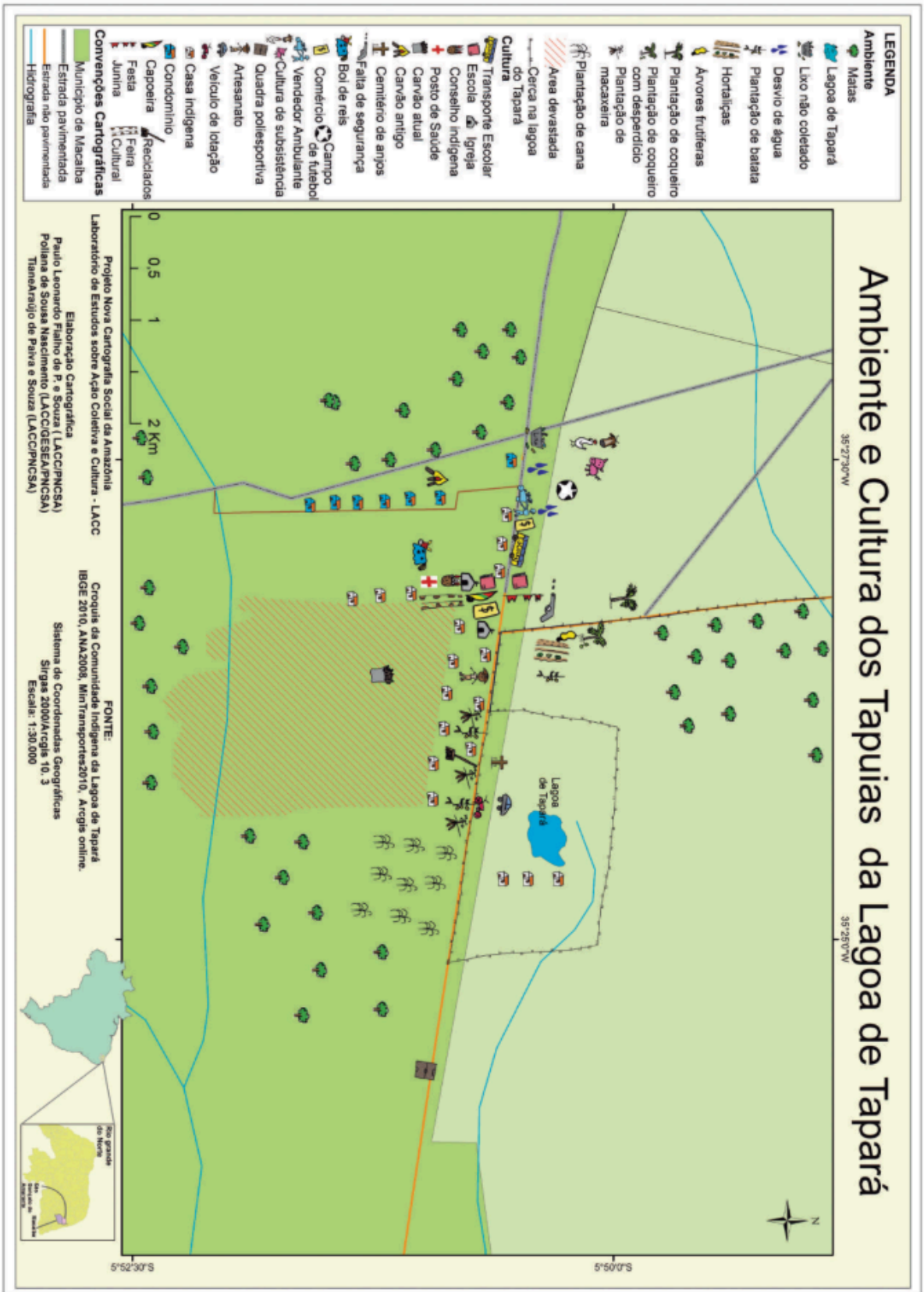
Eles se identificam como Tapuias da Lagoa do Tapar ou Tapuias Tarairiú da Lagoa do Tapar, expressões que reafirmam sua identidade indígena enquanto destacam o território que d significado  sua história e ao seu modo de vida.

Os Tapuias de Tapar são um dos povos indígenas do RN que vêm se mobilizando em busca de políticas públicas diferenciadas, como a saúde, a educação escolar indígena e a demarcação do seu território. Sua organização comunitária e política é marcada por um relevante protagonismo feminino, e por um forte incentivo à participação da juventude. Os Tapuias de Tapar se organizam, desde 2011, junto ao Movimento Indígena regional e nacional. A etnicidade e a organização política dessa comunidade, no entanto, remetem a um período anterior  sua inserção no Movimento Indígena e envolve atores das mais diversas esferas, quais sejam: indígenas e não-indígenas, fazendeiros, pastorais, organizações não governamentais, partidos políticos e movimentos sociais de outra natureza [...] (Moura, 2019, p. 18)

A comunidade possui em seu centro, uma rua principal calçada, duas igrejas cristãs (uma capela católica e uma Assembleia de Deus), a Unidade Básica de Saúde Indígena, a Escola Municipal, o Conselho Comunitário Indígena e o seu largo, onde está situada a Oca comunitária. Esses foram elementos visíveis nas duas visitas que fiz à comunidade.

O fascículo Nova Cartografia Social (Neves; Fialho, 2021) aponta outros elementos que fazem parte da comunidade que é importante que conheçamos: as plantações, as árvores frutíferas, a lagoa e a cerca que está a sua volta, os comércios, condomínios (mais afastados do centro da comunidade e de construção mais recente), além do relato de problemas como a insegurança, desvio de água e lixo não coletado.

Figura 90 - Ambiente e Cultura dos Tapuias da Lagoa do Tapar



Fonte: Fascículo Nova Cartografia Social, 2021, p.6-7

Figura 91 - Oca comunitária em frente ao Conselho Comunitário Indígena da Lagoa do Tapará



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 92 - Fachada do Conselho Comunitário Indígena da Lagoa do Tapará



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 93 - Igreja Católica da Comunidade da Lagoa do Tapar



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 94 - Fachada da Igreja Assembleia de Deus - Congregao Tapar



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 95 - Fachada da Escola Municipal Luis Cúrcio Marinho



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Figura 96 - Fachada da Unidade Básica de Saúde Indígena do Tapará



Fonte: Acervo do autor, 2024.

As igrejas da comunidade evidenciam que há predomínio do cristianismo entre os Tapuias da Lagoa do Tapará, que conta também com adeptos do espiritismo e da Jurema. Estes indígenas vão à outras comunidades para praticarem suas religiões não cristãs, como relatado pela cacica Francisca. No caso dela, ela desloca-se até a comunidade de Santo Antônio do Potengi, em São Gonçalo do Amarante, para praticar a jurema e o candomblé. Há, também, três curandeiras na comunidade, que associam elementos religiosos com a medicina tradicional para realização de curas. (Moura, 2019) A cacica Francisca Bezerra aponta que com o título de cacica veio também a responsabilidade de aprofundar o entendimento acerca das religiões de origem indígena ou africana:

Aí com o título de cacica aí foi que veio a responsabilidade de conhecer a outra religião, a religião indígena, a jurema, o candomblé... Justamente pelo título. Eu sou indígena, eu sou cacica, então tenho que entender um pouco da minha própria cultura, né? Principalmente no tocante à religião. Foi aí que eu procurei o “babá”. Você conhece? O Babá Ivângelo, procurei ele... no ano que vai entrar vai fazer 3 anos, então faz 2 anos e pouco que estou na casa de terreiro, conhecendo, em São Gonçalo, na comunidade Novo Santo Antônio. O Axé dele, o terreiro dele, é o Alto do Alvorecer [...] Estou recente, ainda estou buscando, conhecendo, me aprofundando. Justamente por causa do título. Acho que a gente tem que valorizar nossa cultura, até porque a gente deve isso a nossos ancestrais, eles tiveram que perder a vida pra dar outra vida. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

Ao tentar rastrear a origem dos indígenas do Tapará, estes se referem, por meio da história oral, como descendentes dos chamados índios Tapuias, que habitavam as “matas” da região vivendo da caça, da pesca e da agricultura. Tais práticas, ditas como “herdadas dos

antepassados”, ainda são comuns na comunidade e estão presentes nas narrativas dos Tapuias da Lagoa do Tapará sobre a sua origem indígena. (Moura, 2019)

Um aspecto central da construção identitária dessa comunidade é a utilização da história oral como meio de preservação, transmissão de suas origens e práticas culturais. O fato de se referirem aos Tapuias como seus ancestrais reflete uma consciência histórica que busca expressar uma relação histórica e cultural com estes, especialmente, por meio das atividades tradicionais, como a caça, pesca e agricultura.

A ênfase nas práticas "herdadas dos antepassados" também evidencia um forte vínculo com a terra e os saberes ancestrais, fundamentais para a manutenção da identidade e da autonomia da comunidade Tapará. Esse tipo de narrativa não só fortalece a coesão interna, mas, também, contribui para o reconhecimento e valorização de sua história e cultura em um contexto contemporâneo, no qual as identidades indígenas, muitas vezes, são desafiadas ou marginalizadas.

Além disso, ao referir-se à Lagoa do Tapará, a denominação enfatiza a importância do espaço geográfico na construção e preservação da memória coletiva do grupo, associando a origem indígena a um território que continua sendo parte essencial de sua história e de suas práticas culturais.

A despeito de não ser possível associar genealogicamente os Tapuia Tarairiú do século XVII aos atuais Tapuias Tarairiú da Lagoa do Tapará, aqueles servem de referência histórica para estes.

Para Fátima Lopes (2003) os Tarairiú seriam os chamados Tapuias que circulavam entre o sertão e o litoral, entre eles havia os Tarairiús, que não podem ser generalizados, pois se dividiam em subgrupos distintos entre si. Fátima Lopes (2003) menciona um grupo de Tapuias Tarairiú, denominados Panati, que no início dos anos de 1689 acampavam nos arredores de Natal, onde atualmente localiza-se o município de Ceará-Mirim, assustando os colonos que viviam na região. Medeiros Filho (1988; 1987) trata especificadamente de um aldeamento missionário na região onde hoje localiza-se o município de São Gonçalo do Amarante, para o qual foram levados diversos Tapuias Tarairiú rendidos durante a denominada Guerra dos Bárbaros que durou do final do século XVII a meados do século XVIII. (Moura, 2019, p. 42)

Portanto, o termo Tapuia Tarairiú

Trata-se de uma denominação utilizada em especial para demarcar diferenças com outros grupos indígenas locais, a exemplo do Tapuias Paiacus do Apodi, sendo o termo “Tapuia” o mais utilizado no cotidiano e o mais presente nas memórias e narrativas do grupo, sendo a denominação “Tapuias da Lagoa do Tapará” utilizada de forma mais enfática para apresentar sua identidade indígena. (Moura, 2019, p. 43)

Esse dado revela a estratégia de distinção que vai além da simples classificação étnica, refletindo um processo ativo de afirmação e preservação da identidade. No entanto, o uso mais enfático da denominação "Tapuias da Lagoa do Tapará" para se referir ao grupo, indica que a identidade indígena não é apenas uma questão de etnia, mas de territorialidade, cultura e história local. A Lagoa do Tapará, ao ser destacada nas narrativas, surge como um elemento central que articula e reforça a identidade do grupo, funcionando como um ponto de referência geográfico e cultural que conecta presente e passado.

Para o campo do ensino de história, esse aspecto revela a importância de compreender como as comunidades indígenas constroem suas identidades de forma dinâmica e multifacetada, sendo essas construções baseadas tanto nas interações com outros grupos, como na relação com o território e nas tradições que são mantidas e ressignificadas ao longo do tempo.

Assim, ao se estudar as denominações e as memórias indígenas, é fundamental considerar o contexto local e as especificidades de cada grupo, evitando generalizações e proporcionando uma visão mais rica e plural das experiências históricas indígenas.

De acordo com Allyne Moura (2019), a própria cacica Francisca Bezerra, durante muito tempo, negou sua identidade indígena por medo dos preconceitos que poderia vir a sofrer ou por vergonha de se afirmar como diferente. Um outro exemplo desse conflito com a própria identidade se deu com uma outra liderança indígena dos Tapuia do Tapará, Zuleide Bezerra, que, embora seja irmã de Francisca Bezerra, possui a pele clara e o cabelo cacheado. Sua aparência teve implicações em sua atuação política, mais tardia, junto ao Movimento Indígena, pois esta não se sentia legitimada para participar da militância indígena, por não corresponder ao estereótipo comumente associado aos povos indígenas. Zuleide Bezerra acreditava que não tinha o direito de se manifestar no movimento, quadro que foi alterado após ela entender que a etnicidade não está relacionada a fenótipos.

Essa situação aborda de maneira sensível e profunda os dilemas relacionados à identidade indígena, especialmente no contexto das lideranças dos Tapuias do Tapará. A experiência de Francisca Bezerra e Zuleide Bezerra ilustra como questões de pertencimento e reconhecimento étnico podem ser complexas e moldadas por diversos fatores, como o medo de preconceito ou a percepção de que não se encaixam nos estereótipos associados aos povos indígenas.

No caso de Zuleide, a percepção de não corresponder ao "estereótipo indígena", devido à sua aparência física (pele clara e cabelo cacheado), reflete um conflito interno sobre a legitimidade de sua identidade e a sua participação na militância indígena. Esse dilema é um

exemplo claro das barreiras que muitos enfrentam ao se reconhecerem ou serem reconhecidos como parte de uma identidade étnica, especialmente quando o reconhecimento está atrelado a características fenotípicas muitas vezes idealizadas. (Moura, 2019)

A reflexão sobre a mudança de perspectiva de Zuleide, ao compreender que a etnicidade não se limita a características físicas, mas é construída também por uma crença subjetiva na procedência comum, com base na definição de etnia de Max Weber (1994), é crucial para a discussão sobre identidade no ensino de história. Essa compreensão amplia a definição de etnia, ressaltando que ela está relacionada a uma sensação de pertencimento e a uma identidade coletiva que vai além das aparências externas, enfocando os aspectos simbólicos e subjetivos que fundamentam os grupos étnicos.

Além disso, a contribuição de Fredrik Barth (1998) aprofunda essa questão, com a concepção de que um grupo étnico é uma forma de organização social, ampliando assim essa discussão, ao afirmar que a etnicidade não está necessariamente vinculada a uma cultura estática, mas a uma forma de organização social que envolve relações dinâmicas e, frequentemente, de pertencimento. No contexto ensino de história, isso importa, pois sugere que as identidades não são fixas, mas fluidas e construídas, através de processos de interação social, culturais e políticas.

Esse ponto é fundamental para desafiar visões essencialistas ou fixas sobre as identidades indígenas, destacando a importância de se ensinar as identidades de maneira mais complexa e dinâmica, reconhecendo os desafios internos e externos que muitos grupos enfrentam, especialmente quando se trata da reconciliação entre as tradições e as influências externas.

Assim, a etnicidade dos Tapuias da Lagoa do Tapará está relacionada com os processos de luta e resistência na experiência territorial de sofrimento, migrações e conflitos que estão no cerne da memória social sobre sua origem e trajetória, e se relaciona com um sentimento comum de expropriação no presente, de modo que o fortalecimento dessa etnicidade e, portanto, do sentimento coletivo em torno do território e das experiências nele vividas, leva a uma reorganização social e política, que vai implicar em mudanças culturais. (Moura, 2019, p. 93)

O sentimento de diferenciação étnica, reafirmado em um contexto de fronteiras políticas, diversidade étnica e conflitos sociais, funciona como uma força motivadora para que os indígenas se mobilizem e busquem a afirmação de suas especificidades culturais e territoriais. A partir dessa diferenciação, surge a reivindicação por direitos, como a demarcação das terras tradicionalmente utilizadas, um dos principais pilares da luta indígena, pois as terras não são apenas espaços físicos, mas, também, são carregadas de significados

culturais, espirituais e históricos, que são fundamentais para a preservação da identidade e autonomia dos povos originários.

No campo do ensino de história, é importante refletir sobre como essa diferenciação étnica e a luta por direitos não são apenas questões abstratas, mas envolvem práticas concretas de organização política e articulação de solidariedade. O processo de mobilização descrito aqui não é apenas local, mas estende-se a uma rede mais ampla de comunidades indígenas que compartilham laços de solidariedade e parentesco, demonstrando como as relações interétnicas e de pertencimento são cruciais na luta coletiva. Essa solidariedade transcende fronteiras, criando uma rede de apoio, que fortalece as demandas por reconhecimento e justiça.

Além disso, ao refletir sobre a redistribuição dos meios de produção, especialmente no que diz respeito à terra, evidencia-se que a luta por uma reorganização das relações sociais e econômicas busca corrigir desequilíbrios históricos, fruto do colonialismo e da exploração territorial. Isso implica que nós, professores, em conjunto com nossos estudantes, devemos realizar uma análise crítica das relações entre os povos indígenas e o Estado, que frequentemente se dá em termos de resistência e negociação. A luta pela terra, portanto, é um exemplo clássico de como os indígenas reivindicam o controle sobre seu território e suas práticas de subsistência, historicamente negados.

Esse cenário de organização política e reivindicação de direitos pode ser incorporado no ensino de história como uma forma de sensibilizar os estudantes para a complexidade das questões indígenas contemporâneas. Ao abordar esses temas, os educadores podem contribuir para uma compreensão mais profunda das formas como os povos indígenas continuam a ser protagonistas em sua história, resistindo e se reorganizando frente às adversidades, e reforçando a importância de sua história e suas lutas no presente.

Os Tapuia do Taparú reivindicam sua origem comum: com pais, avós e bisavós que vieram de comunidades próximas como Saúna, Riacho do Bebo, Várzea, Lagoa do Mato, Lagoa do Sítio, Barro Duro, Goés e Ladeira Grande para Taparú. Eles fugiram da exploração a que eram submetidos nas fazendas, assim, instalaram-se na região e passaram a desenvolver a agricultura em terrenos próprios. Para os Tapuias da Lagoa do Taparú, os deslocamentos migratórios são uma característica essencial do grupo, servindo como um elemento que os conecta a uma história ancestral compartilhada. A formação étnica e identitária desse povo

indígena está profundamente ligada à vivência territorial, marcada pela ocupação e pela demarcação, ainda que simbólica, do que consideram como "o nosso lugar". (Moura, 2019)

Figura 97 - Mapa de Origem dos Tapuia do Tapará



Fonte: Fascículo Nova Cartografia Social, 2021, p. 9

O que separa os Tapuias da Lagoa do Tapará dos não indígenas é a origem, a história de vida similar, as migrações forçadas, a relação com a agricultura e a pesca de subsistência. Esse modo de vida foi prejudicado pela chegada de empreendedores, que colocam o meio ambiente e o modo de vida tradicional da população indígena em cheque, ocasionando mudanças que desagradam os indígenas da localidade.

Drasticamente, nos últimos 15 anos, com a chegada de fazendeiros e empreiteiros também na área em que se concentraram no entorno da Lagoa do Tapará, bem como pela falta de regularização das terras ocupadas, a comunidade vem perdendo sistematicamente parte deste território e com isso sofrendo sérios impactos ambientais e sociais. Segundo os indígenas com os quais dialoguei, esses proprietários vêm cercando grandes lotes de terras e desmatando a vegetação nativa para criação de gado, para o desenvolvimento do agronegócio (cana de açúcar) e loteamentos. (Moura, 2019, p. 59)

Os Tapuias distinguem-se dos usineiros, loteadores e fazendeiros, que também ocupam o local, em sua relação com a terra, pois, ao contrário destes, que utilizam o território apenas como fonte de produção e geração de riquezas, os indígenas desenvolvem um vínculo profundo com a terra, marcado por sentimentos de pertencimento e laços afetivos, os quais não são compartilhados por aqueles que não vivem no local.

Figura 98 - Latifúndio com plantação de Cana de Açúcar em Lagoa do Tapará.



Fonte: Acervo do autor, 2024.

Como demonstrado no 1º capítulo desse texto, com o processo de etnogênese que se estabeleceu no Rio Grande do Norte, a partir da década de 1990, e na esteira do reconhecimento de direitos específicos para as populações indígenas, muitas pessoas passaram a assumir a identidade indígena e pautar as reivindicações ligadas ao reconhecimento étnico e a demarcação das terras que essas pessoas tradicionalmente ocupam, além de outros direitos relacionados à sua especificidade étnica na condição de indígena.

Apesar do exposto, os indígenas são, muitas vezes, acusados de não serem “índios” ou de se apropriarem dessa identidade indígena para acessar direitos que não seriam seus, pois “a cultura indígena ali não é mais presente”, conforme os dizeres de pessoas que negam aos povos indígenas o direito ao dinamismo cultural e de adaptações à vida no presente para a construção de um melhor futuro.

Os colonizadores que usurparam, que tiraram todo nosso estilo de andar, nossa língua, nossas vestes. É muito difícil hoje se afirmar enquanto indígena, porque logo as pessoas perguntam, vocês andam pelado? E nós temos obrigação de andar pelado? Você mora dentro de oca? Você mora dentro da mata? São várias perguntas que fazem em torno de quem se afirma ser indígena. Primeiro eles tiraram, agora, pra gente ser, a gente tem que voltar a viver como era ontem... aí eu digo “Poxa, nem os próprio colonizadores vivem hoje como tem que viver”, porque tanto a gente vivia na mata, como os colonizadores viviam também em cavernas, essa é a imagem que eu tenho. E por que só nós povos indígenas não podemos avançar? (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

Um outro problema enfrentado pelos Tapuias do Tapará é o fato da política indigenista nacional não atender aos povos indígenas do Rio Grande do Norte com a eficácia necessária para as suas realidades específicas. Sendo este referido estado, até o momento, um dos únicos

do Brasil sem terra indígena demarcada, o que ajuda a propagar a ideia que aqui não há indígenas e atrapalha a vida e a luta dessa população. Muitas vezes, esses povos já sofrem discriminação e suspeitas justamente pela falta desses elementos diferenciadores comumente associados, no senso comum, a todas as etnias indígenas. Francisca aponta os motivos da singularidade da questão indígena no Rio Grande do Norte:

Por que o estado do Rio Grande do Norte é o estado que não tem terra demarcada ainda? Porque a invasão começou justamente por aqui pelo Rio Grande do Norte e por aí se foram. Aí a guerra findou em Uruaçu e Cunhaú, mas começou aqui, justamente em Macaíba, veio de lá pra cá, entrando pelo rio... tanto que tem o casarão que fica aqui em Macaíba [o Ferreiro Torto] onde lá viviam negros e indígenas que foram escravizados. Então findou lá essa guerra toda. (Cacica Francisca, 2024)

3.3 - Lutas e demandas da Comunidade Indígena Lagoa do Tapará

A mobilização dos indígenas Tapuia Tarairiú passa pelo Conselho Comunitário da Lagoa do Tapará. Esse importante órgão comunitário da sociedade civil organizada foi e é uma importante instituição para a população do Tapará. Fundado no início da década de 1990, teve seu período mais ativo a partir dos anos 2000, após construção da sede física, período no qual as irmãs Francisca e Zuleide Bezerra, oriundas da atuação política e social como coordenadoras da pastoral da Igreja Católica, passaram a acompanhar e, posteriormente, compor o corpo dirigente do Conselho Comunitário.

Sobre esse período lembra Francisca:

Tenho [religião], a minha vida inteira foi na religião católica, fui até coordenadora de Igreja. Porém eu me decepcionei, porque minha vida todinha foi na religião católica, mas no percurso eu me senti... eu me decepcionei com algumas atitudes que estavam acontecendo ali dentro e aí eu tive a necessidade de sair. Me afastei. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

Em 2004, por intermédio de João Marques, coordenador do CEPAC - Centro de Estudos Pesquisas e Ação Cidadã e membro do diretório municipal do Partido dos Trabalhadores em Macaíba, Francisca Bezerra ingressou no PT e passou a participar das atividades do Partido em Macaíba. Aproximadamente um ano depois, Zuleide Bezerra também filiou-se ao Partido dos Trabalhadores. “Então, eu sou filiada ao Partido dos Trabalhadores desde 2004. Eu engajei na política partidária com a intenção de mudar o rumo da história, de valorizar o nosso povo” (Cacica Francisca Bezerra, 2024).

Com essa atuação, Francisca tornou-se referência política para os demais membros da comunidade de Tapar e, junto a sua irmã Zuleide, foram a ponte entre o Conselho Comunitário da Lagoa do Tapar e o Movimento indígena do Rio Grande do Norte. As primeiras lutas vieram por reconhecimento étnico externamente à comunidade, tendo Francisca se declarado indígena em uma Conferência Estadual de Soberania Alimentar em 2011, passando então a inserir-se no movimento indígena, estabelecendo contatos com o Movimento indígena e FUNAI no RN.

A partir daí, Cacica Francisca começou a construir parcerias com os Potiguara do Catu de Canguaretama, com o Cacique Luiz Katu mediando os processos de apropriao e ressignificao do Toré por parte dos Tapuias do Tapar e o processo de construo da educao escolar indígena na referida comunidade. (Moura, 2019)

A participao nos espaços políticos e a luta através do Movimento Indígena gerou retorno concreto na vida dos indígenas de Tapar, pois tiveram como alguns de seus resultados o acompanhamento por parte da FUNAI; a concretizao de políticas de assistência social e estudantil; atendimento por parte de uma equipe de saúde diferenciada; assessoria jurídica por parte da procuradoria, do ministério público e até mesmo pelo fórum indígena da Comissão de Direitos Humanos da OAB/RN, dentre outros. Tudo isso reflexo de uma presença cada vez mais forte e atuante dos Tapuias da Lagoa do Tapar nos espaços de articulao e luta do Movimento Indígena local, regional e nacionalmente, ao mesmo tempo em que os resultados alcançados estimularam a participao cada vez mais ampla dos Tapuias nas atividades políticas. (Moura, 2019, p.105-106)

Em 2016, Francisca candidatou-se pelo PT, obtendo 183 votos¹⁹, e repetiu a tentativa de se eleger para a Câmara Municipal macaibense em 2020, pelo mesmo partido, associando as demandas do Movimento Indígena ao projeto partidário construído nesse trajeto, obtendo 246 votos²⁰, de acordo com a súmula do TSE. Por último, foi candidata em São Gonçalo do Amarante, em 2024, onde recebeu 80 votos²¹. Sobre a mudança de candidatura de Macaíba para São Gonçalo do Amarante, afirma Francisca:

A minha luta foi mais voltada para o município de Macaíba, apesar de São Gonçalo fazer parte também daqui, é mais distante que pra Macaíba. Macaíba  “puff”, bem pertinho. Só que aí eu resolvi, t com 2 anos por aí, a começar a conhecer São Gonçalo e a partir daí fui acolhida. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

¹⁹ Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/apuracao/resultados-eleicoes-2016-primeiro-turno/macaiba-rn/vereador/>> Acesso em 07/11/2024.

²⁰ Disponível em:

<<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/eleicoes/2020/resultado-das-apuracoes/macaiba.ghtml>> Acesso em 07/11/2024.

²¹ Disponível em:

<<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/eleicoes/2024/resultado-das-apuracoes/sao-goncalo-do-amarante-rn.ghtml>> Acesso em 07/11/2024.

Sobre a legitimidade de Francisca, Rodrigo de Tapar (apud Moura, 2019, p.116) aduz:

Ela virou Cacique porque está sempre a frente do movimento. É a pessoa mais indicada. Está em todos os encontros. Ela quem iniciou essa luta. As formaes, os repasses. Não tem como não ser ela. Não teve votação, mas a gente a nomeou pelo processo.

Quando questionada acerca do processo de escolha, responde Francisca:

A escolha foi justamente unânime, porque sentiram essa necessidade. Já que eu era a única que saia do território, viajava, trazia informações, organizava palestras, reuniões. Então disseram “Francisca, você vai ser nossa cacica.” dando uma responsabilidade a mais para minha pessoa. Tem eu, tem minha outra irmã que saem, mas minha irmã não quis ser cacica, mas ficou eu sendo cacica até agora,  recente, faz 4 anos. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

A declaração mostra como as decisões em algumas sociedades indígenas podem ser tomadas colectivamente, com base nas competências de cada um e no reconhecimento de responsabilidades específicas que estejam em conformidade com o bem comum da comunidade em geral. O fato de esta escolha ser “unânime” indica que a liderança nas comunidades indígenas  desenvolvida através de uma compreensão partilhada da capacidade de cada um e da necessidade de lideranças para o fortalecimento das comunidades que estas representam.

Isso ressalta o papel de Francisca como alguém que “viajava, trazia informações, marcava palestras e reuniões”. Permite-nos repensar a ideia de liderança indígena que, muitas vezes, estaria associada, através da visão ocidental, às formas de autoridade ritualísticas ou apenas masculinas. Francisca também destaca um tipo de liderança educada e conhecedora de que  necessária para uma boa integração e fortalecimento de uma comunidade, particularmente nas formas de conservar e transmitir conhecimentos.

Do ponto de vista da educação histórica, os Tapuias do Tapar têm o poder de provocar reflexões e mudanças na maneira que a história e cultura indígena são ensinadas nas escolas. Geralmente, ao se falar de lideranças indígenas norterio-grandenses, se pensa em homens exóticos e distantes das realidades contemporâneas, como Felipe Camaro²². Por outro lado, o relato de Francisca é o de uma história viva e em constante transformação,

²² Felipe Camarão (c. 1600–1648) foi um indígena potiguara que se destacou como líder militar durante as invasões holandesas no Brasil. Batizado como Antônio Filipe Camarão, ele comandou tropas indígenas ao lado dos portugueses na luta contra os invasores, especialmente na Batalha dos Guararapes (1648).

derivada da determinação popular e que responde às necessidades atuais, como a troca de informações e as incursões na política, inclusive partidária e eleitoral.

Na visão de Allyne Moura (2019, p.117), o reconhecimento de Francisca Bezerra como cacica

Trata-se da legitimação dada pelo próprio Movimento Indígena e aquela institucionalmente conferida pela própria FUNAI, que reconhece na figura do cacique o intermediador entre o povo Tapuia da Lagoa do Tapará e a política indigenista promovida pelo estado brasileiro. O processo de referência que se estabeleceu com relação a Francisca na representação de sua comunidade nos espaços do movimento indígena externos a comunidade, tanto legitimou sua participação nesses espaços quanto fortaleceu a crença na legitimidade de sua liderança dentro da própria comunidade.

Esse aspecto torna-se muito importante no ensino de história, pois torna necessária a construção de narrativas mais amplas que tratam as culturas indígenas de forma dinâmica e contemporânea, livres das limitações das abordagens tradicionais. Ao integrar testemunhos como o de Francisca no currículo escolar, não apenas se aprofunda a compreensão sobre as formas de organização social e política indígena no município, mas também se destaca o respeito pela diversidade cultural e pela autodeterminação dos povos indígenas.

Allyne Moura lista as demandas iniciais da comunidade logo após a autodeclaração comunitária como indígena:

Na época, ainda no início das atividades, na fase de planejamento, apareceram como propostas de atuação as seguintes demandas: buscar a pavimentação da estrada de barro que corta a comunidade ligando os municípios de Macaíba e São Gonçalo do Amarante; estudar meios para destinação adequada do lixo, em razão da inexistência de coleta; denunciar as perfurações de poços por parte dos loteamentos da região, que dificultava o acesso a água por parte dos moradores da Lagoa do Tapará; pleitear a regularização fundiária dos terrenos de posse dos indígenas e a utilização da água da Lagoa do Tapará. (Moura, 2019, p. 127-128).

As demandas iniciais desses indígenas são sobre mobilidade: calçar a estrada da comunidade é fundamental para melhorar o deslocamento dos indígenas e melhoria da qualidade de vida de seus moradores, visto que a falta de uma estrada pavimentada pode isolar a comunidade, dificultando o transporte de pessoas e mercadorias, o que impacta negativamente em fatores como o comércio local, assim como a mobilidade de estudantes e trabalhadores da comunidade.

Além disso, a pavimentação de estradas tem uma importância estratégica para a economia local, permitindo que os produtos e artesanatos indígenas possam ser escoados mais facilmente para mercados externos, promovendo, assim, a autossuficiência da comunidade.

Na nossa visão, ao reivindicar a pavimentação, a comunidade Tapará não está apenas pedindo uma melhoria de infraestrutura, mas também uma forma de inclusão e reconhecimento no contexto mais amplo de desenvolvimento regional.

A queixa contra a perfuração indiscriminada de poços profundos para loteamentos da região e as limitações da utilização das águas da Lagoa do Tapará apontam para a mesma preocupação: insegurança hídrica e alteração de seus modos de vida tradicionais que impõe prejuízos aos Tapuias do Tapará. Quando perguntada sobre as demandas atuais da comunidade, Francisca respondeu que esse problema ocorre até hoje na comunidade:

Água é vida, né? A gente tem um único aqui poço que abastece apenas 50 famílias, o restante é com cacimba²³... a gente tem um poço que não está ativado ainda, que fica ali no conselho, que é do RN+Água²⁴, vai acabar o segundo mandato da nossa governadora e parece que não vai sair, né? Está perfurado, está instalado, é só fazer a encanação mesmo para as casas. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

Na luta pela preservação dos recursos hídricos e regularização fundiária, os Tapuias do Tapará buscam garantir a segurança jurídica de seus territórios e a proteção contra invasões externas, que, muitas vezes, resultam na perda de suas terras e recursos tradicionais.

O histórico de lutas recentes da comunidade, após a autodeclaração indígena, inicia-se em 2013 com a luta pela pavimentação, a qual foi parcialmente atendida pela prefeitura de São Gonçalo do Amarante. É no mesmo ano que o Conselho Comunitário da Lagoa do Tapará incorpora em seu estatuto a especificidade indígena. Ainda no mesmo ano, ocorre um protesto na comunidade para impedir a perfuração de poços. Indígenas colocaram-se à frente dos tratores que seriam usados para fazer esse serviço. A demanda foi judicializada a partir do fórum indígena vinculado à Comissão de Direitos Humanos da OAB/RN, que acompanhou o fato denunciado ao Ministério Público de Macaíba. (Moura, 2019)

Em 2016, Francisca colocou-se como candidata a vereadora pelo PT, em Macaíba, sem se eleger. Em 2017, os indígenas do Tapará participam, em conjunto do Movimento Indígena organizado de todo o Rio Grande do Norte, da ocupação do prédio da FUNAI, objetivando reversão de decisão do então presidente Michel Temer de fechamento da Coordenadoria Técnica Local da FUNAI (CTL-FUNAI) no estado; luta na qual os indígenas norte-riograndenses saíram vitoriosos. No mesmo ano, ocorreu também a participação de indígenas do Tapará no Acampamento Terra Livre (ATL) em Brasília.

²³ Expressão nordestina para poços artesianos.

²⁴ O Programa RN + Água criado pelo Governo do Estado Rio Grande do Norte é gerido pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos e tem como público-alvo as áreas de vulnerabilidade hídrica e prioriza as populações difusas atingidas pela seca ou falta regular de água do Estado do Rio Grande do Norte. O Programa RN + Água tem como foco promover ganhos sociais e econômicos, com a oferta de água para a população do RN.

Em 2018, mais uma ação direta em busca de benefícios para a Comunidade do Tapará: o fechamento da estrada da comunidade para passagem de veículos, com vistas a pleitear a sonhada realização da obra de calçamento da comunidade. No mesmo ano, ocorreu também a ocupação da Câmara Municipal de Macaíba pelos Tapuias do Tapará em reivindicação para a implantação de uma educação escolar indígena na comunidade. Em 2020, Francisca repete a empreitada eleitoral de 2016, mais uma vez sem conseguir êxito.

No ano de 2021, foi anunciada a articulação com as secretarias de educação de Macaíba e São Gonçalo do Amarante para transformação dessas escolas convencionais em escolas indígenas, pleito que seria alcançado, em partes, no ano de 2021, com a transformação da Escola Municipal Georgino Altino em escola indígena, gerida pela SME de São Gonçalo do Amarante.

Já a outra escola de Lagoa do Tapará, ligada a SME de Macaíba, a Escola Municipal Luis Cúrcio Marinho, onde cacica Francisca leciona atualmente, embora adote ensino diferenciado por iniciativa própria das professoras e professores indígenas, aguarda a conversão oficial da escola em uma instituição de educação indígena por parte da prefeitura macaibense.

Por último, destacamos o ano de 2024 em que Francisca, mais uma vez, levou a cabo sua candidatura à Câmara dos Vereadores, dessa vez, pelo município de São Gonçalo do Amarante, entretanto, mais uma vez sem conseguir a eleição.

Quando questionada sobre qual é a maior demanda dos Tapuias do Tapará atualmente, Francisca responde:

É a demarcação das terras dos Tapuia Tarairiu. Aí depois vem a educação, saúde, água, que água é vida né? [...] Fora as atividades e ações sociais e políticas públicas que a gente tenta desenvolver dentro da nossa comunidade, como alimentação e ter uma vida saudável, mas, a principal, se resume é na demarcação. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

É sabido que a luta pela terra não é um processo fácil, sobretudo porque envolve interesses de grupos e pessoas poderosas. Na Lagoa do Tapará, os conflitos estão relacionados a grandes fazendeiros, usineiros de cana-de-açúcar e empreiteiros que estão investindo na região. Sem negar as dificuldades da luta para melhorar a vida, Francisca também se mostra otimista e orgulhosa das vitórias já alcançadas: “muito já se foi conquistado com o fortalecimento do Conselho, com a construção da nossa feira de cultura e o desenvolvimento da educação indígena, mas muito ainda há que se conquistar como a nossa demarcação”. (Bezerra *apud* Moura, 2019, p.112).

Em abril de 2024 o Ministério Público Federal (MPF) moveu ação civil pública para que a União e a FUNAI finalizassem o processo de demarcação de terras indígenas reivindicadas pelo povo Tapuia, no Rio Grande do Norte, uma demanda declarada pela comunidade desde 2013 e que se arrasta desde então. (Saiba Mais, 2024)

Nas palavras da indígena Luziane dos Santos (*apud* Moura, 2019, p. 143):

A gente vivia de pesca. Saia daqui pra ir lá no Bebo pra pescar. Peixe tem, mas a gente não pode mais pescar. Se entrar o tiro come na canela, não pode entrar de jeito nenhum que eles não deixam. Dizem que tudo é deles, pros índios nada. A lagoa que tem o nome da comunidade e que sempre usamos, não pode usar mais. As áreas que sempre plantamos, tomaram tudo pra plantar capim. Por isso queremos de volta, com a demarcação queremos tudo de volta”.

A fala evidencia um processo contínuo de expropriação territorial, onde espaços que tradicionalmente pertenciam a comunidades indígenas são tomados para atender a interesses econômicos, resultado direto de um modelo de desenvolvimento que frequentemente marginaliza grupos indígenas, relegando-os a condições de extrema vulnerabilidade. A exigência de demarcação das terras é um apelo à justiça e ao reconhecimento dos direitos da comunidade sobre os territórios. Sobre a demarcação das terra dos Tapuia do Tapará, diz Cacica Francisca Bezerra (2024):

O processo está sendo ajuizado, está se formando um grupo de antropólogos, os GTs, para fazer um estudo mais aprofundado do nosso território, mas ficou para 2025. Pronto, com a demarcação, acabava com toda nossa problemática, é o que penso.

A demarcação é um instrumento legal fundamental para garantir a proteção dos territórios indígenas e a salvaguarda de seus modos de vida. A demanda por demarcação se refere às lutas dos povos nativos por medidas que afirmem seus direitos e por justiça social.

Na oportunidade em que eu estive no Tapará para entrevistar a Cacica Francisca acerca da visão indígena acerca dos Mártires de Uruaçu, aproveitei para questioná-la sobre o que é importante de se ensinar sobre o Povo Tapuia do Tapará nas escolas de São Gonçalo do Amarante, bem como em todo o Rio Grande do Norte, o que ela respondeu com:

A nossa luta, a nossa identidade, a nossa resistência, a gente tem que começar a conhecer a nossa história, a história dos Tapuia tarairiu, quando eu digo que moro aqui desde que nasci, eu não nasci nesse chão, eu nasci em outra [parte] do território, que pertence a esse mesmo território, o território chamado Bebo. Onde todo mundo, lá, no meio do nada, numa mata, por incrível que pareça... e todo esse território a gente caminhava, andava caçando, fazendo colheitas de frutos, de tudo. Não eram estradas, eram veredas, é importante conhecer, é importante conhecer o Bebo. É importante conhecer a mata da Tapuia Morta, é importante conhecer o Poço do Eco. É importante você conhecer tudo isso onde a gente viveu. Por que a mata da Tapuia morta? O que foi que aconteceu para que se leve esse nome? “A mata da Tapuia morta”. Você entende que os nossos Tapuias morreram, que estão todos mortos, pelo

nome, né? Com o tempo eu saí de lá desse território, e já foi vindo pra cá, porque lá tomaram conta, chegou os fazendeiros, “tudo aqui é nosso”. Porque nós, povos indígenas, não tinha isso de “chegou no terreno vamos marcar, pq isso aqui é meu” não, a gente entendia que era livre, todo o território era livre... Com a vinda dos portugueses e com outras leis, começou, se não em engano, não sei se foi em 1893, foi decidido cercar, a compra de terras, só que antes já havia essa questão das invasões, a questão da cerca, “isso aqui é meu e pronto”. E a gente? Ficamos com o que? Com nada, sem nada. Então viemos vindo de lá pra cá “vamos pra lá, é um espaço sagrado nosso, tem a lagoa, a gente vai continuar fazendo as mesmas atividades que a gente já faz e lá vamos construir uma cabana e morar”. Então é importante para os indígenas e não indígenas conhecer a história dos Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, saber qual é a luta dos povos indígenas da Lagoa do Tapará. Saber que na lagoa a gente não pode entrar, porque tem alguém que diz assim “a lagoa ninguém entra” porque ele fez a lagoa... né? A gente entende que a lagoa é pra ser livre, ela está lá pra ser livre. Então é importante conhecer tudo isso de fato. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

A cacica pontua o histórico da comunidade, envolto em luta, apagamento e resistência de suas identidades, além das origens nas matas do “Bebo” com modo de vida tradicional indígena contraposto a chegada dos fazendeiros não indígenas no território e demarcação das terras compradas, com impedimento de acesso dos indígenas aos locais que fazem parte de seus territórios tradicionais, especialmente a Lagoa do Tapará, que dá nome à comunidade.

3.4 - Ações para a valorização da identidade Tapuia em Lagoa do Tapará

É inegável a importância do Movimento Indígena para fortalecer a etnicidade das comunidades indígenas espalhadas pelo Rio Grande do Norte, sobretudo se entendermos que a etnicidade indígena afirma-se por vezes na própria luta política por direitos específicos que cabem a estas. Nesse contexto, os indígenas do RN têm lutado para que haja uma revalorização da sua especificidade enquanto indígena e a reapropriação de elementos culturais tradicionais, que, em muitos casos, já não se praticava (ou nunca se praticou, mas foi inventado, não pejorativamente, mas do ponto de vista da criação e da agência), surge como um ponto importante. Aqui, analisaremos: O Toré, a Feira Indígena, e a Educação Escolar Indígena, elementos desenvolvidos pelos indígenas em Lagoa do Tapará.

3.4.1 Toré: Ritual e expressão de resistência entre os Tapuias do Tapará

O que aqui chamamos de Toré é a

manifestação cultural que, embora não exclusiva das sociedades indígenas, codifica a autoctonia dos índios da Região Nordeste. É neste quadro que o Toré ganha visibilidade e relevância política, circulando deontologicamente como elemento característico da especificidade indígena, sendo praticada e ensinada por diversos grupos já reconhecidos ou que pleiteiam seu reconhecimento, sendo incorporado mesmo por grupos que possuem outras manifestações culturais diferenciadoras, podendo ser considerado um padrão de etnicidade dos índios desta região. [...] Essa

perspectiva é reforçada por diferentes estudos etnográficos sobre o Toré que o caracterizam como fenômeno comum à maioria dos povos indígenas no Nordeste, mas se expressando por diversas nomenclaturas e significados. Sendo para alguns considerado “brincadeira”, “folgado”, “pisada”; para outros “ritual”, “costume” e/ou “tradição”; são também associados à “religião”, “ciência”, até mesmo como “missa”; há ainda caracterizações como “tocante”, “idioma”, ou mesmo nomes mais específicos como “particular”, “aricuri”, “ouricuri”, “parcomo”, dentre outros. (Moura, 2019, p. 151 - 152)

Os Tapuias de Taparará incorporaram o Toré em suas práticas comunitárias a partir de 2014, tendo sua primeira apresentação pública ocorrida na I Feira de Cultura Indígena da Lagoa do Taparará, cerca de um ano mais tarde. O início da prática do Toré na comunidade está relacionada com a Jurema, religião indígena. Houve resistência dos adultos para a prática do Toré, possivelmente devido aos preconceitos sofridos por religiões desviantes do cristianismo.

Diante de tal resistência, Francisca tentou executá-lo com a juventude da comunidade. As primeiras oficinas de Toré ocorreram através do Programa Motyrum da UFRN, que executava o estudo da questão indígena na comunidade em 2012. Após uma pausa nas atividades, o Programa Motyrum retorna em 2014, quando os partícipes elegeram como foco atender uma demanda da comunidade de realização da I Feira Cultural Indígena, ocasião na qual dançou-se o Toré publicamente com a ajuda do praticante de Jurema e indigenista Rômulo Angélico.

Nessa mesma ocasião o cacique Luiz Catu explicou, a convite dos organizadores da Feira Cultural Indígena do Taparará, o significado desse ritual para os indígenas do RN e a experiência da prática deste na Escola Municipal João Lino da Silva, na comunidade indígena do Catu, realçando o caráter sagrado do Toré e destacando que sua prática independe de religião, pois “cada povo utiliza o Toré para saudar o que acredita”.

A maior dificuldade é a questão das religiões. Tem a católica e a evangélica. Quando dançamos o Toré os índios que são da coordenação da igreja católica não dançam o Toré. Esse é um desafio grande, quebrar essa resistência por parte dos católicos de praticar a cultura indígena. E nós tentamos mostrar que também é a nossa religião, porque o Toré é uma religião, assim como a Católica e Evangélica. Que não tem nada de diferente. Se dançar o Toré dizem logo que é catimbozeiro, que é macumba, ou algo que vai fazer mal. A gente tenta quebrar isso na nossa comunidade. Mas estamos avançando, até os evangélicos nós estamos conquistando. Antes não dançavam, agora já dançam. A exemplo da família Geronimo que é toda evangélica e praticam o Toré. Outro desafio que estávamos avançando é levar o Toré pra dentro das escolas. Eu como professora levo. (Bezerra *apud* Moura, 2019, p. 155-156.)

Entre as canções cantadas durante o rito do Toré está: “Sou Taparará nessa terra de Tupã/ Tem periquito, papagaio e tem xexéu/ Todos os pássaros do céu quem me deu foi Tupã/ Foi tupã, foi tupã, sou Taparará”, que afirma a especificidade étnica da comunidade dentro do mosaico de povos indígenas do Brasil e do RN.

Em 2018, na IV Feira Indígena, participaram 30 pessoas do toré, um aumento quando comparado a primeira exibição em 2014, quando apenas 10 indígenas participaram. Na ocasião, o Toré foi conduzido pelo pajé Amauri, Potiguara da comunidade Catu. Ao contar com apoio de lideranças indígenas de outras comunidades do estado, o Tapará exemplifica como o apoio entre as diferentes comunidades, para uma causa comum e o reconhecimento da etnicidade, é importante para o fortalecimento do Movimento Indígena no estado e valorização de práticas culturais tradicionais de afirmação étnica. Nesse contexto, é válido ressaltar que

o Toré entre os Tapuias não é dançado no cotidiano da comunidade, nem em atividades propriamente religiosas, mas sobretudo em atividades políticas nas quais objetivam reafirmar a origem e a identidade indígena do grupo. Além disso, o Toré dos Tapuias nunca acontece de forma “secreta” ou “fechada”, sendo sempre direcionados a determinados espectadores para os quais buscam expressar a ancestralidade indígena e a resistência vivenciada ao longo dos tempos, que os conduziram até a organização política atual, na qual o Toré aparece como um instrumento de afirmação e fortalecimento étnico. (Moura, 2019, p. 159-160).

Tive pessoalmente a experiência de visualizar o Toré sendo dançado em duas oportunidades em Lagoa do Tapará. A primeira vez, na VIII Feira Indígena, em maio de 2024, e a segunda vez quando estive em visita à comunidade para conhecer a Escola Municipal Luis Cúrcio Marinho e entrevistar a cacica Francisca, em dezembro do mesmo ano.

Na primeira oportunidade, a roda de Toré contou com a participação de indígenas adultos, adolescentes e crianças. O ritual foi conduzido pelo mesmo supracitado pajé Amauri, da Comunidade Indígena do Catu.

Na ocasião, após a chegada de autoridades políticas Eraldo Paiva-PT (Prefeito de São Gonçalo do Amarante), Abel Neto (chefe de gabinete da prefeitura de São Gonçalo do Amarante), Fernando Mineiro-PT (Deputado Federal) e Divaneide Basílio-PT (Deputada estadual) para prestigiar a Feira Indígena, a cacica Francisca comunicou no microfone, após agradecer pela presença das referidas autoridades, que se iniciaria ali o Toré.

Formou-se uma roda entre os participantes com o Pajé Amauri no centro. Este preparou um cachimbo com ervas, que haviam sido consagradas, visto que o pajé fechava as ervas por ele amassadas em sua mão e as colocava perto de sua testa, enquanto se concentrava ao som de um tambor e um maracá. Na sequência, o pajé soprou fumaça naqueles que faziam parte da roda, antes de dar início a cantoria e ao movimento que marcam o Toré. O ritual ocorria sob o olhar atento dos políticos presentes.

Figura 99 - Pajé Amauri inicia o ritual do Toré na VIII Feira Indígena de Lagoa do Tapará



Fonte: Instagram: @TerritorioIndigenaDigital, foto de Rodrigo Sena, maio de 2024.

Figura 100 - Autoridades políticas acompanham o discurso de uma liderança indígena na VIII Feira Indígena em Lagoa do Tapará



Fonte: Instagram @TerritorioIndigenaDigital, foto de Rodrigo Sena, maio de 2024.

Figura 101 - Cacica Francisca discursa ao lado dos deputados Fernando Mineiro e Divaneide Basílio, e do prefeito Eraldo Paiva



Fonte: Instagram: TerritorioIndigenaDigital, foto de Rodrigo Sena, maio de 2024.

A segunda vez em que presenciei os Tapuias do Tapar realizando o Toré foi na ocasião em que visitei a escola indígena Luis Cúrcio Marinho. Na ocasião, a turma mista de 4 e 5 ano do Ensino Fundamental, regida pela professora e cacica Francisca Bezerra, dançou um Tor de boas vindas para a minha pessoa, numa afirmao de suas identidades indígena.

Figura 102 - Crianças indígenas se preparam para o Toré na EM Luis Cúrcio Marinho



Fonte: Acervo do autor, dezembro de 2024.

Figura 103 - Crianças indígenas dançam o Toré na E.M. Luis Cúrcio Marinho



Fonte: Acervo do autor, dezembro de 2024.

Marquei algumas datas com cacica Francisca para ela conceder-me uma entrevista e eu fazer uma visita de campo guiada por ela ao Tapar. Após alguns cancelamentos, devido a desacordos com a disponibilidade de horário do cinegrafista que me acompanharia, e

compromissos repentinos do interesse do Movimento Indígena terem surgido, o que levou Francisca Bezerra a ter que se deslocar repentinamente para participar desses referidos compromissos, marcamos e realizamos nosso encontro e entrevista no dia 6 de dezembro de 2024, às 9h, durante seu turno de trabalho na Escola Municipal Luis Cúrcio Marinho.

Ao chegar na escola, notamos a pintura de sua fachada refeita, com referências a grafismos indígenas, uma diferença marcante quanto à frente da escola visualizada 7 meses antes quando estive na comunidade para a VIII Feira Indígena, quando o prédio escolar não apresentava nada que a diferenciasse de uma escola não indígena.

Figura 104 - Fachada da EM Luis Cúrcio Marinho em Lagoa do Tapará



Fonte: Acervo do autor, dezembro de 2024.

Estava no período do intervalo entre as aulas e três professores concluíam suas refeições em uma mesa próxima ao portão de entrada, entre eles, a cacica Francisca.

Notei que havia crianças com pinturas corporais e faciais, cocás, arcos, flechas e maracás correndo pela escola, em momento de lazer e brincadeira. Francisca então me recepcionou, colocou seus alunos em sala de aula e avisou-lhes que seria dançado um Toré.

Os alunos foram conduzidos até ao pátio externo da escola, onde em círculos dançaram o Toré por volta de 10 minutos. Acompanhei atentamente, sem participar da roda do Toré propriamente dita, mas entoando os cantos que eu já conhecia, como “Tapuia, minha Tapuia, Tapuia de Canindé, cadê sua machadinha, sua flecha e o seu coité?”.

Dessa vez, o Toré foi puxado e conduzido pela professora e cacica Francisca e dançado por todos os seus alunos, que cantavam as músicas como “Na tapera, na tapera, onde eu fui governador, Ai ai eu lá, na Tapera, ai ai eu lá, na Tapera”. Chamou-me a atenção que,

após ser cantado pela primeira vez, na sequência a letra da música entoada foi alterada para distinguir os Tapuias do Tapará, fazendo referência a uma comunidade, conhecida como Bebo, que foi origem de vários membros do Tapará que lá chegaram após migrações, relatadas no tópico anterior.

Assim, o trecho “Na tapera, na tapera, onde eu fui governador” foi substituído por “Foi no Bebo, foi no Bebo, onde tudo começou”, em referência ao local de origem de parte dos indígenas do Tapará, cantavam os indígenas a letra puxada por Francisca, acompanhada pelas crianças que demonstravam alegria, algumas aos gritos, por estar participando do ritual.

3.4.2 A Feira Cultural Indígena da Lagoa do Tapará como afirmação étnica

A Festa da Batata e a Festa da Castanha, que respectivamente ocorrem no Catu e no Amarelão, são festas indígenas tradicionais no Rio Grande do Norte que colocam no nome produtos agrícolas que produzem renda para as respectivas comunidades. Sabendo da importância desse evento para as referidas comunidades indígenas, a comunidade do Tapará buscou fazer a sua própria festa indígena, que a princípio pensou-se chamar-se “Festa da Macaxeira”, em alusão ao vegetal muito cultivado pelos indígenas da região, mas teve sua nomenclatura alterada para “Feira de Cultura Indígena”, com o entendimento de que esta seria mais efetiva para o fortalecimento da etnicidade entre os Tapuias.

A construção da Feira de Cultura vem, no entanto, aglutinando interesses diversos. Enquanto a intenção das lideranças era, sobretudo, fortalecer a organização política e reafirmar a etnicidade do grupo, dando um caráter político-cultural ao evento, diversos outros indígenas da comunidade foram atraídos pelas possibilidades de comercialização e divulgação dos seus produtos, contribuindo assim para a renda familiar. Por este motivo, durante todo o evento, há exposição de barracas para comercialização do excedente da produção indígena, cujos temas são divididos entre os núcleos familiares por meio de sorteio, para evitar repetições de um mesmo produto em todas as tendas. Além das barracas que ficam expostas durante todo o dia, desde a sua primeira edição a feira se constrói a partir de uma vasta programação cultural que inicia pela manhã e segue até o fim do dia, cumprindo um papel pedagógico que vem se consolidando ao longo dos anos como ficará demonstrado. [...] Para as lideranças, a Feira de Cultura é também um espaço de celebração e fortalecimento das relações com parceiros da luta indígena, que são sempre convidados a colaborar e participar. (Moura, 2019, p. 161-162)

A Feira Indígena do Tapará portanto tem essa função dupla: de gerar renda e entretenimento para os indígenas, além do seu caráter inegavelmente político, visto que na mesma data, além de demarcarem sua especificidade étnica indígena para si mesmo e para as pessoas externas ao Tapará, recebem a visita de autoridades políticas, parentes consanguíneos, vizinhos de outras comunidades próximas e parentes indígenas de outras comunidades

indígenas do estado, além de estudiosos do tema, como eu e outros professores pesquisadores que encontrei no local. Tal importância se expressa na fala de Francisca:

Por muito tempo se dizia que em Macaíba não existiam índios, ainda há alguns que insistem em repetir isso. Mas não tem mais como dizerem que não sabem da nossa existência, que não nos conhecem, que não tem índio. A Feira de Cultura contribuiu para isso, é algo que dá visibilidade a nossa comunidade aqui na região. Vem Funai, vem a universidade, vários parceiros, sai notícia na imprensa. E a cada ano a Feira fica maior, cresce na medida em que nos fortalecemos enquanto movimento. Agora o próprio Município de Macaíba, que tanto disse que não tinha índio aqui, nos chama para apresentações no dia do índio, principalmente quando tem instituições de fora. Mas nós somos índio em abril, em maio, e no ano todo. (Bezerra, 2019, *apud* Moura, 2019, p. 175)

Ao atrair esta atenção para a feira e, assim, atrair a atenção das instituições e os meios de comunicação para a comunidade, constrói-se uma imagem nova e positiva da cultura indígena. Organizando e participando do evento, os indígenas reafirmam seus alicerces, afirmando suas identidades e resgata vigor de suas tradições, além de estabelecer contato com indígenas de outras comunidades do estado.

A própria presença de políticos na feira indígena é um claro indicio de que a comunidade está sendo mais amplamente reconhecida como indígena pela sociedade. Além disso, abre caminho para o diálogo com as autoridades públicas, o que é muito importante, pois criará caminhos para que sejam atendidas demandas da comunidade, sem, contudo, esquecer-se que a luta pelos direitos é interminável e exige organização e mobilização interna das comunidades.

Figura 105 - Roda de Capoeira na VIII Feira Indígena da Lagoa do Tapará



Fonte: Instagram @TerritorioIndigenaDigital, foto de Rodrigo Sena, maio de 2024.

Figura 106 - Tapuias dançam forró na VIII Feira Indígena da Lagoa do Tapar



Fonte: Instagram @TerritorioIndigenaDigital, foto de Rodrigo Sena, maio de 2024.

Figura 107 - Tapuias do Tapar assistem apresentações culturais na VII Feira Indígena



Fonte: Instagram @TerritorioIndigenaDigital, foto de Rodrigo Sena, maio de 2024.

A Feira Indígena em Lagoa do Tapar funciona, portanto, como um elemento de afirmação étnica e divulgação da etnicidade diferenciada, bem como para reunião dos indígenas em prol de um bem comum, que se unem para fazer a feira acontecer. Ao mesmo tempo, representa o proporcionamento de lazer através de atrações culturais produzidas e apresentadas pelos próprios indígenas, além dos músicos que alegram e “botam pra dançar” os presentes com shows públicos gratuitos de forró, que movimentam a comunidade e geram renda extra a esta, a medida que proporciona também a quebra de estereótipos relacionados

aos povos indígenas, uma vez que ocorre a vivência da interculturalidade entre os visitantes não indígenas e os Tapuias do Tapará.

3.4.3. Educação escolar indígena no Tapará: fortalecendo identidades, construindo o amanhã

A partir da década de 1970, antropólogos, pedagogos e linguistas passam a enxergar na educação escolar indígena uma possibilidade de melhora de vida desses povos. Nesse contexto, começam a desenvolver projetos de escolas alternativas para os indígenas, ao passo que o Movimento Indígena passa a organizar-se cobrando também direito ao acesso à educação formal. (Cohn, 2005) Essas escolas, portanto, devem favorecer a autonomia indígena, ao invés de agir de maneira repressora e colonizadora.

Inaugura as legislações que garantem o direito indígena à Educação Escolar a Constituição Federal de 1988, pois esta garante aos indígenas o direito à diferença. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 garante o direito de acesso à educação pelos indígenas. Na sequência, os pareceres nº 3/1999 (Brasil, 1999a) e nº 14/1999 (Brasil, 1999b) da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) versam sobre currículos e normas de funcionamento nas escolas indígenas, inclusive prevendo parcerias com municípios.

Ainda, o Plano Nacional de Educação de 2001 aponta para a necessidade de fazer um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil e define objetivos e metas para esta. Na sequência, a convenção 169 da OIT (OIT, 1989), ratificada pelo Brasil em 2004, trata dos direitos educacionais dos povos indígenas e garante que estes acessem, através do Estado, todos os níveis de educação oferecidos ao restante da sociedade nacional. Por fim, o decreto 6.861/2009 (Brasil, 2009), que trata da Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (Brasil, 2009)

O aparato legal que define e regula a educação escolar indígena serve de base para a construção das instituições formais de ensino voltadas para a educação dos povos indígenas brasileiros, mas por si só é insuficiente, pois o termo indígena dá conta de centenas de etnias diferentes no Brasil que pensam as suas especificidades e, conseqüentemente, as especificidades de suas escolas no contexto da efetivação da aprendizagem, de modo que estas supram as demandas educativas do povo ao qual ela serve. Nesse sentido, José Santana levanta importantes reflexões:

Como pensar a relação entre as práticas de educação tradicional e os projetos de educação escolar indígenas diferenciados? Faria sentido, ainda, pensar nesses dois espaços de produção de saberes, sem recair numa concepção reducionista de educação e cultura, quando se volta a pensar a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos de cada povo indígena? [...] Acreditamos que se faz necessário pensar sobre a importância e do lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos de cada povo indígena, no sentido de reconhecer e analisar os limites de uma possível “Escola indígena” e sobretudo, perceber que a “escola indígena” não pode se apossar da comunidade/ os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados. (Santana, 2013, p.202)

Nessa perspectiva, a possibilidade de os indígenas ampliarem seus conhecimentos e, simultaneamente, fortalecerem sua identidade étnica tornou-se um dos eixos centrais da luta do Movimento Indígena nacional, englobando os povos indígenas do Rio Grande do Norte, e entre eles, os Tapuias do Tapará.

No Rio Grande do Norte, a primeira escola registrada como indígena localiza-se na Aldeia Catu, é a Escola Municipal Indígena João Lino da Silva, vinculada ao município de Canguaretama, e a segunda está na comunidade do Amarelão, a Escola Estadual Indígena Professor Francisco Silva do Nascimento, vinculada ao governo do estado.

Já na comunidade de Lagoa do Tapará há duas escolas, sendo uma vinculada ao Município de Macaíba, a EM Luis Curcio Marinho, e outra ao Município de São Gonçalo do Amarante, o Centro Municipal de Educação Infantil Georgina Altina Viana.

Em 2018, iniciou-se uma pressão dos indígenas de Macaíba para a instalação de uma escola indígena diferenciada na comunidade. No dia 8 de maio de 2018, foi realizada na Câmara Municipal de Macaíba uma audiência, na qual indígenas do Tapará, na companhia de representantes e lideranças indígenas do Catu e do Amarelão, exigiram o reconhecimento da escola Luiz Curcio Marinho como escola indígena, de modo que esta sirva ao respeito, a

valorização da cultura e da tradição indígena na educação escolar, além da substituição do nome da escola para João José de Azevedo, em homenagem ao educador que contribuiu com o processo de auto reconhecimento dos Tapuias da Lagoa do Tapará.

Nesse sentido, após provocação do Movimento Indígena a Câmara Municipal de Macaíba, por meio do vereador Emídio Júnior (Partido da República), realizou audiência pública sobre educação escolar indígena no dia 08 de maio de 2018. Participaram do debate, as lideranças indígenas do Rio Grande do Norte, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Secretaria de Educação de Macaíba, aproximadamente três indígenas da Lagoa do Tapará, além dos vereadores e de mim [Allyne Moura], representando o PPGAS/UFRN, na condição de discente. A comunidade Lagoa do Tapará organizou um ônibus e compareceu com aproximadamente trinta indígenas que ocupavam a plateia segurando cartazes que reproduziam suas reivindicações. Na abertura da audiência foi realizado um Toré no plenário da Câmara Municipal, em razão do pouco espaço apenas dez indígenas participaram desse momento, três representantes de cada comunidade presente, Tapará, Catu e Amarelão, além do Pajé Amauri. (Moura, 2019, p. 187-188)

Na ocasião, o secretário municipal de educação de Macaíba, Domingos Sales, garantiu que até janeiro de 2019 a escola indígena estaria regulamentada, (Macedo, 2018), o que, de acordo com cacica Francisca, não foi cumprido pela prefeitura municipal.

Ao visitar a Escola Municipal Luis Curcio Marinho, gerida pela Prefeitura de Macaíba, em 2024, percebemos que ela havia passado por uma revitalização, com a fachada ganhando grafismos tradicionais indígenas. No interior dela, notamos que a sala de aula que visitamos era ornamentada de modo a destacar a temática e a etnicidade indígena como primordial para aquela comunidade escolar. Embora a transformação efetiva da EM Luis Curcio Marinho em escola indígena ainda não tenha ocorrido por parte da Secretaria Municipal de Educação, os professores e professoras indígenas que trabalham na instituição exercitam o ensino diferenciado através da valorização de suas etnicidades.

Figura 108 - Crianças indígenas em sala de aula da EM Luis Curcio Marinho



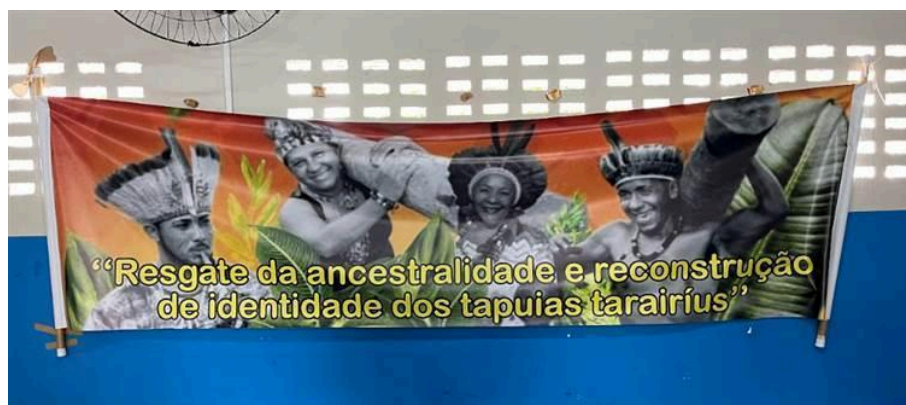
Fonte: Acervo do autor, dezembro de 2024.

Figura 109 - Cartaz bilingue em português e *ketsekrá* exposto na sala de aula do o 4º e 5º ano da EM Luis Cúrcio Marinho



Fonte: Acervo do autor, dezembro de 2024.

Figura 110 - Faixa em sala de aula na EM. Luis Cúrcio Marinho afirma a etnicidade



Fonte: Acervo do autor, dezembro de 2024.

Figura 111 - Faixa em sala de aula na EM. Luis Curcio Marinho afirma a comunidade do Tapará como indígena



Fonte: Acervo do autor, dezembro de 2024.

A cacica e professora Francisca Bezerra comenta a importância da efetivação da educação escolar indígena para a comunidade para barrar a discriminação com os povos indígenas através da valorização da cultura dos povos originários:

A educação escolar indígena é hoje um grande desafio nosso, para que haja uma valorização da nossa cultura também na escola, pois muitos profissionais discriminam a nossa cultura, questionam a nossa identidade, não deixam as crianças à vontade para dançar o Toré, para se expressar. Os meninos contam muito a história da sereia na lagoa, que os pescadores ou caçadores passavam na lagoa do Tapará e viam a sereia, daí já teve situação de professores rirem, debocharem, dizer que isso é

mentira. Esse tipo de coisa vai fazendo com que a criança fique envergonhada e não valorize sua história e a cultura da comunidade. Com a educação escolar indígena o processo é outro, veja que toda a escola Georgino Avelino se envolveu na construção de um teatro que contava justamente essa história da nossa cultura. Eu preparei meus alunos para dançarem o Toré. A importância da educação escolar indígena é que os saberes se complementem e não se choquem. Isso fortalece a nossa identidade, a autoestima da criança e também contribui para nos defendermos desse tipo de ofensa. (Bezerra, 2018 *apud* Moura, 2019, p. 187).

A declaração enfatiza a importância de complementar os saberes tradicionais indígenas com os conhecimentos científicos, sem que haja choques entre eles. Essa abordagem valoriza a diversidade de saberes e contribui para a formação integral dos estudantes, portanto, é vista como uma ferramenta para empoderar os estudantes indígenas, fortalecer sua autoestima e lhes proporcionar os meios para defender sua cultura e seus direitos.

A outra escola da comunidade indígena de Lagoa do Tapará, o CMEI Georgina Altina Viana, gerida pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante, adota a prática da educação escolar indígena diferenciada desde 2018. A instituição contava com uma equipe docente indígena que se engajava nas ações comunitárias para afirmação étnica e luta política. (Moura, 2019)

Na condição de CMEI, a escola atende apenas alunos da educação infantil, cabendo a Escola Luis Curcio Marinho atender os estudantes da comunidade após o ingresso destes no Ensino Fundamental.

Figura 112 - Fachada do CMEI Georgina Altina Viana



Fonte: Google Maps, 2023.

Sobre o funcionamento da escola, a professora Ana Paula do CMEI Georgina Altina Viana relata:

Nós ensinamos a língua nativa para as crianças. Os cumprimentos em sala de aula, as cores, as partes do corpo, utilizamos jogos online. A ideia é aprender e ensinar com os nossos antepassados, desenhando e escrevendo em Brobo, apresentando as sementes que tem na comunidade, a fauna e flora local. Fazemos conversações, formulamos pequenas frases. A gente trabalha não só Brobo, mas o artesanato, a cultura, músicas, brincadeiras de roda, oralidade dos mais antigos. É um grupo de saberes. Também estamos resgatando todo um conhecimento dos mais antigos, o pessoal fez entrevista, conversou, colheu. É prazeroso porque a gente tem o desenvolvimento do aluno e também do professor, e todo o trabalho é voltado para o fortalecimento do próprio povo indígena. Antes não tínhamos esse diálogo com os mais antigos, foi um processo de descoberta, de como chegamos até aqui, do que representa a nossa lagoa, de como as coisas foram se transformando. Aprendemos para ensinar e nos fortalecemos com isso. (*apud* Moura, 2019, p. 184).

Figura 113 - Crianças aprendendo no CMEI Indígena Georgina Altina Viana



Fonte: Site oficial da prefeitura de São Gonçalo do Amarante, 2021.²⁵

Embora o CMEI exista na comunidade desde 1992, o desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada vem ocorrendo a partir de iniciativa dos professores desde 2017. Em 2021, a Secretaria Municipal de São Gonçalo do Amarante determinou, por meio dos Decretos Municipais 1.444 (São Gonçalo do Amarante, 2021a) e 1.445 (São Gonçalo do Amarante, 2021b), que o CMEI Georgina Viana em Lagoa de Tapará e a Escola Municipal Isabel da Silveira, de Ladeira Grande, transformassem-se em escolas indígenas, levando em conta o dever legal do poder público de manter e promover a cultura dos povos indígenas. A professora e liderança indígena Zuleide Bezerra (2018) falou sobre a importância da oficialização da instituição como escola indígena:

É o nosso reconhecimento como povos originários, indígenas do povo Tapuia Tarairiú, da Lagoa do Tapará. O CEMEI Indígena é uma conquista de muito tempo.

²⁵ Disponível em:

<<https://saogoncalo.rn.gov.br/duas-unidades-de-ensino-sao-transformadas-em-escolas-indigenas/>> Acesso em: 21/02/2025.

É gratificante saber que está sendo um passo dado na realização de um sonho antigo. Com ele, a nossa cultura cada vez mais se fortifica. Futuramente, mesmo quando nós não estivermos aqui, temos a certeza de termos contribuído para que a nossa história, a nossa cultura, se mantivesse viva por muitos e longos tempos. A vida dos povos indígenas importam. (Bezerra *apud* Prefeitura de São Gonçalo do Amarante, 2021.)

Esse relato transmite significados ricos em relação às lutas dos povos indígenas na busca por aquisição de direitos e ao significado que a escolaridade dos povos indígenas têm na preservação das suas culturas. Por isso, o reconhecimento da escola é importante referência de afirmação da identidade indígena e da visibilidade do povo Tapuia da Lagoa do Tapará. Dessa forma, concretiza-se um sonho coletivo e evidencia-se um ato consciente de construção de um legado para a comunidade, não só do presente, mas também para as próximas gerações.

3.5 - “Eles estavam se defendendo”²⁶: Contribuições da cacica Francisca Bezerra

Uma grande curiosidade me tomava ao discutir os temas expostos ao longo dessa dissertação: o que pensam os indígenas de 2024 de São Gonçalo do Amarante acerca do Monumento aos Mártires de Uruaçu, da Festa e culto aos Mártires e da História que dá origem a ambos? Nesse sentido, conversei com a cacica Francisca para entender o que os Tapuias têm para contar dessa história.

O local escolhido para a entrevista foi a EM Luís Curcio Marinho. Como já relatado, antes da entrevista acontecer os alunos dançaram um Toré e, ao final deste, a professora e cacica Francisca Bezerra se colocou e colocou seus alunos, de uma turma mista de 4º e 5º ano do ensino fundamental, à disposição para minhas interações e perguntas. Agradei, primeiramente, pela receptividade dos alunos e da professora, me apresentei e apresentei minha esposa Érika Vasconcelos, que estava me auxiliando, fazendo registros em imagens. Em seguida, questionei os alunos se eles sabiam o motivo da nossa visita, ao que responderam negativamente.

Após eu explicar que eu era um pesquisador de uma universidade, uma espécie de escola para adultos, que precisava fazer um trabalho para apresentar sobre o povo Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, assim como a relação e versão deles da participação indígena na história dos Mártires de Uruaçu. Expliquei, também, que Uruaçu era a comunidade onde eu era professor, questionei os alunos “quem aqui já foi ao monumento aos mártires?”, “o que vocês sabem sobre a história dos mártires?” e “como foi a participação indígena nessa história?”

²⁶ Citação da Cacica Francisca Bezerra, p. 175.

Dos 18 estudantes, apenas uma estudante falou que havia ido ao Monumento, por ocasião de lá ocorrer, na capela em anexo, o batizado de um primo seu.

Quando a pergunta foi a respeito do que eles conhecem dessa história, a mesma estudante pediu a palavra e falou que sabe apenas que “O povo que acreditava em Deus foi morto, trancado numa capela, pelo povo que não acreditava em Deus, matando um pelas costas e fazendo muita coisa ruim”, sem saber detalhar mais informações acerca desses povos citados.

Um outro estudante relatou que só sabia que “tinha um povo bom e chegou um povo mal e matou eles, arrancando o coração do padre pelas costas, uma maldade grande”. Diante da narrativa, perguntei aos dois estudantes onde e como eles haviam aprendido essas narrativas, se na escola ou em outro espaço, e eles falaram que “foi na escola, com a professora”. Nesse momento, a professora e cacica Francisca reagiu falando “comigo mesmo não” e perguntou aos estudantes “com qual professora vocês aprenderam isso?”, tendo os alunos respondido que foi com uma ex-professora. Após eu terminar as perguntas, os alunos falaram que também tinham perguntas para mim, apontando para seus cocás e maracás, perguntando se eu sabia o nome daqueles objetos.

Após essa interação, sugeri a Francisca proceder com a entrevista com ela, pedido ao qual ela atendeu, avisando-me que a entrevista seria concedida na sua sala de aula, com os estudantes como plateia, para que aprendessem com aquele momento. Este fato me alegrou, pois tive a impressão que a minha vinda pôde contribuir para que a professora proporcionasse aos estudantes uma experiência formativa, o que me tranquilizou, visto que eu estava preocupado com, de alguma maneira, eu atrapalhar o funcionamento da escola naquela ocasião.

Os alunos puderam ouvir de sua professora uma interpretação da história que, certamente, quebrou narrativas e ideias colonialistas apresentadas pelos dois estudantes indígenas no momento anterior à entrevista, previamente relatado.

Ao entrar na sala para a realização da entrevista, os alunos me receberam com expressões no idioma *ketsekrá*, falando “Bremen” (Bom dia) e “Tataremer” (Como vai?) e “Gonimen” (Prazer). Para interagir com eles, consultei um cartaz na parede que servia de referência e respondi com “Bremen” (Bom dia) e Gonimen (Prazer). Nesse momento, experienciei a interculturalidade e me senti muito bem acolhido pelos estudantes em sua sala de aula.

Na sequência, após essa interação com os estudantes, a professora Francisca os comunicou que uma entrevista seria realizada com ela em sala de aula e que os alunos deviam

escutar atentamente, pois ali seria contada um pouco de sua história e sua visão acerca do Monumento, da história dos Mártires de Uruaçu e a participação indígena neste, pois aquela é uma história que muita gente conta de maneira a cometer injustiças e falseamentos sobre a participação indígena.

Para saber se a Francisca tinha algum tipo de experiência relacionada ao monumento e a sua relação pessoal com o local em questão, “os mártires”, perguntei se ela já havia estado no local, o que ela respondeu:

Já, já cheguei a visitar. Eu não tinha ainda chegado a visitar esse espaço... Eu cheguei a visitar justamente “os mártires” na campanha agora recentemente... aliás, antes de começar a campanha. Eu me senti muito acolhida em São Gonçalo do Amarante. Fui chamada para entrar no espaço, conhecer o ambiente, ver as missas, entrava lá com os alimentos na hora da oferta e gostei de São Gonçalo. Cheguei a visitar os Mártires. De fato a imagem que os meninos falaram que tem uma pessoa lá... [se refere a escultura de Matheus Moreira] dá até um arrepio mesmo, como diz eles. (Cacica Francisca Bezerra, 2024).

Aparentemente, com a decisão de migrar sua cidadania política para o município de São Gonçalo do Amarante veio possivelmente a necessidade de andar mais pelo referido município e conhecer os seus patrimônios históricos célebres. Apesar de não ser mais católica, Francisca vivenciou uma missa ocorrendo no local e se deparou com os dispositivos de memória que marcam o santuário, em especial a estátua de Mateus Moreira, cuja violência retratada tanto choca e marca quem a visualiza.

Interessei-me em buscar saber as motivações que levaram a liderança indígena até o santuário, se seria por motivo religioso ou outra razão, ao que respondeu Francisca:

Sim, foi um motivo religioso [sem especificar qual]. Foi um momento de eu me sentir acolhida. Primeiro foi na Igreja Principal [Igreja Matriz, tombada pelo IPHAN, no Centro de São Gonçalo do Amarante, cartão postal da cidade] antes de ir pra lá. Depois a gente foi pra lá, lá tem uma casa grande, onde eu acho que o padre Murilo lá foi muito bacana, muito bom mesmo. Assim, pelo fato de eu ser indígena, não me olharam com aquele olhar assim... de preconceito. Respeitaram meu espaço. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

Francisca mostra que visitou outro espaço católico divulgado como patrimônio da cidade, o que ao nosso ver, pode ocorrer tanto em função de seu passado vivenciado na religião católica, como da necessidade de aparições públicas de sua candidatura como atos de campanha ou pré-campanha eleitoral no município de São Gonçalo do Amarante.

Para além de sua relação pessoal com visitas ao patrimônio em questão, questionei-a sobre como é que ela narraria essa história e como foi a participação indígena nessa história, ao qual ela respondeu:

A narração da história dos acontecimentos dos Mártires, quando os meninos falaram em relação a guerra que houve, entre o bem e o mal, é o que passam para as crianças, é o que passam pra eles. Na realidade esqueceram de dizer que foi uma guerra entre os colonizadores portugueses, holandeses e os povos indígenas. Não tinha o bem e o mal. Tinha alguém que tava tirando tudo dos povos indígenas, roubando seus territórios, invadindo e ali houve essa guerra. Em relação aos Mártires, eu Francisca, não sou a favor, porque a imagem que foi colocada é como se os povos indígenas fossem os criminosos, os que invadiram e não é verdade... Eles estavam se defendendo, né? Então o desenho que fizeram de tirar o coração do padre pelas costas, não foram os indígenas, ali eles desenharam, fizeram uma imagem dos povos indígenas, para chamar os indígenas de criminosos, de que eles estavam usurpando o direito deles... mas na verdade era o contrário. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

Evidenciou-se que o discurso colonialista marca a forma pública que essa história se projeta, através dos dispositivos de memória, seja a peça “Morticínio”, encenada em Cunhaú, no dia 16 de julho de todos os anos, em alusão ao dia de 1645 quando as mortes lá ocorreram, as pinturas e esculturas dos mártires feridos, criaram um sentimento maniqueísta de “pessoas boas” contra “pessoas más”, sem contextualizar as invasões europeias aos territórios indígenas e consequente adoção por parte destes de estratégias de resistência e defesa.

Francisca atenta-nos que reproduzir o discurso dos indígenas como algozes na história dos mártires cria preconceitos, pois coloca os indígenas no papel de criminosos, de “pessoas más” que atacaram as pessoas boas, no caso, os padres e leigos cristãos católicos.

Nós fomos obrigados a perder a nossa língua, por isso que hoje nós estamos engatinhando, resgatando [essa língua] [...] com isso, fizeram até um filme, acusando nosso povo de ter matado o padre e tirado o coração pelas costas... Então isso ficou muito pesado para o nosso povo, aí eu sou contra porque quem é pra ser homenageado ali eram nós, os povos indígenas, não os colonizadores que usurparam, que tiraram todo nosso estilo de andar, nossa língua, nossas vestes. (Cacica Francisca Bezerra, 2024).

A versão apresentada por Francisca expressa a injustiça cometida sobre os indígenas, pois estes, os originários desse território, foram submetidos à condição de “vilões” invasores de terras de, literalmente, santos católicos.

Então essa festa religiosa que fazem nos mártires é bacana pra quem é católico? É. Mas pra nós, povos indígenas, que carregamos o sangue e o sofrimento dos nossos antepassados que perderam a vida, não é legal né? O feriado do dia 3 de outubro, porque não foi em nossa homenagem? É esse detalhe. Então foi essa confusão todinha que aconteceu. Houve um confronto não foi entre o bem e o mal, foi entre os indígenas e os portugueses e holandeses, pessoas que vieram pra dentro do nosso país e do nosso território. (Cacica Francisca Bezerra, 2024).

Se a festa dos Mártires tem o lado de promover a interação social, o entretenimento, a cultura, a movimentação econômica, por outro lado, ela também representa para cacica Francisca o sofrimento dos antepassados indígenas que lutaram contra a apropriação de seus territórios. É essa a ideia central que dá ao professor de história a oportunidade para

apresentar a história dos mártires não mais como a história dos mártires, mas a história dos indígenas que resistiram à tomada de seus territórios, dessa maneira, possibilitando aos alunos que estes conheçam a história de maneira decolonizada.

Não obstante, a cacica Francisca liga o presente ao evento seiscentista, apontando que o RN ainda permanece, até os dias de hoje, sem terra indígena demarcada. Segundo a mesma, a localização geográfica do Rio Grande do Norte, ponto mais próximo da Europa, proporcionou a chegada de invasores europeus para fazer guerra contra os ancestrais indígenas. Os europeus avançaram da costa em direção ao interior do território que hoje é o Rio Grande do Norte, através dos rios Potengi e Jundiá, que atravessam São Gonçalo do Amarante e Macaíba, assim como ocorreu no rio Cunhaú, no município de Canguaretama. Ao apontar esses fatos, a cacica denuncia o silenciamento da visão indígena acerca da questão.

Por que o estado do Rio Grande do Norte é o estado que não tem terra demarcada ainda? Porque a invasão começou justamente por aqui pelo Rio Grande do Norte e por aí se foram. Aí a guerra findou em Uruaçu e Cunhaú, mas começou aqui, justamente em Macaíba, veio de lá pra cá, entrando pelo rio [...] Houve várias histórias em relação a esse massacre, houve vários comentários, porém quem fez esses comentários não fomos nós, povos indígenas, nós não tivemos participação nessa construção. [...] Quem teve foi os brancos, os que vieram justamente e usurparam nossos direitos. (Cacica Francisca Bezerra, 2024).

A despeito dos problemas apontados pela celebração dos Mártires e da vilanização decorrente desta para os povos indígenas, Francisca diz que não tem problemas em visitar pessoalmente o Santuário dos Mártires de Uruaçu: “Respeito, gosto lá, me sinto bem lá aquele espaço, me sinto bem de verdade, mas não me sinto uma criminosa, porque eu tenho certeza absoluta que não foi o meu povo que invadiu” (Cacica Francisca Bezerra, 2024).

Ao ponderar que respeita e sente-se bem no espaço do Santuário dos Mártires, a entrevistada mostra que a realidade social é complexa, e que ao mesmo tempo que a sua sabedoria ancestral critica o discurso católico *mainstream*, o espaço do santuário pessoalmente provoca nela sensações positivas, ainda que se trate de uma liderança indígena e consciente do massacre colonial sofrida por seu povo.

Portanto, entendemos que a interação com um patrimônio cultural acaba despertando em cada indivíduo, independentemente da etnia que este pertença, reflexões e posicionamentos plurais, pois são pessoais e subjetivos sem deixar de ser sociais e coletivos. Assim, é importante estabelecer que uma etnia não é composta apenas por indivíduos que possuem valores, conhecimentos e interpretações idênticos acerca da vida, política, sociedade, religião, cidadania ou história.

A despeito de apontar que sente bem ao estar no Santuários dos Mártires, Francisca subverte o discurso colonialista, apontando que o massacre real, quando se olha o quadro geral do colonialismo, no qual os eventos de Uruaçu e Cunhaú estão inseridos, foi sofrido, e não praticado, pelos povos indígenas, o que deveria ser mais lembrado e contraposto quando se coloca os povos indígenas como maus e promotores de massacres.

Mas que houve massacre, houve. Mas morreu quem? Quem foi que morreu? Se os indígenas eram bandidos, por que morreu tanto? Tinham que ter mais sobreviventes. Os que tiveram de sobreviver teve que fugir da sua própria realidade, teve que negar sua própria história, teve que negar sua própria identidade, para hoje nós estarmos aqui conversando, falando, buscando, tentando resgatar, não, recuperar, o que tiraram de nós. Negro e indígena não podia entrar na igreja, e aí foi quando entrou o padre jesuíta na história, que era indígena e veio nos ensinar o catolicismo, a gente tinha que aprender, só podia entrar na igreja se fosse católico. Se não fosse católico não entrava na igreja. Por isso que a igreja tava fechada (risos), que era pros indígenas não entrarem. Mas quem tava lá? Era justamente quem estava usurpando nossos direitos. E a nossa fé? E a nossa religião? Onde é que fica? Começaram a reproduzir como se nossa população fosse má, um povo do mal, que fazia as coisas para o mal, simplesmente pelo fato de conversar com a natureza, acreditar na força do vento, na força do sol, na força da lua, na força da água, ou seja, nos elementos da natureza, porque nós temos esse dom, de acreditar numa força maior que é deus, mas também acreditar em todos os elementos que deus deu pra nós, que é a força da natureza. Não foi Deus que criou todo esse universo? Então, a gente acredita nessa força, nesse bem, na mãe terra, que é da onde a gente tira o nosso sustento. É aí, mas só que para algumas pessoas é algo do inimigo, algo do demônio. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

Outrossim, Francisca tece considerações acerca do racismo e impedimentos civis, sofridos por africanos, afrodescendentes e indígenas, que marcou o contexto histórico dos ditos massacres de Cunhaú e Uruaçu, além da intolerância religiosa sofrida por estes povos, temas importantes que não podem ficar de fora da análise dos Mártires de Uruaçu sob a perspectiva dos Tapuias do Tapará.

Quando questionada sobre o que deveria ser tirado de aprendizado ao se estudar essa história, a entrevistada aponta para o papel da pesquisa histórica através de fontes, o que primeiro ela chama de “ir fundo atrás da verdade” e depois explica com “trabalho de pesquisa bem feito”, “ouvir os mais velhos” e pesquisar se a história é verdadeira. Sabidamente, o trabalho histórico tem por essência a dependência de fontes históricas e suas contextualizações.

O grande aprendizado é a gente ir a fundo atrás da verdade, e não reproduzir o que foi exposto ali pra população nos livros. Acho que um trabalho de pesquisa bem feito, ouvindo os mais velhos. Esse é o aprendizado que no momento eu indicaria, questionar. [...]Antes da gente reproduzir, primeiro a gente tem que pesquisar se o que a pessoa está falando é a verdadeira história. (Cacica Francisca Bezerra, 2024).

Em um cenário em que os povos indígenas foram frequentemente silenciados e mal-compreendidos nas salas de aula do Brasil, essa fala de cacica Francisca serve de alerta para que nós professores busquemos rigor nas nossas pesquisas em busca de informações sobre os povos indígenas, para que não cometamos falseamentos e injustiças na nossa prática didática.

Assim, pensamos que os nossos estudantes devem ter sempre a pesquisa histórica e o trabalho com fontes históricas como referência no estudo da história, de modo a fazê-los questionar criticamente os discursos e realidades nos quais estão inseridos, seja no contexto global, nacional, regional ou local.

CAPÍTULO IV - CARTILHA PEDAGÓGICA: HISTÓRIA INDÍGENA EM SÃO GONÇALO DO AMARANTE - TAPUIAS DO TAPARÁ E MÁRTIRES DE URUAÇU

A fim de fazer com que os resultados dessa pesquisa cheguem aos estudantes da Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda, bem como às salas de aulas do Rio Grande do Norte, especialmente de São Gonçalo do Amarante, sem deixar de considerar a possibilidade de adaptação deste material didático para qualquer contexto local e espaço escolar no Brasil, produzimos uma Cartilha Pedagógica com uma sequência didática.

A nossa proposta é estruturada em 8 encontros de 1 hora e 30 minutos cada, totalizando 12h, sendo destes, 3 encontros, e, portanto, 4 horas e 30 minutos, dedicados à organização, preparação e exposição do projeto de culminância, na qual a turma será dividida em grupos, e cada grupo ficará responsável por uma das temáticas, trabalhadas na sequência didática de modo que ao final, tais temáticas sejam apresentadas por meio de exposição oral e produções em diferentes linguagens e suportes, como painéis informativos, maquetes, encenações, podcast, produção audiovisual e rodas de conversa.

De modo a cumprir o que determina a Lei nº 11.645/2008, relativa a obrigatoriedade da história e cultura indígena na educação básica brasileira, a referida sequência didática busca atender essa demanda e está estruturada em um Planejamento Inicial que indica o Ano, Período, Área de Conhecimento, Duração, Componente Curricular, Unidade Temática, Objetivos de Conhecimentos, Objetivos de Aprendizagem e Habilidades da BNCC que a balizam, seguido de um planejamento de 5 encontros com 5 planos de aulas de 2 horas/aula cada (totalizando 10h/aula) mais uma proposta didática de culminância de 3 encontros de (totalizando 6 horas/aula) contendo, Tema da Culminância, Objetivos Específicos, Desenvolvimento, Subtemas para divisão entre os grupos e Avaliação, tendo sido pensadas de modo a ser aplicada em qualquer turma do 7º ano do Ensino Fundamental do país.

No referido produto, tivemos a preocupação de utilizar diferentes estratégias didáticas e fontes históricas para que os estudantes possam ampliar, no curso das aulas, suas compreensões e perspectivas acerca de assuntos pertinentes, por exemplo, a diversidade cultural, pluralidade étnico-racial, (nova) história indígena, patrimônios históricos, direitos e cidadania.

4.1 - História Indígena e Mártires de Uruaçu e suas possibilidades para o Ensino de História

O produto aqui apresentado é fruto de anos na minha prática docente nas cidades de Macaíba e São Gonçalo do Amarante bem como do aprendizado adquirido nos dois anos de curso do ProfHistória. A sequência Didática é direcionada a qualquer professor de história do Brasil que se proponha a trabalhar com a temática indígena nas turmas de 7º ano do Brasil, podendo ser ainda adaptada às demais etapas do ensino básico, entendendo que muitas vezes os livros didáticos não suprem as demandas de nossa sala de aula e que é necessário buscar outros materiais para incrementar a nossa prática docente e proporcionar que os alunos alcancem os objetivos estabelecidos por nós em nossos planejamentos.

O que chamamos aqui de sequência didática são “atividades sucessivas e interrelacionadas com vistas a atingir o objetivo estabelecido na unidade de ensino” (Reinaldo; Bezerra; 2019, p.41). Soma-se a essa definição, a contribuição de Antoni Zabala, para quem a sequência didática é um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p.18). Portanto, foi aqui pensada uma proposta para trabalhar tal temática, que pode ser integralmente ou parcialmente aplicada, de forma que está aberta a contribuições, ajustes e adaptações que supram as demandas da turma em que será aplicada.

As metas desse produto são: reconhecer a existência contemporânea dos povos indígenas no Rio Grande do Norte, em especial em São Gonçalo do Amarante; valorizar a diversidade étnica e cultural do Brasil, em especial a pluralidade e diversidade que o termo “povos indígenas” expressa; apontar os direitos originários que os povos indígenas possuem em comparação à população não-indígena, em especial sobre suas terras; esclarecer que os povos indígenas do Nordeste possuem características próprias, diferentes de outros povos indígenas, alguns grupos indígenas isolados ou semi-isolados da Região Norte, sem por isso perder sua indianidade.

Não obstante, visamos também apresentar os interesses indígenas nas batalhas havidas em Cunhaú e Uruaçu em 1645 em diálogo com o discurso da cacica Tapuia Tarairiú Francisca Bezerra; explicar que os indígenas têm direito à diferença e cabe ao Estado respeitá-lo e protegê-lo, a partir da Constituição de 1988; Compreender que os indígenas, e em especial os Tapuia Tarairiú não estão se extinguindo e são cidadãos do país e por serem indígenas têm direitos específicos.

E por último, mas não menos importante, compreender os interesses da Igreja Católica na construção, culto e propagação da memória dos chamados “santos” Mártires de Uruaçu e desenvolver uma memória para ser emanada pelo patrimônio que explique o contexto de

conflito colonial vivenciado pelos povos indígenas quando dos eventos que deram origem aos chamados mártires.

A escolha dessa temática se baseia no Documento Curricular Potiguar (2018) que elenca entre suas sugestões de problematizações “Ainda existem sociedades indígenas no Rio Grande do Norte? Como as populações indígenas no período colonial se relacionaram com os colonizadores? Que tipos de relação de trabalho as populações indígenas desenvolviam no período anterior à conquista dos portugueses?” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 1011) ao se trabalhar as habilidades 8 e 9 do 7º ano do Ensino fundamental da BNCC, a saber “(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências” (Brasil, 2018, p. 423) e “(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.” (Brasil, 2018, p. 423)

Consideramos também na nossa produção o parecer CNE/CEB nº 14/2015 ao elaborar, quando este indica que:

é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais. 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. (Brasil, 2015, p.2)

Assim, buscamos quebrar os estereótipos acerca dos povos indígenas, valorizando a diversidade e peculiaridade da etnia indígena, em especial os Tapuia da Lagoa do Tapará, incluindo-os nas práticas docentes e currículos das escolas de maneira não só a cumprir a legislação mas de provocar conhecimento significativo em nossos estudantes.

Se “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (Brasil, 2018, p. 397) é necessário que os estudantes tenham acesso ao conhecimento e discursos produzidos por sujeitos históricos populares que foram subalternizados pelas classes dominantes ao longo do tempo. Por isso aqui o nosso esforço de propor uma sequência didática que visibilize as etnias indígenas no Rio Grande do Norte e o que estes têm a dizer acerca não só de seus passados, mas também do presente e perspectivas de futuro.

Sendo a história “a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas” (Brasil, 2018, p.397) só é possível que os estudantes entendam as forças envolvidas nessa correlação se estes tiverem acessos aos diferentes discursos e interpretações da história, especialmente naquelas que se configuram como uma história pública, como no caso dos Mártires de Uruaçu.

4.2 Cartilha Pedagógica

HISTÓRIA INDÍGENA EM SÃO GONÇALO DO AMARANTE: TAPUIAS DO TAPARÁ E MÁRTIRES DE URUAÇU

Tapuias da Lagoa do Tapará realizam protesto por pavimentação para a comunidade



Foto: Página Movimento Indígena do RN no Facebook, 2018.²⁷

Esculturas dos padres Ambrósio Francisco Ferro e André de Soveral e do leigo Mateus Moreira, os três mais célebres mártires, no Santuário dos Mártires em Uruaçu



Foto: Wagner Varela, 2013.²⁸

²⁷Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=822623991261307&set=a.822623951261311&locale=ms_MY>
Acesso em 19/02/2025.

²⁸Disponível em:

<<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/10/conheca-historia-dos-martires-de-cunhau-e-uruacu-no-rn.html>> Acesso em 19/02/2025.

APRESENTAÇÃO

Professores e professoras, este material didático é o resultado propositivo da pesquisa “História Indígena e educação patrimonial decolonial: Mártires de Uruaçu e os Tapuias Tarairiú no Ensino Escolar - São Gonçalo do Amarante (RN)” do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA (UFRN).

O objetivo dessa proposta é contribuir para a valorização e identificação da pluriétnicidade do povo brasileiro com o enfoque na cultura e história dos povos indígenas para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, adotando metodologias baseadas na Nova História Indígena, dialogando com os indígenas do presente e moradores do referido município: os Tapuias Tarairiús da Lagoa do Tapará.

Outrossim, visamos propor uma leitura decolonial da memória decorrida de um patrimônio histórico famoso no município de São Gonçalo do Amarante: O Monumento-Santuário dos Mártires de Uruaçu, de maneira que para além da história difundida pelo discurso diocesano, o referido monumento seja empregado para suscitar reflexões sobre os povos indígenas, do passado e sobretudo, do presente.

Deste modo, apresento nesta Cartilha Pedagógica uma sequência didática para trabalhar com as turmas de 7º ano das escolas do Rio Grande do Norte, em especial, do município de São Gonçalo do Amarante, mas adaptável a qualquer escola do país, considerando que a mesma aborda, direta e indiretamente, temas de interesse nacional, como Povos Originários e seus múltiplos subtemas; Colonização; União Ibérica; Brasil Holandês, Insurreição Pernambucana; Estado Laico e Educação Patrimonial.

Sem perder de vista a intenção de que o estudo da História sirva para a compreensão do presente e orientação neste, a Cartilha Pedagógica faz mais sentido quando aplicada em contextos de emergência étnica, como no caso dos Tapuias da Lagoa do Tapará e patrimonialização de memórias em disputas, como no caso do Feriado, Culto e Santuário dos Mártires de Uruaçu (RN). Esperamos, assim, contribuir para a conscientização de alunos e professores da presença indígena em nosso estado e na desconstrução dos diversos preconceitos para com esses povos, ainda presentes em nossa sociedade.

A sequência didática aqui presente considera que os alunos do 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental I já tiveram as primeiras aulas sobre a temática da formação do povo brasileiro, bem como sobre o que é um patrimônio histórico, assim focaremos em entender os conflitos que deram origem aos chamados “Mártires de Uruaçu” no contexto de invasão colonial que os indígenas sofriam a seus territórios e suas formas de reação e resistência, bem

como a relação de não indígenas e indígenas com o culto aos mártires e ao monumento católico erguido em referência a estes.

Ademais, a cartilha visa apresentar os povos indígenas, especialmente os Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, como não presos ao passado, tornando evidente suas existências e lutas no presente, bem como suas perspectivas de futuros, pois fazem parte da sociedade brasileira como cidadãos plenos e com direitos específicos garantidos em razão de sua identidade e história diferenciada, enquanto povos originários.

Propomos que esta sequência didática seja realizada nas semanas antecedentes à realização da Mostra de Conhecimento (ou evento do gênero) que a maioria das escolas costumam organizar periodicamente ou mesmo na semana em que caia o Dia dos Povos Indígenas (Brasil, 2022). Caso não haja um evento programado como tal na sua unidade de ensino, é uma boa oportunidade para a discussão, elaboração e execução de um evento dessa espécie, para que a partir das elaborações, apresentações e expressões dos alunos, o conhecimento possa se tornar significativo e o processo de ensino-aprendizagem inovador, colocando o estudante como protagonista do seu saber e produtor de conhecimento e portanto sujeito cognoscente ativo na construção do seu saber e da história. Além disso, é importante realizar o trabalho em parceria com os(as) demais docentes e turmas da escolas, envolvendo a comunidade escolar, promovendo a integração entre a comunidade e a valorização do saber apropriado e produzido no chão da escola.

4.2.1 – Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ANO: 7º ano do Ensino Fundamental	PERÍODO: De: ____/____/____ A: ____/____/____
ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências Humanas	DURAÇÃO: 8 encontros de 1 hora e 30 minutos cada
COMPONENTE CURRICULAR: História	

UNIDADE TEMÁTICA:

A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- Compreender que os indígenas, e em especial os Tapuia Tarairiú não estão se extinguindo e são cidadãos do país e por serem indígenas têm direitos específicos e previstos na Constituição de 1988.
- Desenvolver uma memória para ser emanada pelo Santuário de Uruaçu que explique o contexto de conflito colonial vivenciado pelos povos indígenas quando dos eventos que deram origem aos chamados mártires.
- Proporcionar aos estudantes conhecer a memória indígena sobre o conflito que originou os Mártires de Uruaçu em diálogo com o discurso da Cacica Tapuia Tarairiú Francisca Bezerra.
- Investigar interesses na construção e manutenção do Santuário dos Mártires de Uruaçu.

HABILIDADES DA BNCC:

- (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
- (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
- (EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
- (EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

1º ENCONTRO

DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos

TEMA:

O CRESCIMENTO POPULACIONAL DOS INDÍGENAS E O PROCESSO DE ETNOGÊNESE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Compreender que os indígenas, e em especial os Tapuia Tarairiú, não estão se extinguindo e são cidadãos do país e por serem indígenas têm direitos específicos.

QUESTÕES NORTEADORAS:

- Os dados demográficos nos últimos 30 anos apontam que a população indígena aumentou ou diminuiu em número no Brasil?
- Você acha que o povo que você pertence vai desaparecer?
- Você acha que no futuro os povos indígenas vão desaparecer?
- Qual população cresce mais, proporcionalmente: a população brasileira indígena ou a população brasileira não indígena?
- Quais são os direitos constitucionais específicos dos povos indígenas?

DESENVOLVIMENTO DA AULA:

Após fazer a chamada, inicie a aula lançando mão das questões norteadoras para aproveitar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema da aula e iniciar as primeiras discussões e exposições dialogicamente; (25 minutos)

Divida a turma em duplas e entregue cópias das impressões 1 e 2 aos discentes e peça que leiam o material e respondam às perguntas; (5 minutos)

Caminhe pela sala de modo a observar se os alunos estão respondendo atividade e sanar dúvidas; Nesse tempo, receba e corrija individualmente as atividades dos grupos que a concluírem; (30 minutos)

Selecione alunos para ler os textos, dados, perguntas e respostas das impressões coletivamente, socializando e fixando o conhecimento, corrigindo-os, quando necessário, dialogicamente. (30 minutos)

AVALIAÇÃO:

Coletiva, através da participação nas discussões e realização da atividade de resposta aos questionários de análises de fontes históricas.

REFERÊNCIAS:

CENSO de 2022: Nove municípios concentram 80% da população indígena do RN. **G1.**

Natal, 7 ago. 2023. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2023/08/07/censo-2022-nove-municipios-concentram-80percent-da-populacao-indigena-do-rn.ghtml>>. Acesso em 30 jul. 2024.

MATERIAL PARA SER IMPRESSO PARA OS ALUNOS:

Impressão 1 - Folha com tabelas de censos do IBGE e questões;

Impressão 2 - Trecho de reportagem do G1 e questões.

Impressão 1

1. Analise as fontes históricas abaixo e responda às questões:

Tabela 1 - População indígena e não indígena no **Brasil** nos últimos 4 Censos do IBGE (1991, 2000, 2010 e 2022)

	1991	2000	2010	2022
População indígena	294.131	734.127	817.963	1.694.839
População não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228	201.853.114/
População total	146.815.790	169.872.856	190.755.799	203.080.756

Fonte: IBGE, Censos demográficos de 1991, 2000, 2010 e 2022

Tabela 2 - População indígena e não indígena no **Rio Grande do Norte** nos últimos 4 Censos do IBGE (1991, 2000, 2010 e 2022)

	Censo de 1991	Censo de 2000	Censo de 2010	Censo de 2022
População indígena	394	3.168	2.597	11.725
População não indígena	2.415.173	2.773.614	3.165.430	3.291.004
População total	2.415.567	2.776.782	3.168.027	3.302.729

Fontes: IBGE, Censos demográficos de 1991, 2000, 2010 e 2022.

- a. Qual instituição coletou esses dados?

- b. Em que anos esses dados foram coletados?

- c. A população indígena no Brasil na última década tem crescido ou diminuído? Justifique a sua resposta.

- d. A população indígena no Rio Grande do Norte na última década tem crescido ou diminuído? Justifique a sua resposta.

Impressão 2

1. Leia o texto abaixo e responda às questões:

Censo 2022: Nove municípios concentram 80% da população indígena do RN

A distribuição da população indígena pelo Rio Grande do Norte, que em 2010 se espalhava por 99 municípios, em 2022 apontou para 121 municípios potiguares com residentes indígenas. Nove deles concentraram 80% de toda população indígena residente no estado da data de referência do Censo 2022. São eles: João Câmara (20,6%), Natal (15,3%), Macaíba (10,1%), Ceará-Mirim (9,1%), Canguaretama (6,3%), Apodi (6,2%), Baía Formosa (4,8%), Goianinha (4,4%) e São Gonçalo do Amarante (3,5%). Em valores absolutos, João Câmara é o município com a maior quantidade de população indígena do estado (2.421 pessoas indígenas), o que corresponde a 7,27% da sua população indígena recenseada. Embora não apareçam nas maiores posições no ranking de quantitativos absolutos de população indígena, os municípios de Baía Formosa, Jardim de Angicos e Canguaretama se destacaram como municípios com os maiores percentuais de pessoas indígenas no total de sua população residente, com 6,32%, 4,19% e 2,49% respectivamente, logo após de João Câmara (7,27%).

Fonte: CENSO de 2022: Nove municípios concentram 80% da população indígena do RN.

G1. Natal, 7 ago. 2023. Disponível em:

<<<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2023/08/07/censo-2022-nove-municipios-concentram-80percent-da-populacao-indigena-do-rn.ghtml>>> Acesso em 30 jul. 2024.

- a. Qual instituição produziu esse documento?
- b. Quando esse documento foi produzido?
- c. Com qual objetivo essa instituição produziu esse documento?
- d. De acordo com a reportagem, quais são os 9 municípios onde há povos indígenas no Rio Grande do Norte?
- e. Em valores absolutos, qual é o município com a maior quantidade de indígenas no Rio Grande do Norte?
- f. Quais são os dois municípios com o maior percentual de pessoas indígenas no total de sua população residente?
- g. No seu município existem povos indígenas? Justifique sua resposta.

2º ENCONTRO	DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos
TEMA: OS INDÍGENAS NO CONFLITO QUE ORIGINOU OS CHAMADOS “MÁRTIRES DE URUAÇU”	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma memória para ser emanada pelo Santuário de Uruaçu que explique o contexto de conflito colonial vivenciado pelos povos indígenas quando dos eventos que deram origem aos chamados mártires. 	
QUESTÕES NORTEADORAS: <ul style="list-style-type: none"> - Quem eram as pessoas que hoje são chamadas de Mártires de Uruaçu? - Por que essas pessoas morreram? - Qual instituição chamou essas pessoas de “mártires” e “santos”? - Quem participou dessa história além das pessoas que morreram? - O que fizeram essas pessoas a realizarem essas mortes? - Os indígenas tem alguma coisa a ver com essa história? - A colonização do Brasil aconteceu sobre a escravidão e perda de territórios e diminuição de indivíduos de outros povos. Que povos são esses? 	
DESENVOLVIMENTO DA AULA: <p>Após fazer a chamada, inicie a aula com uma dinâmica de “batata-quente” de revisão, de modo a relembrar os conteúdos aprendidos na aula passada:</p> <p>Coloque para tocar a música “Chegança” de Antônio Nóbrega enquanto uma bola é passada de mão em mão entre os alunos. Pause a música e peça para que um aluno leia em voz alta uma sentença sobre os povos indígenas baseada no conteúdo estudado na aula passada e peça para que esse aluno dizer se a referida sentença é Verdadeira ou Falsa. Sugerimos fazer isso 7 vezes, utilizando as seguintes sentenças para revisar os conteúdos da aula passada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O IBGE é um instituto brasileiro responsável por contabilizar a população brasileira, excluindo as populações indígenas. (F) 2. A população indígena tem aumentado nas últimas décadas no Brasil. (V) 3. A população indígena tem aumentado nas últimas décadas no Rio Grande do Norte (V) 	

4. Não há população indígena em São Gonçalo do Amarante. (F)
5. João Câmara é o município com a maior quantidade de população indígena do estado, onde vive o povo Potiguara Mendonça. (V)
6. Baía da Traição e Canguaretama são municípios com presença indígena no RN. (V)
7. Em São Gonçalo do Amarante vive um povo indígena chamado Tapuia da Lagoa do Tapará. (V) (20 minutos)

Lance mão das questões norteadoras para aproveitar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema da aula e iniciar as primeiras discussões e exposições dialogicamente. (20 minutos)

Em seguida, entregue uma cópia da Impressão 3 para cada estudante. Informe que cada estudante deve ler o material e responder às questões individualmente. (5 minutos)

Circule entre a sala enquanto os colegas realizam a atividade, se certificando de que estão envolvidos com a atividade e se colocando à disposição para tirar dúvidas. Receba e corrija as atividades daqueles estudantes que forem terminando. (30 min)

Corrija os textos coletivamente através de leitura coletiva dialógica do material: Defina previamente quais estudantes lerão e quais partes do documento estes lerão, ou combine com eles que a participação na socialização de suas respostas é uma parte importante da avaliação, de modo que o aluno se sinta estimulado em ler suas respostas para os colegas e a ouvir atentamente a respostas proferidas pelos colegas de classe. (15 minutos)

AVALIAÇÃO:

Coletivamente, através da participação nas respostas das questões norteadoras e do questionário em anexo.

REFERÊNCIAS:

BEZERRA, Miquéias de Medeiros. "**Revolvendo as cinzas do passado**": a construção do espaço sacroprofânico nos santuários aos Protomártires do Brasil, pela Arquidiocese de Natal/RN (1988-2017) Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

NÓBREGA, Antônio. **Chegança**. YouTube, [10 de abril de 2020]. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ewCnpLF1_CM>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SCHALKWIJK, Frans Leonard. **Igreja e Estado no Brasil Holandês (1630-1654)**. São Paulo: Cultura Cristã, 2004. 448 p.

MATERIAL PARA SER IMPRESSO PARA OS ALUNOS:

Impressão 3 - Texto seguido de questões.

Impressão 3

1. Leia o texto abaixo e responda às questões

O historiador Miqueias Bezerra (2022), Mestre em História pela UFRN, a fim de entender essa história dos Mártires de Cunhaú e Uruaçu com perspectivas para além da emanada pela Igreja Católica, publiciza agências e interesses indígenas nesses episódios. Com base nas Cartas Tupis, fonte que consiste na correspondência entre os primos indígenas Filipe Camarão (aliado aos portugueses) e Pedro Poti (aliado aos holandeses) entre março de 1645 e agosto de 1646.

Percebe-se um protagonismo indígena nesse episódio, não como “manipulados pelos holandeses” ou “selvagens”, mas, especialmente, como um ato de vingança indígena em razão da morte de vários deles em um conflito em Sirinhaém. Veja o comentário de um historiador holandês sobre o tema:

Nessa carta, Poti afirma que os seus índios viviam em maior liberdade do que os outros, enfatizando que os portugueses queriam escravizá-los, prejudicando-os mais que aos negros, matando-os na baía da Traição. Lembrou também como André Vidal, na rendição da força holandesa de Sirinhaém, matou cruelmente todos os 23 índios, apesar das condições da rendição, e que a matança em Cunhaú, por Antônio Parapaba, era uma vingança. Tocando no assunto religioso, ele confessa ser cristão, considerando-se um cristão melhor que seu primo, “crendo somente em Cristo, não desejando contaminar-se com a idolatria” dos outros, exercitando-se diariamente na fé. Convida, então, Camarão e seus aliados a passar para seu lado, ficando do lado dos piedosos, que “nos reconhecem no nosso país e nos tratam bem”, mencionando, finalmente, como os de Camarão foram rebatidos no assalto a Itamaracá.

SCHALKWIJK, Frans Leonard. **Igreja e Estado no Brasil Holandês (1630-1654)**. São Paulo: Cultura Cristã, 2004. p. 251.

QUESTÕES

A. Quais fontes históricas de 1645 são analisadas no texto acima?

B. Quem escreveu tais cartas? Quando elas foram escritas?

C. Qual motivo é apontado na Carta Tupi por Pedro Poti para os indígenas matarem os portugueses que depois viriam a ser chamados de “mártires” em Cunhaú?

D. Segundo o indígena Pedro Poti, o que o colonizador português André Vidal fez com os índios aliados aos holandeses em Sirinhaém após a rendição das forças holandesas?

E. Qual é a religião do indígena Pedro Poti? A qual nação europeia este era aliado?

F. Quais motivos são usados por Pedro Poti para convidar o indígena Felipe Camarão para trocar o lado português pelo lado holandês?

3º ENCONTRO	DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos
<p>TEMA: OS POVOS INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO NORTE E EM SÃO GONÇALO DO AMARANTE</p>	
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a existência contemporânea dos povos indígenas no Rio Grande do Norte, em especial em São Gonçalo do Amarante; 	
<p>QUESTÕES NORTEADORAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há povo e comunidade indígena no Rio Grande do Norte? - Há povo e comunidade indígena em São Gonçalo do Amarante? - O que os povos indígenas de São Gonçalo do Amarante pensam a respeito do Monumento dos Mártires? - O que os povos indígenas de São Gonçalo do Amarante pensam do discurso emanado sobre mártires e indígenas pela Igreja Católica? - Os indígenas são sujeitos históricos? 	
<p>DESENVOLVIMENTO DA AULA:</p> <p>Após fazer a chamada, divida a turma em 6 grupos (10 minutos)</p> <p>Dê a cada grupo um tema relacionado a atividade da aula passada:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fontes Históricas; 2. Cartas Tupi; 3. Pedro Poti; 4. André Vidal; 5. Povos envolvidos na “História dos Mártires de Uruaçu”. 6. Felipe Camarão (5 minutos) <p>Comunique que cada turma terá 10 minutos para preparar uma rápida exposição sobre o tema delegado ao grupo, baseado no que foi aprendido na aula passada. Em seguida, se coloque à disposição para ajudar os grupos a montarem suas falas; (10 minutos)</p>	

Grupos expõem sobre o tema designado; (10 minutos)

Lance as questões norteadoras para aproveitar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema da aula e iniciar as primeiras discussões e exposições dialogicamente. (25 minutos)

Passa a atividade da Impressão 4 para os alunos, circule pela sala observando se os alunos estão fazendo e se disponibilize para tirar dúvidas. Receba as atividades, corrija-as e as devolvam corrigidas aos alunos na aula seguinte. (30 minutos)

AVALIAÇÃO:

Individualmente, através da resposta das respostas orais das questões norteadoras e respostas escritas ao questionário da Impressão 4.

REFERÊNCIAS:

BEZERRA, Cacica Francisca. [06.12.24] Entrevistador e transcrição: Autor. Escola Municipal Luís Cúrcio Marinho, Lagoa do Tapará/Macaíba-RN, 2024. Vídeo (28m15s)

MATERIAL PARA SER IMPRESSO PARA OS ALUNOS:

Impressão 4 - Texto seguido de questões.

Impressão 4
Texto seguido de questões

1. Leia o depoimento da cacica Francisca Bezerra, dos Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, sobre o conflito entre portugueses e indígenas ocorridos em Cunhaú e Uruaçu em 1645:

Não tinha o bem e o mal. Tinha alguém que tava tirando tudo dos povos indígenas, roubando seus territórios, invadindo e ali houve essa guerra. Em relação aos Mártires, eu Francisca, não sou a favor, porque a imagem que foi colocada é como se os povos indígenas fossem os criminosos, os que invadiram e não é verdade... Eles estavam se defendendo, né? Então o desenho que fizeram de tirar o coração do padre pelas costas, não foram os indígenas, ali eles desenharam, fizeram uma imagem dos povos indígenas, para chamar os indígenas de criminosos, de que eles estavam usurpando o direito deles... mas na verdade era o contrário. [...] Nós fomos obrigados a perder a nossa língua, por isso que hoje nós estamos engatinhando, resgatando [essa língua] [...] com isso, fizeram até um filme, acusando nosso povo de ter matado o padre e tirado o coração pelas costas... Então isso ficou muito pesado para o nosso povo, aí eu sou contra porque quem é pra ser homenageado ali eram nós, os povos indígenas, não os colonizadores que usurparam, que tiraram todo nosso estilo de andar, nossa língua, nossas vestes. (Cacica Francisca Bezerra, 2024)

Fonte: BEZERRA, Cacica Francisca. Entrevista concedida em 06/11/2024.

- A. Quem deu a declaração acima? Quando, onde e a qual instituição a referida declaração foi dada?

- B. A cacica dos Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, Francisca Bezerra, aponta que os indígenas, nos chamados “Massacres de Uruaçu e Cunhaú”, “estavam se defendendo”. Do que os referidos indígenas estavam se defendendo?

- C. Quais motivos são apontados pela cacica Tapuia Tarairiú Francisca Bezerra para que os católicos mortos em Cunhaú e Uruaçu em 1645 não sejam homenageados?

- D. Você concorda com a realização de homenagens aos mártires de Uruaçu com monumentos, festas, celebrações e feriados? Justifique.

4º ENCONTRO	DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos
<p>TEMA: REVISITANDO MEMÓRIAS: OS MÁRTIRES DE URUAÇU, OS INTERESSES DA IGREJA E O SILENCIAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS NO PATRIMÔNIO SANTUÁRIO DOS MÁRTIRES</p>	
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender os interesses da Igreja Católica na construção, culto e propagação da memória dos chamados “santos Mártires” de Uruaçu. - Propor uma memória para ser emanada pelo patrimônio que explique o contexto de conflito colonial sofrido pelos povos indígenas quando dos eventos que deram origem aos chamados mártires. 	
<p>QUESTÕES NORTEADORAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Será que lideranças indígenas, igreja católica e prefeitura municipal contam a história dos mártires da mesma forma? - Como você acha que essa história é contada pelos diferentes grupos e instituições citadas? 	
<p>DESENVOLVIMENTO DA AULA:</p> <p>Entregue as atividades da aula passada corrigidas e proceda com a leitura dos textos e correção coletiva dialógica das questões, de modo a revisar os conteúdos da aula passada. Para isso, defina previamente quais estudantes lerão quais partes das questões e combine com eles que a participação na socialização de suas respostas e dúvidas é uma parte importante da avaliação, de modo que o aluno se sinta estimulado em ler e partilhar seus pensamentos e respostas com os colegas. (20 minutos)</p> <p>Divida a turma em grupos (quantidade de grupos e componentes a cargo do professor) e instrua sobre como fazer as atividades contidas nas Impressões 5, 6, 7, 8. (10 minutos)</p> <p>Circule pela sala de modo a se certificar que os estudantes estão fazendo a atividade e se colocando à disposição para tirar dúvidas. (30 minutos)</p>	

Realize a leitura e correção coletiva e dialógica das questões da atividade, com cada grupo ficando responsável por ela leitura de uma quantidade de questões e de expor suas respectivas respostas, de modo a socializar e debater o conteúdo estudado. (30 minutos).

AVALIAÇÃO:

Coletivamente, através das respostas escritas e oralizadas, das questões das atividades (Impressões 6 e 7).

REFERÊNCIAS:

BEZERRA, Cacica Francisca. [06.12.24] Entrevistador e transcrição: Autor. Escola Municipal Luís Cúrcio Marinho, Lagoa do Tapará/Macaíba-RN, 2024. Vídeo (28m15s)

MATERIAL PARA SER IMPRESSO PARA OS ALUNOS:

Impressão 5 - Fonte Histórica A;

Impressão 6 - Questões de análise da fonte;

Impressão 7 - Fonte histórica B;

Impressão 8 - Questões de análise da fonte B;

Impressão 5

FONTE HISTÓRICA A

Do martírio na história...

Os episódios de martírio de que agora fazemos memória aconteceram no século XVII, quando os holandeses invadiram e ocuparam o Nordeste do Brasil. Embora muitos apontem como um período de grande desenvolvimento econômico e urbano, foram também tempos difíceis para os católicos.

Depois de tentarem – em vão – impor sua religião calvinista à população local, os invasores holandeses simplesmente proibiram a prática do catolicismo e passaram a perseguir os seus seguidores.

Os episódios mais marcantes e cruéis ocorreram em 1645, nos engenhos de Cunhaú, hoje município de Cangaretama, e Uruaçu, em São Gonçalo do Amarante.

O primeiro massacre aconteceu no domingo 16 de julho de 1645, quando os invasores degararam a Cunhaú, onde colonos que moravam ao redor do engenho de açúcar assistiam à missa na capela de Nossa Senhora das Candelas.

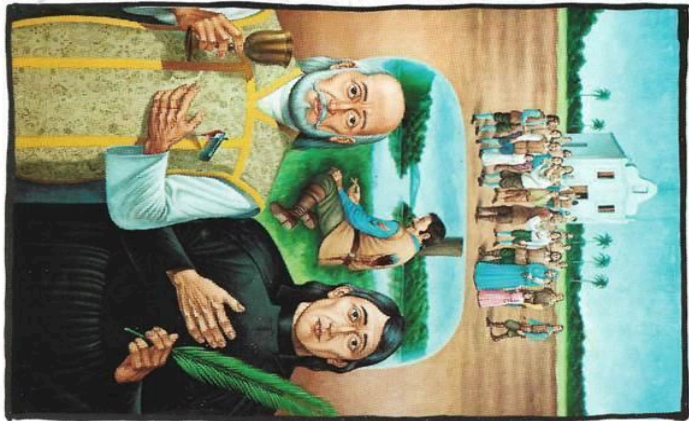
Depois de cercarem e invadirem o local, índios alciados e soldados mataram todos os que participavam da celebração – inclusive o padre André de Soveral.

Nenhum deles opôs resistência aos agressores, entregando piedosamente suas almas a Deus.

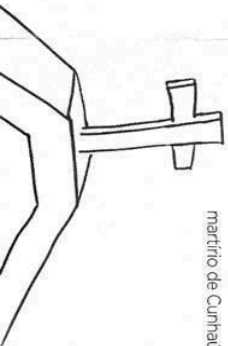
O segundo massacre aconteceu meses depois, a 3 de outubro, em Uruaçu. Ali, féis católicos também foram cercados, presos, torturados e brutalmente sacrificados. Entre eles, o padre Ambrósio Francisco Ferro e o camponês Mateus Moreira – que tendo seu coração arrancado pelas costas, exclamou: “Louvado seja o Santíssimo Sacramento!”

Mateus e seus companheiros, humildes camponeses, foram os primeiros mártires brasileiros de fé católica.

Protomártires do Brasil Protegei vosso povo fiel!



Os padres André de Soveral e Ambrósio Francisco Ferro, Mateus Moreira e seus 27 companheiros, no martírio de Cunhaú e Uruaçu (+1645)



...até a glória céu:

A canonização que agora festejamos, cheios de orgulho e de fé, teve início em 15 de maio de 1988, com o pedido de beatificação dos dois sacerdotes, de Mateus Moreira e seus 27 companheiros leigos, identificados.

O termo – “protomártires” – define os primeiros mártires de uma determinada região, ou seja, aqueles que são sacrificados ou mortos em nome de uma crença religiosa.

No caso dos nossos santos e heróis, o nome “Protomártires do Brasil” foi dado pelo Papa João Paulo II, durante sua visita a Natal, em 13 de outubro de 1991, na missa de encerramento do XII Congresso Eucarístico.

Algum tempo depois, em 5 de março de 2000, o próprio João Paulo II beatificou nossos Protomártires.

E agora, finalmente, em documento divulgado em 23 de março de 2017, o Papa Francisco aprovou a canonização no dia 15 de outubro de 2017.

Não há dúvida: a Igreja no Brasil, em especial o Rio Grande do Norte, está em festa com a notícia. Como diz o arcebispo Dom Jaime Vieira Rocha, isto para nós é motivo de alegria: “*Que a intercessão dos nossos mártires pela nossa Igreja no Brasil, pela nossa Arquidiocese e por todo o povo de Deus, seja um sinal de esperança, de testemunho, de convicção na vivência da nossa fé!*”

São Gonçalo do Amarante, no Rio Grande do Norte, onde fica Uruaçu e o maior santuário de devoção aos Protomártires – construído no lugar de um martírio –, tem a honra de receber no dia 28 de outubro de 2017 a principal celebração nacional para comemorar a canonização dos Protomártires do Brasil. Uma grande festa está sendo preparada para receber peregrinos de todo o mundo.

Fonte: Panfleto da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo da Prefeitura de São Gonçalo do Amarante/RN entregue no Santuário dos Mártires no dia 3 de outubro de 2024.

Impressão 7

FONTE HISTÓRICA B

Cacica e professora dos Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, Francisca Bezerra fala sobre a questão indígena em meio aos festejos pelos mártires.

“Então essa festa religiosa que fazem nos mártires é bacana pra quem é católico? É. Mas pra nós, povos indígenas, que carregamos o sangue e o sofrimento dos nossos antepassados que perderam a vida, não é legal né? O feriado do dia 3 de outubro, porque não foi em nossa homenagem? É esse detalhe. Então foi essa confusão todinha que aconteceu. Houve um confronto não foi entre o bem e o mal, foi entre os indígenas e os portugueses e holandeses, pessoas que vieram pra dentro do nosso país e do nosso território.

Mas que houve massacre, houve. Mas morreu quem? Quem foi que morreu? Se os indígenas eram bandidos, porque que morreu tanto? Tinham que ter mais sobreviventes.

Os que tiveram de sobreviver teve que fugir da sua própria realidade, teve que negar sua própria história, teve que negar sua própria identidade, para hoje nós estarmos aqui conversando, falando, buscando, tentando, resgatar, não, recuperar, o que tiraram de nós. Negro e indígena não podia entrar na igreja, e aí foi quando entrou o padre jesuíta na história, que era indígena e veio nos ensinar o catolicismo, a gente tinha que aprender, só podia entrar na igreja se fosse católico.

Se não fosse católico não entrava na igreja. Por isso que a igreja tava fechada (risos), que era pros indígenas não entrarem. Mas quem tava lá? Era justamente quem estava usurpando nossos direitos. E a nossa fé? E a nossa religião? Onde é que fica? Começaram a reproduzir como se nossa população fosse má, um povo do mal, que fazia as coisas para o mal, simplesmente pelo fato de conversar com a natureza, acreditar na força do vento, na força do sol, na força da lua, na força da água, ou seja, nos elementos da natureza, porque nós temos esse dom, de acreditar numa força maior que é deus, mas também acreditar em todos os elementos que deus deu pra nós, que é a força da natureza.

Não foi Deus que criou todo esse universo? Então, a gente acredita nessa força, nesse bem, na mãe terra, que é da onde a gente tira o nosso sustento. É aí, mas só que para algumas pessoas é algo do inimigo, algo do demônio.

Por que o estado do Rio Grande do Norte é o estado que não tem terra demarcada ainda? Porque a invasão começou justamente por aqui pelo Rio Grande do Norte e por aí se foram. Aí a guerra findou em Uruçu e Cunhaú, mas começou aqui, justamente em Macaíba, veio de lá pra cá, entrando pelo rio [...] Houve várias histórias em relação a esse massacre, houve vários comentários, porém quem fez esses comentários não fomos nós, povos indígenas, nós não tivemos participação nessa construção. [...] Quem teve foi os brancos, os que vieram justamente e usurparam nossos direitos.”



Foto: Érika Vasconcelos, 2024.

Fonte: BEZERRA, Cacica Francisca. Entrevista concedida em 06/11/2024.

Impressão 8**ANÁLISE DA FONTE HISTÓRICA B:**

1. Que fonte histórica é essa?

2. Qual instituição a produziu? Quando foi produzida?

3. Qual o objetivo da produção dessa fonte?

4. Para qual público o texto da fonte é direcionado?

5. No último parágrafo, o texto usa o termo “usurparam nossos direitos”.
 - a. Quem usurpou direitos?

 - b. Quem teve os direitos usurpados?

 - c. Que direitos foram usurpados?

6. Qual é o motivo apontado pela cacica Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará, Francisca Bezerra, para o Rio Grande do Norte ser o único estado que não tem terra demarcada ainda?

AULA DE CAMPO	
5º ENCONTRO	DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos
TEMA: REVISITANDO MEMÓRIAS: O SILENCIAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS NO MONUMENTO AOS MÁRTIRES DE URUAÇU	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos estudantes conhecer a memória indígena sobre o conflito que originou os Mártires de Uruaçu; - Investigar interesses na construção e manutenção do Santuário dos Mártires de Uruaçu. 	
QUESTÕES NORTEADORAS: <ul style="list-style-type: none"> - Qual é o interesse da Igreja Católica em construir e manter esse Santuário? - Como os indígenas contariam a “história dos mártires”? 	
DESENVOLVIMENTO DA AULA: <p>No caminho e ao chegar ao Santuário, explique aos estudantes que aquela área rural era importante para a produção de alimentos e proximidade com o rio, que serviam como estradas onde os barcos eram os carros; (10 minutos)</p> <p>Lance as questões norteadoras, de modo a aproveitar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática. (10 minutos)</p> <p>Aponte para a beleza e potencialidades do local, que gerou cobiça de diferentes povos ao longo dos anos; (10 minutos)</p> <p>Aponte os interesses na construção do referido Santuário dentro de uma propriedade privada tanto por parte do proprietário, como por parte da Igreja Católica; (10 minutos)</p> <p>Aponte os interesses do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e da Prefeitura municipal de São Gonçalo do Amarante em promover a festa e culto aos mártires; (10 minutos)</p>	

Leve os estudantes até o local das esculturas, em que de Mateus Moreira caído entre a escultura de outros dois padres “santos mártires” está destacada, e explique como aquele lugar de memória emana um discurso que vilaniza os povos indígenas, que possuem outra interpretação do evento. (10 minutos)

Leve os estudantes até o altar do monumento central e os mostre a imagem de Mateus Moreira com as costas abertas e as pinturas dos colonos retratados como pacíficos e explique que aquelas imagens materializam o martírio, mas traz consigo uma expressão marcante de violência e barbárie para os povos indígenas que contribui para a perpetuação de preconceitos para com estes, preconceitos estes que devem ser desconstruídos. (10 minutos)

Comunique-os que nas próximas aulas, eles devem trazer as impressões (materiais didáticos), celulares e computadores para as produções que serão feitas para a exposição na nossa culminância. (5 minutos)

Nos minutos finais, faça fotos dos estudantes e deixe-os livre para explorar o ambiente e tirar suas próprias fotos. Essas fotos e discussões na aula de campo serão utilizadas na proposta de culminância que virá a seguir. (15 minutos)

AVALIAÇÃO:

Através do envolvimento dos alunos com a temática estudada nas discussões e fotos produzidas na aula de campo.

CULMINÂNCIA

6º, 7º E 8º ENCONTROS

DURAÇÃO: 4 horas e 30 minutos

TEMA DA CULMINÂNCIA:

HISTÓRIA INDÍGENA EM SÃO GONÇALO DO AMARANTE: TAPUIAS DO TAPARÁ E MÁRTIRES DE URUAÇU - MEMÓRIAS INDÍGENAS E HISTÓRIA COLONIAL

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Finalizar a sequência didática com uma feira de conhecimento onde os alunos do 7º ano apresentarão os resultados de suas pesquisas e reflexões sobre a temática abordada. A feira permitirá que os alunos expressem o conhecimento adquirido de forma criativa e interativa, promovendo o protagonismo estudantil e o diálogo com a comunidade escolar.

DESENVOLVIMENTO:

Os alunos devem trazer celulares e notebooks para a escola nas próximas 3 aulas (para isso devem ter sido avisados na aula anterior) bem como os materiais didáticos das aulas anteriores para que pesquisem e produzam as propostas que aqui serão apresentadas. No caso da escola possuir laboratório de informática, o mesmo deve ser utilizado.

A turma será dividida em grupos, e cada grupo ficará responsável por uma das temáticas surgidas com o desenvolvimento da sequência didática. Os trabalhos serão apresentados para as demais turmas da escola e membros da comunidade escolar que podem ser trabalhadas por meio de diferentes linguagens e suportes, como painéis informativos, exposição de relatos em rodas de conversa, infográficos, encenações, podcast e produção audiovisual.

Portanto, divida a turma em 3 ou 6 grupos, a depender da quantidade de alunos que a turma possua, e delegue a cada 1 ou 2 grupos a pesquisa e produções sobre 1 dos 3 temas elencados abaixo:

1. Os Povos Indígenas no Rio Grande do Norte Hoje

- Painel informativo ou infográfico sobre a presença contemporânea dos povos indígenas, com foco nos Tapuia Tarairiú e a luta por direitos.
- Exposição de relatos de lideranças indígenas atuais, incluindo trechos do discurso da cacica Tapuia Tarairiú Francisca Bezerra.

2. Massacres Coloniais e os Mártires de Cunhaú e Uruaçu

- Linha do tempo interativa com os eventos de 1645.
- Dramatização ou encenação de um diálogo entre diferentes personagens da história, destacando as visões indígena e católica sobre os acontecimentos.

3. O Santuário de Uruaçu como Patrimônio Histórico

- Exposição dos sujeitos e interesses envolvidos na construção e manutenção do Santuário dos Mártires de Uruaçu;
- Produção de um vídeo curto com os alunos explicando porque o Monumento aos Mártires de Uruaçu é um patrimônio histórico da comunidade e as relações desta e do município com o Monumento.

Cada tema conta com 2 opções de propostas, ficando a critério do professor determinar se os alunos serão divididos em 3 grupos ou em 6 grupos. Se divididos em 3 grupos, fica também ao critério do professor se estes escolherão uma das duas propostas elencadas para o seu tema para fazer ou se farão as duas propostas. As propostas podem ser adaptadas para que supram melhor as demandas das diferentes turmas. No caso da divisão em 6 grupos, cada grupo fica com uma proposta diferente.

Após a divisão de temas e propostas entre os alunos, é hora da produção: os alunos devem usar os aparelhos e materiais tecnológicos e didáticos trazidos de casa e disponíveis na escola, inclusive os trabalhados durante a sequência didática na forma de Impressões, para pesquisarem sobre a temática e desenvolverem a proposta a eles designadas, sob orientação do professor, a ser apresentada para outras turmas da escola no evento de mostra de conhecimento organizado na unidade escolar.

As fotos tiradas na aula passada devem fazer parte das produções da turma para a exposição.

AVALIAÇÃO:

A avaliação se dará através da observação da cooperação dos estudantes no trabalho de produções em grupo e a capacidade de se expressarem sobre o conteúdo estudado nas suas múltiplas linguagens e produções, apresentando-as de maneira clara, concisa e satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou aporte teórico na Nova História Indígena para entender as configurações, dinâmicas e demandas dos povos indígenas no Rio Grande do Norte em diálogo com a aplicação dos conhecimentos acerca de história e cultura indígena na educação básica. Outrossim, buscamos historicizar um célebre patrimônio histórico de São Gonçalo do Amarante, o Santuário-Monumento aos Mártires de Uruaçu, buscando entender o contexto de sua construção, institucionalizações e usos, além de investigar o conflito de 1645 que se deu em São Gonçalo do Amarante que originou o culto aos chamados “Mártires de Uruaçu”, sobretudo visando compreender as motivações e agências indígenas no referido episódio.

Não obstante, vislumbramos também apresentar a legislação que justifica, obriga e regra o ensino da temática da história e cultura indígena na educação básica brasileira, de modo a desconstruir racismos e estereótipos acerca dos povos indígenas que foram construídos pelo senso comum ao longo de séculos de colonização do território brasileiro.

Além disso, buscamos contextualizar a relação da Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda na comunidade de Uruaçu com o Santuário dos Mártires de Uruaçu e com as memórias decorrentes do citado patrimônio. Dessa forma, vislumbramos maneiras de usar a participação indígena no referido episódio para introduzir a história indígena no espaço escolar, de modo a fazermos reflexões sobre atuais povos indígenas do município de São Gonçalo do Amarante, como os Tapuias Tarairiú da Lagoa do Tapará. Para isso, tentamos entender o que os estudantes da EMJVH e frequentadores do Monumento aos Mártires sabem sobre essa história, especialmente sobre a participação indígena nesta.

Por outro lado, investigamos um grupo indígena são-gonçalense contemporâneo, através de visitas à comunidade, conversa com uma de suas lideranças e revisões bibliográficas de modo a produzir conhecimento e material didático alinhados às legislações que regem o ensino de história e cultura indígena no Brasil de maneira a promover a valorização desses povos em nosso contexto educacional de promoção da diversidade étnico-racial e antirracismo.

A visita a uma comunidade indígena e a interação social com os seus habitantes representam para professores e estudantes uma rica oportunidade e experiência para o entendimento da questão indígena contemporânea, pois favorece a interculturalidade, a solidariedade, o apreço à diversidade e o respeito entre os povos. Para mim, enquanto professor-pesquisador, foi determinante o trabalho de campo para uma melhor compreensão da realidade indígena, especificamente dos indígenas da Lagoa do Tapará, na atualidade.

Portanto, sugiro aos professores e estudantes que visitem as comunidades indígenas e conversem com as pessoas para através da vivência da interculturalidade estruturar uma melhor compreensão desses povos.

A maioria dos estudantes da Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda reconhecem o Santuário dos Mártires como patrimônio histórico. Entre os visitantes, a maioria reconhece que os indígenas tiveram participação na “história dos mártires”, embora não saibam dizer qual. Hoje, com a memória dos Mártires consolidada e patrimonializada como uma memória guardada, é nossa proposta analisar a memória indígena Tapuia Tarairiú que dela decorre também.

Embora o discurso colonialista de que os “pacíficos católicos portugueses” foram atacados “em sua pátria” por “holandeses invasores gananciosos e indígenas bárbaros ludibriados” seja promovido por uma instituição poderosa e secular como a Igreja Católica, e apoiado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte e pela Prefeitura Municipal de São Gonçalo do Amarante, especialmente no dia 3 de outubro anualmente, quando ocorre a Festa dos Mártires no referido Santuário, percebemos também que a citada construção emana memórias que não aparecem nos discursos eclesiásticos e senso comum, mas que estão presentes nas fontes históricas seiscentistas e nos discursos de lideranças indígenas como os caciques Francisca do Tapará e Luiz Katu, que podem e devem ser considerados na análise da questão “dos mártires” nas nossas salas de aula e debate público geral.

Se o que marca a história tradicional é o apagamento e desumanização dos indígenas, sugiro a utilização do Monumento aos Mártires não para exaltação da colonização portuguesa e da branquitude²⁹, mas sim para lembrar da resistência dos povos originários em São Gonçalo do Amarante, no Rio Grande do Norte e em todo o país.

Se o discurso histórico mais divulgado é o do ponto de vista da hierarquia católico-diocesana do Rio Grande do Norte, o discurso indígena silenciado precisa virar voz, não mais como a de povos derrotados ou ludibriados, mas sim como povos resistentes, sujeitos históricos e, portanto, protagonistas das suas histórias e construtores de seus futuros.

Assim, analisando a história dos mártires sob o ponto de vista indígena podemos pensar sobre problemáticas do presente: a questão do território, exploração do homem sobre o homem, movimentos sociais, decolonialidade, dinamismo cultural, resistência (adaptativa ou não), cultura, identidade, direitos originários, relativismo cultural, tolerância e diversidade, de

²⁹ De acordo com Thais Bonato Gomes e Francisco Muenzer Soares (2024, p.150) “Isto é, um local social de privilégio, ou seja, não se trata de indivíduos ou casos específicos, mas de uma estrutura que se vale da hierarquização racial e dos privilégios historicamente construídos a partir dessa discriminação.”

modo a contribuir para uma aprendizagem histórica que seja significativa para nossos estudantes e para o bem comum da sociedade.

Nesse sentido, buscamos produzir a historicização da questão indígena no Nordeste, Rio Grande do Norte e em Lagoa do Tapará, nosso principal foco, e desenvolver um material didático que contribua no levar desse conhecimento para as salas de aulas do Brasil, aproximando a realidade dos povos originários dos estudantes do país, de modo a valorizar a cultura e história indígena e fazer os estudantes desenvolverem o apreço pela diversidade, além da valorização e respeito pelos povos originários que seguem na resistência da luta pela obtenção e respeito de seus direitos e visibilização de suas trajetórias históricas e elementos culturais.

FONTES

Fontes orais

BEZERRA, Cacica Francisca. [06.12.24] Entrevistador e transcrição: Autor. Escola Municipal Luís Cúrcio Marinho, Lagoa do Tapará/Macaíba-RN, 2024. Vídeo (28m15s)

Fontes impressas

Após santificação dos mártires brasileiros, município do RN se prepara para o turismo religioso. **G1**. Natal, 28 out. 2017b. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/apos-santificacao-dos-martires-brasileiros-municipio-do-rn-se-prepara-para-o-turismo-religioso.ghtml>> Acesso em 06 nov. 2024.

AMAGUA, Frédérique. HONGO, Ken. Parlamento do Japão aprova lei que reconhece a minoria ainu. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 18 de maio de 1997. Disponível em: <<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/18/mundo/13.html>>> Acesso em: 30 de julho de 2024.

BEZERRA, Zuleide. Unidades de ensino viram Escolas Indígenas em São Gonçalo do Amarante. **Ana Candengue**. 8 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://anacadengue.com.br/2021/11/08/unidades-de-ensino-viram-escolas-indigenas-em-sao-goncalo-do-amarante/>>. Acesso em 27/12/24 às 11h04min.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.861/2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 3/1999 - **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília: MEC, 1999a

BRASIL. Parecer CNE/CEB 14/1999 - **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1999b

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14/2015 - **Orientações sobre a inclusão da temática “História e Cultura dos Povos Indígenas” no currículo da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015.

CENSO de 2022: Nove municípios concentram 80% da população indígena do RN. **G1**. Natal, 7 ago. 2023. Disponível em:

<<<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2023/08/07/censo-2022-nove-municipios-concentram-80percent-da-populacao-indigena-do-rn.ghtml>>> Acesso em 30 jul. 2024.

D’LIMA, França. **Hino de São Gonçalo do Amarante/RN**. São Gonçalo do Amarante, 2009.

DOMÊNICO et.al, **Histórias para ninar gente grande**. Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em:

<<<https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>>>. Acesso em 25 de julho de 2024.

GARRO, Lopo Curado. “Breve, verdadeira e autêntica relação das últimas tiranias e crueldades, que os pérfidos holandeses usaram com os moradores do Rio Grande”. In: SALVADOR, Frei Manuel Calado do. **O valeroso lucideno e o triunfo da liberdade**. Lisboa: Officina de Domingos Carneiro, 1668. 356 p. p. 277-280. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18144>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GOMES, Eduardo. Índios são tema da Campanha de 2022. **Diário de Cuiabá**, Cuiabá, 13 fev. 2022. Disponível em:

<<https://www.diariodecuiaba.com.br/cidades/indios-sao-tema-da-campanha-de-2002/88293>> Acesso em 25 jul. 2024.

IBGE. **Censos Demográficos 1991/2010**. Disponível em:

<<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>> Acesso em 25 jul. 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em:

<<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal>> Acesso em 25 jul. 2024.

JESUS, Frei Rafael de. **Castrioto lusitano**. Paris: J. P. Aillaud, 1844 (original 1679). 608 p. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/179485> . Acesso em: 30 jul. 2024.

KATU, Cacique Luiz. “Entrevista realizada com José Luiz Soares, Cacique Luiz Katu, liderança da aldeia Catu, em Canguaretama-RN, em dezembro de 2019”. In: SANTOS, Tiago SANTOS, Tiago Cerqueira. **“Não há conflito se for feita reeleitura”**: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019). 2020. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de

História - Profhístorya) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MACEDO, Allyne. Indígenas cobram escola e gestão democrática na Educação de Macaíba. **Saiba Mais**. Natal, 2018. Disponível em:

<<https://saibamais.jor.br/2018/05/indigenas-cobram-escola-e-gestao-democratica-na-educacao-de-macaiba/>>

Mangueira reconta história do Brasil em desfile com heróis da resistência negros e índios. **G1**. Rio de Janeiro, 05 mar. de 2019. Disponível em:

<<<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/mangueira-reconta-historia-do-brasil-em-desfile-com-herois-da-resistencia-negros-e-indios.ghtml>>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MÁRTIRES de Cunhaú e Uruaçu são declarados santos. **G1**. Natal, 15 out. 2017a. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/martires-de-cunhau-e-uruacu-sao-declarados-santos.ghtml>>. Acesso em: 06 de novembro de 2024.

MENDES, César. IBGE explica crescimento da população indígena. **Rádio Senado**. 10 out. 2023. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/10/10/ibge-explica-crescimento-da-populacao-indigena#:~:text=De%20acordo%20co>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MORADORA A. “Entrevista sobre o Monumento dos Mártires de Uruaçu”. Entrevista concedida à Maria do Socorro Vale B de Góis em outubro de 2013. Uruaçu, RN, 2014. In: GÓIS, Maria do Socorro Vale Bezerra de. **Turismo religioso: análise das políticas governamentais e ações eclesiais no monumento de Uruaçu em São Gonçalo do Amarante-RN**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Turismo) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2021.

MORADORA B. “Entrevista sobre o Monumento dos Mártires de Uruaçu”. Entrevista concedida à Maria do Socorro Vale B de Góis em outubro de 2013. Uruaçu, RN, 2014. In: GÓIS, Maria do Socorro Vale Bezerra de. **Turismo religioso: análise das políticas governamentais e ações eclesiais no monumento de Uruaçu em São Gonçalo do Amarante-RN**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Turismo) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2021.

MPF pede urgência na demarcação de terra indígena Tapuia no RN. Natal, 2024. **Saiba Mais**. Disponível em:

<<https://saibamais.jor.br/2024/04/mpf-pede-urgencia-na-demarcacao-de-terra-indigena-tapuia-no-rn/>> Acesso em 21/02/2025.

NÓBREGA, Antônio. **Chegança**. YouTube, [10 de abril de 2020]. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ewCnpLF1_CM>. Acesso em: 21 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais**. Genebra: OIT, 1989.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 8.913, de 06 de dezembro de 2006**. Declara Feriado

Estadual o Dia 03 de Outubro, Dia Estadual à Memória dos Protomártires de Uruaçu e Cunhaú.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental**. Natal: Offset, 2018.

SALVADOR, Frei Manuel Calado do. **O valeroso lucideno e o triunfo da liberdade**. Lisboa: Oficina de Domingos Carneiro, 1668. 356 p. p. 277-280. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18144> . Acesso em: 30 jul. 2024.

SÃO GONÇALO DO AMARANTE. **Dois unidades de ensino são transformadas em escolas indígenas**. 8 de novembro de 2021. Disponível em: <https://saogoncalo.rn.gov.br/duas-unidades-de-ensino-sao-transformadas-em-escolas-indigenas/>. Acesso em Acesso em 27/12/24 às 11h15min.

SANTIAGO, Diogo Lopes. **História da guerra de Pernambuco**. Recife: FUNDARPE, 1984. [original 1675] 596 p. (Coleção Pernambucana)

SÃO GONÇALO DO AMARANTE. **Decreto nº 1444/2021**. Transforma em escola indígena a Escola Municipal Georgina Altina Viana, criada pelo Decreto 140, de 27 de março de 2002, localizada na comunidade Lagoa de Tapará, neste Município, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, passando a funcionar como Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Georgina Altina Viana. São Gonçalo do Amarante/RN, 2021a.

SÃO GONÇALO DO AMARANTE. **Decreto nº 1445/2021**. Transforma em escola indígena a Escola Municipal Isabel da Silveira, criada pelo Decreto 67, de 10 de janeiro de 1997, localizada na comunidade Ladeira Grande, neste Município, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, passando a funcionar como Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Isabel da Silveira. São Gonçalo do Amarante/RN, 2021b.

DUAS unidades de ensino são transformadas em escolas indígenas. **Prefeitura de São Gonçalo do Amarante**, 2021. Disponível em: <https://saogoncalo.rn.gov.br/duas-unidades-de-ensino-sao-transformadas-em-escolas-indigenas/> Acesso em 07 de jan. 2024.

UNESCO. **Declaración sobre la Diversidad Cultural**, 2001. <Disponível em: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 04 jun/2024.

BIBLIOGRAFIA

- ABIB, Pedro Rodolpho Junger. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-20, e-18279, out./dez. 2019
- ALMEIDA, M. R. Celestino de. “O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco”. In: _____ . **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ARAÚJO, Manuel Nazareno Nogueira de. **História de São Gonçalo**. Editora IMEPH, 2015. 80 p.
- ARAÚJO, O; NAZARENO, E. História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Revista Temporis[ação]**, v. 18, n. 1, p. 35-60, 4 jul. 2018.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARRUTI, José Maurício. Etnogênese Indígena. In: RICARDO, Carlos Alberto; RICARDO, Fany Pantaleoni (Org.). **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. 10. ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. Série Estudos.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução Lígia Teopisto. Plântano Edições Técnicas, Lisboa, 2000.
- BARCELLOS, L; NASCIMENTO, J. M. O povo Potiguara e a luta pela etnicidade. In: NASCIMENTO, J. M. (org.). **Etnoeducação Potiguara: pedagogia da existência e das tradições**. João Pessoa, 2012, p. 11-24.
- BARTH, Frederik. **Os grupos étnicos e suas fronteiras**. In: BARTH, Frederik (org.). *Grupos étnicos e suas fronteiras: a organização social da diferença cultural*. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: LTC, 1998. p. 33-67.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BEZERRA, Miquéias de Medeiros. **Do "frio túmulo da indiferença e do olvido": a construção do espaço sagrado no santuário aos "Protomártires do Brasil" em Uruaçu/RN (1988-2017)** Monografia (graduação em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.
- BEZERRA, Miquéias de Medeiros. **"Revolvendo as cinzas do passado": a construção do espaço sacroprofânico nos santuários aos Protomártires do Brasil, pela Arquidiocese de Natal/RN (1988-2017)** Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. “Povos Indígenas”: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.) **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 200 p.

BORGES, C. **A crítica descolonial em Enrique Dussel**: Desmitificação da modernidade europeia. *Poiesis: Revista de Filosofia*, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 184-195, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poiesis/article/view/1636>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRAZÃO, D. A. **A BNCC como território de disputas**: entre as rupturas e manutenções da tradição escolar. 2017. (Apresentação de Trabalho/Seminário). In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - contra os preconceitos: história e democracia. 2017, Brasília. Anais.

BRITO, Iaponira Peixoto de. **São Gonçalo do Amarante (RN)**: aspectos socioeconômicos. Soluções gráficas, São Gonçalo do Amarante, 2012. 264 p.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro. (orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n. 2)

CARDOSO, Halisson Seabra. **A escola que os índios querem**: experiência escolar indígena Potiguara no Catu dos Eleotérios em Canguaretama/RN. 2019. 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional; MEC, 1955.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. 3 ed. Natal: RN Econômico, 1999.

CAVIGNAC, Julie (org.); ALVEAL, Carmem (org.). **Guia Cultural Indígena Rio Grande do Norte**. Natal: Flor do Sal, 2019.

CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: ‘Índios’ e ‘Negros’ no Rio Grande do Norte. *Mneme - Revista de Humanidades* - Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. V.4 - N.8 - p. 1 - 79, abr./set. de 2003.

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa: In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, .02, p.485-515, jul/dez. 2005

DANTAS, Flademir Gonçalves. **Entre os Potiguara e os Tarairiu**: a temática indígena nos livros didáticos de história do Rio Grande do Norte (1952-1994). 143f. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LISSOVOY, N. “Decolonial pedagogy and the Ethics of the Global”. In: **Discourse**:

Studies in the Cultural Politics of Education, v. 31, n. 3, p. 279-293, 2010.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. Petrópolis, Vozes, 1995.

FAGUNDES, José Evangelista. **A História local e seu lugar na História**: histórias ensinadas em Ceará-Mirim. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação. 2006. 164f.

FERNANDES, Cicera Tamara Graciano Leal da Silva. **Pesquisa e ensino na história escolar**: o contexto urbano da Escola Terezinha Paulino em Natal-RN. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2018.

FERNANDES, Socorro Alves. **História Indígena e colonização no Ceará**: questões para o ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2018.

GALLOIS, Dominique. “A escola como problema: algumas posições”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da & CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GÓIS, Maria do Socorro Vale Bezerra de. **Turismo religioso**: análise das políticas governamentais e ações eclesiais no monumento de Uruaçu em São Gonçalo do Amarante-RN. Dissertação (Mestrado em Turismo) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2014. 171f.

GOMES, Thais Bonato; SOARES, Francisco Muenzer. Os usos do conceito de branquitude para uma educação antirracista no Brasil. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v.17, n.1, jan./abr.2024

GOMES NETO, João Maurício. **Entre a ausência declarada e a presença reclamada**: a identidade potiguar em questão. 2010. 150f Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. 150f.

GUERRA, Jussara Galhardo Aguirres. **Mendonça do Amarelão**: caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte. Orientador: Renato Monteiro Athias. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, 2007. 217p.

HOFMANN, Ângela Ariadne. “O mundo além da ‘terra a vista’”: o lado de cá do Oceano Atlântico é outra história. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.) **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 200 p.

IPHAN/Ministério da Cultura. (orgs.) HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; QUEIROZ, Adriane. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

KANT, Immanuel. **Sobre pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KOPENAWA, Davi;. “Descobrimos os brancos”. In: Novaes, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Cia das Letras, 1999, p. 15-21.

KRENAK, Ailton. “O eterno retorno do encontro”. In: Novaes, Adauto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Cia das Letras, 1999, p. 23-31.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEDESMA, Manuel Pérez. **La conciencia histórica en España**. Madrid: Marcial Pons Historia, 1992.

LOPES, F. M. **Índios, colonos e missionários na colonização da capitania do Rio Grande do Norte**. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 2003.

LYRA, Augusto Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2012.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC/SECAD/LACED/ Museu Nacional, 2006.

MACEDO, Alexandre Medeiros de. “De como se constrói uma história local”: aspectos da produção e da utilização no ensino de história. In: ALVEAL, C. M. O. (Org.) ; FAGUNDES, José Evangelista (Org.) ; ROCHA, Raimundo Nonato de Araújo. (Org.). **Reflexões Sobre história local e produção de material didático**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2017. 334p.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. **Ocidentalização, território e populações indígenas no sertão da Capitania do Rio Grande**. 309f. Dissertação (Mestrado em História) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MACEDO, H. A. M. de. Reflexões sobre a questão indígena no Seridó: entre a história e o patrimônio cultural. **Espacialidades**, v. 7, p. 217-238, 2014.

MAIA, Lício de Oliveira. “Direito à diferença: História e culturas indígenas”. In: Souza, Juliana & Oliveira, Margarida (org.). **O que se ensina e o que se aprende em história: a historiografia didática em debate** (vol. 2). Ananindeua: Cabana, 2022, p. 236-268.

MARQUES, Amanda C. N. **Território de memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MEDEIROS FILHO, O. **O Terço dos Paulistas do Mestre-de-Campo Manuel Álvares de Moraes Navarro e a Guerra dos Bárbaros**. Mossoró: Fundação Vingtun Rosado, 1987.

MEDEIROS FILHO, O. **Os Tarairiús, extintos tapuias do Nordeste**. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 1988.

MEDEIROS, Juliana Schneider. “Povos indígenas e a Lei nº. 11.645”: (in)visibilidades no

ensino de história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.) **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 200 p.

MELO, Pe. Antônio Martins de. O monumento de Uruaçu, RN. Entrevista concedida a Maria do Socorro Vale B. de Góis, em 03 de março de 2014. Uruaçu, RN, 2014. In: GÓIS, Maria do Socorro Vale Bezerra de. **Turismo religioso: análise das políticas governamentais e ações eclesiais no monumento de Uruaçu em São Gonçalo do Amarante-RN**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Turismo) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2021.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.17666/329402/2017>>. Acesso em: 14 de junho de 2024.

MONTEIRO, John M. “Armas e armadilhas”: História e resistência dos índios. In: Novaes, Aduino (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MOURA, Allyne Dayse Macedo de. **Aqui tem sangue e suor de índio: resistência, etnicidade e luta política dos tapuias da Lagoa do Taparú - RN**. 2019. 213f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MOURA, A. D. M. de; BOAVENTURA, L. de C. L.; NEVES, R. de C. M. Povos indígenas no Rio Grande do Norte, direitos e ações em tempos de covid-19. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119- 145, mai./ago. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. “Em busca de uma ancestralidade brasileira”. In: **Revista fazendo escola**. Alvorada. v. 2, ano 2002, p. 40-42.

NEPOMUCENO, Sabrina Barros. **O ensino de História vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial**. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

NEVES, Rita; FIALHO, Vânia. **Nova cartografia social do Nordeste / Tapuias Tairariús da Lagoa de Taparú / RN: origens, cultura e ambiente – N. 1 (Jun. 2021) / Coord. da pesquisa: Vânia Fialho e Rita Neves, Cruz das Almas: EDUFRB, 2021.**

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, n. 10. São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Políticas indígenas contemporâneas – régimen tutelar, juegos políticos y estrategias indígenas. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Ed.) **Hacia una antropología del indigenismo: estudios críticos sobre los procesos de dominación de los indígenas em Brasil**. Rio de Janeiro/ Lima: Contra Capa/ Centro Amazónico de Antropolgia y Aplicación Práctica, 2006. p. 127 – 150.

OLIVEIRA, João Pacheco de. “Uma etnologia dos ‘índios misturados’”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 1, abril, p. 44-77, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de. O teatro da memória e da história: alguns problemas de alteridade nas representações do passado e presentes no culto aos mártires de Cunhaú-RN. **Mneme - Revista de humanidades**, Caicó, v. 4, n. 8, p. 80-110, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.) **Dicionário do ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019

ORIÁ, Ricardo. “Memória e ensino de História”. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

PAIVA, Pe. Antônio Murilo de. “Entrevista concedida a Maria do Socorro Vale B. de Góis, em 03 de março de 2014”. Uruaçu, RN, 2014. In: GÓIS, Maria do Socorro Vale Bezerra de. **Turismo religioso: análise das políticas governamentais e ações eclesiais no monumento de Uruaçu em São Gonçalo do Amarante-RN**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Turismo) Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2021.

PALITOT, E. M. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura**. Dissertação (Mestrado em Sociologia – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

PALITOT, Estêvão. **Os Potiguara de Monte-Mór e a cidade de Rio Tinto: a mobilização indígena como reescrita da história**. *Revistas de Estudos e Investigações Antropológicas*. Recife, Ano 4, Edição Especial II, 2017. Dossiê 20 anos do NEPE (UFPE).

PAZ, Jailson Sousa da. “Os índios na história do Brasil”. In: ANDRADE, Juliana Alves de. SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (org.) **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunho, 2017.

PARRA, Andrés Argüello. **Educación, humanidades y opción decolonial**. *Horizontes*, v. 35, n.1, p.09-18, jan./abr. 2017.

PEREIRA, Monsenhor Francisco de Assis. **Protomártires do Brasil: Cunhaú e Uruaçu - RN** Ed. Santuário, São Paulo, 1999.

PEREIRA, Jonathan de França. **Povos indígenas e educação básica: relações entre a história pensada e a história vivida**. 2019. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PEREIRA, Veranilson Santos. **Por uma História indígena decolonial do Seridó no Ensino de História: experiências a partir do uso das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação**. Orientador: Vanessa Spinosa. 2022. 229f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

POMBO, Rocha. **História do estado do Rio Grande do Norte**. EDUFRN, 2018.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Aldeias indígenas e povoamento do Nordeste no final do século XVIII: aspectos demográficos da “cultura de contato”. In: DINIZ, Eli; LOPES, José

Sérgio; PRANDI, Reginaldo (Org.). **Ciências Sociais hoje**. São Paulo: ANPOCS, HUCITEC, 1993.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina." In: LANDER, E. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** (pp. 117-142). Buenos Aires: CLACSO. 2020.

QUIJANO, A. "Colonialidade do poder e classificação social". In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-116

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun. 2019

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

ROSENDAHL, Zeny. **Hierópolis: o sagrado e o urbano**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

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

SAMPAIO, Beatriz G. Dantas, José Augusto L.; CARVALHO, Maria Rosário G. "Os povos indígenas no nordeste brasileiro": um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo : Companhia das Letras, 1992.

SANTANA, José Valdir Jesus de. Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. **Contexto**. Mossoró, vol. 4, p.197-211, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010

SANTOS, Tiago Cerqueira. "**Não há conflito se for feita releitura**": a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015-2019). 2020. 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SANTOS, Maria das Dores Fonseca Ribeiro. **Descolonizar o pensamento para reaprender a História**: o povo indígena Potiguara no ensino de História no contexto do ensino médio na Paraíba, 2019-2022. Orientador: Roberto Airon Silva. 2022. 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SCHALKWIJK, Frans Leonard. **Igreja e Estado no Brasil Holandês (1630-1654)**. São Paulo: Cultura Cristã, 2004. 448 p.

SCIFONI, Simone. “Educação e patrimônio cultural”: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila (org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Iphan-PB, 2012. p. 3037. (Caderno Temático, 2).

SILVA, Cláudia Maria Moreira da. **Em busca da realidade: a experiência da etnicidade dos Eleotérios (Catu/RN)**. 2007. 281 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223 - 2012

SILVA, Edson. “A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil”. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (orgs.) **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunho, 2017.

SILVA, Giovani José da. “Ensino de História Indígena”. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Sylvana Kelly Marques da. **Os discursos fotográficos de Canindé Soares: entre o turismo e a devoção (2004-2007)**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de PósGraduação em Ciências Sociais. Natal, 2018.

SOARES, A. L. R. “Dr. Jekyll and Mister Hide ou ‘A educação patrimonial serve a quem?’” In: ZANON, Elisa Roberta, BRANCO, Patrícia Martins Castelo, MAGALHÃES, Leandro Henrique. (Org.) **A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país**. Londrina, EdUniFil, 2009.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. “Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro”. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habekost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.) **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 200 p.

TEIXEIRA, Juliana. História Cronológica: In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

TINÔCO, Leonardo Bezerra de Melo. **Áreas de transição rural e urbana em São Gonçalo do Amarante/RN: elementos para delimitação do planejamento territorial**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

TOLENTINO, Átila. **Educação patrimonial decolonial**: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. *Sillogés*, v.1, n.1, 2018.

TORRES-MALDONADO, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – v. 31, n. 1, jan.- abril, 2015.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. **História geral do Brasil**, 7ª ed., vol 5. São Paulo, 1980.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **A construção da subjetividade cidadã, um jazz possível!** Consonância e dissonância nas análises dos discursos democráticos educacionais brasileiros. Implicações no ensino de história. 2009. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

VIEIRA, Alexandre Gomes Teixeira. Historicidade, narrativas e imaginário: possibilidades e problematizações a partir do léxico “caboco”. ANPUH-Brasil - **30º Simpósio Nacional de História**. Recife, 2019.

WALSH, C. "Interculturalidade, conhecimento e decolonialidade." In: MIGNOLO W. **Globalización y el poder del saber**. Quito: Ediciones Abya-Yala. 2009.

WALSH, C. “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial”: in-surgir, re-surgir e reviver. In: CADAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42

WALSH, C. “Interculturalidad y colonialidad del poder”. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília, DF: Editora universidade de Brasília, 1994.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CADERNO DE ANEXOS

Anexo 1 - Entrevista com Cacica Francisca Bezerra dos Tapuia da Lagoa do Tapará

Entrevista com a Cacica Francisca do povo indígena Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará no limite entre Macaíba e São Gonçalo do Amarante, no Rio Grande do Norte, realizada em 6/12/24 como parte da pesquisa para obtenção do título de mestre no ProfHistória da UFRN.

Entrevistador - Eu queria que a senhora começasse me falando nome completo e a idade da senhora.

Cacica Francisca Bezerra - Então, meu nome é Francisca da Conceição Bezerra e tenho 54 anos.

Entrevistador- A senhora mora a quanto tempo aqui no Tapará?

Cacica Francisca Bezerra - Eu? Desde que nasci (sorri).

Entrevistador- A senhora pode falar um pouco da sua luta política e desde quando a senhora é cacica?

Cacica Francisca Bezerra - Então, eu sou filiada ao Partido dos Trabalhadores desde 2004. Eu engajei na política partidária com a intenção de mudar o rumo da história, de valorizar o nosso povo... e minha atuação como cacica aqui é recente. As nossas lutas já vinham de muito tempo. Eu era liderança, nós fomos os primeiro a levantar a bandeira e estarmos engajados na luta em busca de políticas públicas para trazer benefícios para dentro da comunidade, mas me tornei cacica pra representar os Tapuia Tarairiú tá com 4 anos.

Entrevistador- Como foi esse processo de escolha da senhora como cacica da comunidade?

Cacica Francisca Bezerra - A escolha foi justamente unânime, porque sentiram essa necessidade. Já que eu era a única que saía do território, viajava, trazia informações, organizava palestras, reuniões. Então disseram “Francisca, você vai ser nossa cacica.” dando

uma responsabilidade a mais para minha pessoa. Tem eu, tem minha outra irmã que saem, mas minha irmã não quis ser cacica, mas ficou eu sendo cacica até agora, é recente, faz 4 anos.

Entrevistador- Puxando agora a parte do nosso tema... a senhora já visitou o Monumento aos Mártires?

Cacica Francisca Bezerra - Já, já cheguei a visitar. Eu não tinha ainda chegado a visitar esse espaço... Eu cheguei a visitar justamente “os mártires” na campanha agora recentemente... aliás, antes de começar a campanha. Eu me senti muito acolhida em São Gonçalo do Amarante. A minha luta foi mais voltada para o município de Macaíba, apesar de São Gonçalo fazer parte também daqui, é mais distante que pra Macaíba. Macaíba é “puff”, bem pertinho. Só que aí eu resolvi, tá com 2 anos por aí, a começar a conhecer São Gonçalo e a partir daí fui acolhida, fui chamada para entrar no espaço, conhecer o ambiente, ver as missas, entrava lá com os alimentos na hora da oferta e gostei de São Gonçalo. Cheguei a visitar os Mártires. De fato a imagem que os meninos falaram que tem uma pessoa lá... [se refere a escultura de Matheus Moreira] dá até um arrepio mesmo como diz eles.

Entrevistador- A senhora diria que o motivo da senhora ter visitado o monumento foi um motivo religioso? Tinha algo a ver com a religião da senhora?

Cacica Francisca Bezerra - Sim, foi um motivo religioso. Foi um momento de eu me sentir acolhida. Primeiro foi na Igreja Principal [Igreja Matriz] antes de ir pra lá, na Igreja Matriz. Para além do padre, havia outros padres, não me pergunte o nome dos padres [que não vou lembrar] (sorri) mas me senti muito acolhida, me receberam muito bem. Depois a gente foi pra lá, lá tem uma casa grande, onde eu acho que o padre... padre Murilo.... lá foi muito bacana, muito bom mesmo. Assim, pelo fato de eu ser indígena, não me olharam com aquele olhar assim... de preconceito. Respeitaram meu espaço.

Entrevistador- A senhora tem religião?

Cacica Francisca Bezerra - Tenho, a minha vida inteira foi na religião católica, fui até coordenadora de Igreja. Porém eu me decepcionei, porque minha vida todinha foi na religião

católica, mas no percurso eu me senti... eu me decepcionei com algumas atitudes que estavam acontecendo ali dentro e aí eu tive a necessidade de sair. Me afastei. Aí com o título de cacica aí foi que veio a responsabilidade de conhecer a outra religião, a religião indígena, a jurema, o candomblé... Justamente pelo título. Eu sou indígena, eu sou cacica, então tenho que entender um pouco da minha própria cultura, né? Principalmente no tocante à religião. Foi aí que eu procurei o “babá”. você conhece? O Babá Ivângelo, procurei ele... no ano que vai entrar vai fazer 3 anos, então faz 2 anos e pouco que estou na casa de terreiro, conhecendo, em São Gonçalo, na comunidade Novo Santo Antônio. O Axé dele, o terreiro dele, é o Alto do Alvorecer [...] Estou recente, ainda estou buscando, conhecendo, me aprofundando. Justamente por causa do título. Acho que a gente tem que valorizar nossa cultura, até porque a gente deve isso a nossos ancestrais, eles tiveram que perder a vida pra dar outra vida.

Entrevistador - Indo diretamente pro nosso objeto de observação que é a história dos Mártires. Como é que a senhora narraria essa história e como foi a participação indígena nessa história?

Cacica Francisca Bezerra - Então, a narração da história dos acontecimentos dos Mártires, quando os meninos falaram em relação a guerra que houve, entre o bem e o mal, é o que passam para as crianças, é o que passam pra eles. Na realidade esqueceram de dizer que foi uma guerra entre os colonizadores portugueses, holandeses e os povos indígenas. Não tinha o bem e o mal. Tinha alguém que tava tirando tudo dos povos indígenas, roubando seus territórios, invadindo e ali houve essa guerra. Nessa confusão todinha da guerra, teve a união de alguns povos, pra ver... não tô lembrada agora se alguns povos indígenas se aliaram aos portugueses e aos holandeses. Teve essa união tudo isso para expulsar os holandeses.

Em relação aos Mártires, eu Francisca, não sou a favor, porque a imagem que foi colocada é como se os povos indígenas fossem os criminosos, os que invadiram e não é verdade... Eles estavam se defendendo, né? Então o desenho que fizeram de tirar o coração do padre pelas costas, não foram os indígenas, ali eles desenharam, fizeram uma imagem dos povos indígenas, para chamar os indígenas de criminosos, de que eles estavam usurpando o direito deles... mas na verdade era o contrário. Nós fomos obrigados a perder a nossa língua, por isso que hoje nós estamos engatinhando, resgatando [essa língua] [...] com isso, fizeram até um filme, acusando nosso povo de ter matado o padre e tirado o coração pelas costas... Então isso

ficou muito pesado para o nosso povo, aí eu sou contra porque quem é pra ser homenageado ali eram nós, os povos indígenas, não os colonizadores que usurparam, que tiraram todo nosso estilo de andar, nossa língua, nossas vestes.

É muito difícil hoje se afirmar enquanto indígena, porque logo as pessoas perguntam, vocês andam pelado? E nós temos obrigação de andar pelado? Você mora dentro de oca? Você mora dentro da mata? São várias perguntas que fazem em torno de quem se afirma ser indígena. Primeiro eles tiraram, agora pra gente ser a gente em que voltar a viver como era ontem... aí eu digo “Poxa, nem os próprio colonizadores vivem hoje como tem que viver”, porque tanto a gente vivia na mata, como os colonizadores viviam também em cavernas, essa é a imagem que eu tenho. E por que só nós povos indígenas não podemos avançar? Então essa festa religiosa que fazem nos mártires é bacana pra quem é católico? É. Mas pra nós, povos indígenas, que carregamos o sangue e o sofrimento dos nossos antepassados que perderam a vida, não é legal né?

O feriado do dia 3 de outubro, porque não foi em nossa homenagem? É esse detalhe. Então foi essa confusão todinha que aconteceu. Houve um confronto não foi entre o bem e o mal, foi entre os indígenas e os portugueses e holandeses, pessoas que vieram pra dentro do nosso país e do nosso território. Por que o estado do Rio Grande do Norte é o estado que não tem terra demarcada ainda? Porque a invasão começou justamente por aqui pelo Rio Grande do Norte e por aí se foram. Aí a guerra findou em Uruaçu e Cunhaú, mas começou aqui, justamente em Macaíba, veio de lá pra cá, entrando pelo rio... tanto que tem o casarão que fica aqui em Macaíba [o Ferreiro Torto] onde lá viviam negros e indígenas que foram escravizados. Então findou lá essa guerra toda.

Houve várias histórias em relação a esse massacre, houve vários comentários, porém quem fez esses comentários não fomos nós, povos indígenas, nós não tivemos participação nessa construção. (15:22) Quem teve foi os brancos. os que vieram justamente e usurparam nossos direitos, mas eu respeito, gosto lá, me sinto bem lá aquele espaço, me sinto bem de verdade, mas não me sinto uma criminosa, porque eu tenho certeza absoluta que não foi o meu povo que invadiu, não foi o meu povo que pegou a flecha e nem quem pegou o punhal pra tirar coração daquele padre nem de ninguém. Mas que houve massacre, houve. Mas morreu quem? Quem foi que morreu? Se os indígenas eram bandidos, porque que morreu tanto? Tinham que ter mais sobreviventes. Os que tiveram de sobreviver teve que fugir da sua própria realidade, teve que negar sua própria história, teve que negar sua própria identidade, para hoje nós estarmos aqui conversando, falando, buscando, tentando resgatar, não, recuperar, o que tiraram de nós.

Entrevistador - O que a senhora acha importante de se contar pra ficar de aprendizado para estudantes indígenas e não indígenas?

Cacica Francisca Bezerra - O grande aprendizado é a gente ir a fundo atrás da verdade, e não reproduzir o que foi exposto ali pra população nos livros. Acho que um trabalho de pesquisa bem feito, ouvindo os mais velhos. Esse é o aprendizado que no momento eu indicaria, questionar.

Por exemplo, como a professora Moema, que eles (alunos) falaram, confundido como se fosse eu. Falaram da história, que houve uma invasão, que não podia entrar dentro da igreja.... Justamente, não podia mesmo não. Quem disse que indígena e negros podia mentrar dentro da igreja? Não podia, por isso que tá se repetindo essa história. Mas não podia entrar, justamente, não podia mesmo não. Justamente porque não aceitavam. E o povo que foi mais injustiçado, foi os tapuias tarairiús. Por que os tapuia tarairiu? Porque os tapuia tarairiu tinha uma língua enrolada. A forma que eles falavam as pessoas não entendiam.

Entrevistador- Tarairiú significa exatamente isso né, “língua travada”?

Cacica Francisca Bezerra - Língua travada. É tanto que a nossa língua é ketzekrat. Então era difícil, ficar falando “bremen bremen bremen” quem que ia entender o que você tava querendo dizer? Qual era o branco que ia entender que tava dizendo bom dia? Então eles não entendiam. Então o nosso povo foi o que foi mais injustiçado, mais do que os potiguaras. Os potiguara já é o tupi, tupi-guarani, que aí a língua já é outra, já tem uma facilidade de você compreender e entender o que estão falando, já a nossa não. Então houve esse grande conflito. O aprendizado? Antes da gente reproduzir, primeiro a gente tem que pesquisar se o que a pessoa está falando é a verdadeira história. Enfim, tem vários estudiosos que tentam fazer o apagamento da nossa história, da nossa luta e da nossa resistência.

Negro e indígena não podia entrar na igreja, e aí foi quando entrou o padre jesuíta na história, que era indígena e veio nos ensinar o catolicismo, a gente tinha que aprender, só podia entrar na igreja se fosse católico. Se não fosse católico não entrava na igreja. Por isso que a igreja tava fechada (risos), que era pros indígenas não entrarem. Mas quem tava lá? Era justamente quem estava usurpando nossos direitos. E a nossa fé? E a nossa religião? Onde é que fica? Aí endeusaram... que a religião, o candomblé, outras que tem por aí, a jurema... Tem várias, no momento só lembro essa duas... Começaram a reproduzir como se nossa população fosse má,

um povo do mal, que fazia as coisas para o mal, simplesmente pelo fato de conversar com a natureza, acreditar na força do vento, na força do sol, na força da lua, na força da água, ou seja, nos elementos da natureza, porque nós temos esse dom, de acreditar numa força maior que é deus, mas também acreditar em todos os elementos que deus deu pra nós, que é a força da natureza. Não foi deus que criou todo esse universo? Então, a gente acredita nessa força, nesse bem, na mãe terra, que é da onde a gente tira o nosso sustento. É aí, mas só que para algumas pessoas é algo do inimigo, algo do demônio. Acham que fulano está ali é evocando o inimigo, mas não é, estamos evocando Deus, nós estamos evocando a nossa fé. Se a gente foi proibido de entrar dentro da igreja, a gente tinha que orar e levar nossa fé de qualquer forma. E a forma foi a própria natureza.

Entrevistador - Francisca, a última pergunta agora.. Quando os estudantes das redes municipais do RN e SGA forem estudar os Tapuia da Lagoa do Tapará , o que é importante que eles aprendam?

Cacica Francisca Bezerra - A nossa luta, a nossa identidade, a nossa resistência, a gente tem que começar a conhecer a nossa história ,a história dos tapuia tarairiu, quando eu digo que moro aqui desde que nasci, eu não nasci nesse chão, eu nasci em outra [parte] do território, que pertence a esse mesmo território, o território chamado Bebo. [Aluno fala “O bebo!"] Onde todo mundo, lá, no meio do nada, numa mata, por incrível que pareça... e todo esse território a gente caminhava, andava caçando, fazendo colheitas de frutos, de tudo. Não eram estradas eram veredas, é importante conhecer, é importante conhecer o Bebo. É importante conhecer a mata da Tapuia Morta, é importante conhecer o Poço do Eco. É importante você conhecer tudo isso onde a gente viveu. Por que a mata da tapuia morta? O que foi que aconteceu para que se leve esse nome? “A mata da tapuia morta”. Você entende que os nossos tapuias morreram, que estão todos mortos, pelo nome, né? Com o tempo eu saí de lá desse território, e já foi vinda pra cá, porque lá tomaram conta, chegou os fazendeiros, “tudo aqui é nosso”. Porque Nós povos indígenas não tinha isso de “chegou no terreno vamos marcar, pq isso aqui é meu” não, a gente entendia que era livre, todo o território era livre... Com a vinda dos portugueses e com outras leis, começou, se não em engano, não sei se foi em 1893, foi decidido cercar, a compra de terras, só que antes já havia essa questão das invasões, a questão da cerca, “isso aqui é meu e pronto” E a gente ficamos com o que? Com nada, sem nada. Então viemos vindo de lá pra cá. “vamos pra lá, é um espaço sagrado nosso, tem a lagoa, a

gente vai continuar fazendo as mesma atividades que a gente já faz e lá vamos construir uma cabana e morar”. Então é importante para os indígenas e não indígenas conhecer a história dos Tapuia Tarairiú da Lagoa do Tapará. saber qual é a luta dos povos indígenas da lagoa do tapará. saber que na lagoa a gente não pode entrar, porque tem alguém que diz assim “a lagoa ninguém entra” porque ele fez a lagoa... né? A gente entende que a lagoa é pra ser livre, ela está lá pra ser livre. Então é importante conhecer tudo isso de fato.

Entrevistador - Agora sim a última, qual seria as principais lutas e demandas da comunidade hoje?

Cacica Francisca Bezerra - Essa é grande! A principal, a primeira, é a demarcação das terras dos tapuia tarairiu. Essa é fundamental.

Entrevistador - O processo está em andamento?

Cacica Francisca Bezerra - O processo está, está ajuizado, está se formando um grupo de antropólogos, os GTs, para fazer um estudo mais aprofundado do nosso território, mas ficou para 2025. Pronto, com a demarcação, acabava com toda nossa problemática, é o que penso. Aí depois vem a educação, saúde, água, que água é vida né?, a gente tem um único aqui poço que abastece apenas 50 famílias, o restante é com cacimba... a gente tem um poço que não está ativado ainda, que fica ali no conselho, que é do RN+Água, vai acabar o segundo mandato da nossa governadora e parece que não vai sair, né? Está perfurado, está instalado, é só fazer a encanação mesmo para as casas... fora as atividades e ações sociais e políticas públicas que a gente tenta desenvolver dentro da nossa comunidade, como alimentação e ter uma vida saudável, mas a principal se resume é na demarcação, com isso a gente consegue resolver muita coisa.

Entrevistador - Perfeito, é isso, vou parar a gravação, muito obrigado.

Anexo 2 – Termo de autorização de Josilene Silva da Costa (2024)

**PROFHISTÓRIA**MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA/PROFHISTÓRIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, JOSILENE SILVA DA COSTA,
nacionalidade BRASILEIRA, estado civil
CASADA, portadora da Cédula de identidade RG
nº 1948655, inscrito no CPF/MF sob nº
914.608.324-34, residente à Av./Rua
POTI CAVALCANTI, nº 138,
município de
SÃO GONÇALO DO AMARANTE /Rio Grande

do Norte, Diretora da Escola Municipal Joaquim Victor de Holanda, AUTORIZO a realização de uma pesquisa de mestrado a ser realizada pelo mestrando e pesquisador ROMÁRIO LEONARDO SOUZA DA SILVA junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre o Ensino de História na ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM VICTOR DE HOLANDA e no espaço desta, bem como a publicação do nome da escola na dissertação fruto desta pesquisa.

Josilene Silva da Costa
Diretor(a) Josilene Silva da Costa
Diretora
Matricula 78182

Romário Leonardo Souza da Silva
Mestrando pesquisador

Anexo 3 – Termo de autorização de Maria Marluce de Paula Araújo (2024)

**PROF HISTÓRIA**MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA/PROFHISTÓRIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria Marluce de Paula Araújo,
nacionalidade brasileira, estado civil
casada, portadora da Cédula de identidade RG
nº. 875.404, inscrito no CPF/MF sob nº
08.115.404-72, residente à Av./Rua
Veneador Eri Teixeira, nº. 300 - Ap. 302
município de
São Gonçalo do Amarante /Rio Grande
do Norte, Secretária de Educação do município de São Gonçalo do Amarante-RN,
AUTORIZO a realização de uma pesquisa de mestrado a ser realizada pelo
mestrando e pesquisador ROMÁRIO LEONARDO SOUZA DA SILVA junto ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/ProfHistória da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte sobre o Ensino de História na ESCOLA MUNICIPAL
JOAQUIM VICTOR DE HOLANDA e no espaço desta, bem como a publicação do
nome da escola na dissertação fruto desta pesquisa.

Maria Marluce de Paula Araújo
Secretária de Educação

Maria Marluce de Paula Araújo
Secretária de Educação
Mat. 6760

Romário Leonardo Souza da Silva
Mestrando pesquisador