



**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

MARIA DAS DORES FONSECA RIBEIRO SANTOS

**DESCOLONIZAR O PENSAMENTO PARA REAPRENDER A  
HISTÓRIA: o povo indígena Potiguara no ensino de História no  
contexto do Ensino Médio na Paraíba, 2019-2022.**

NATAL/RN  
2022



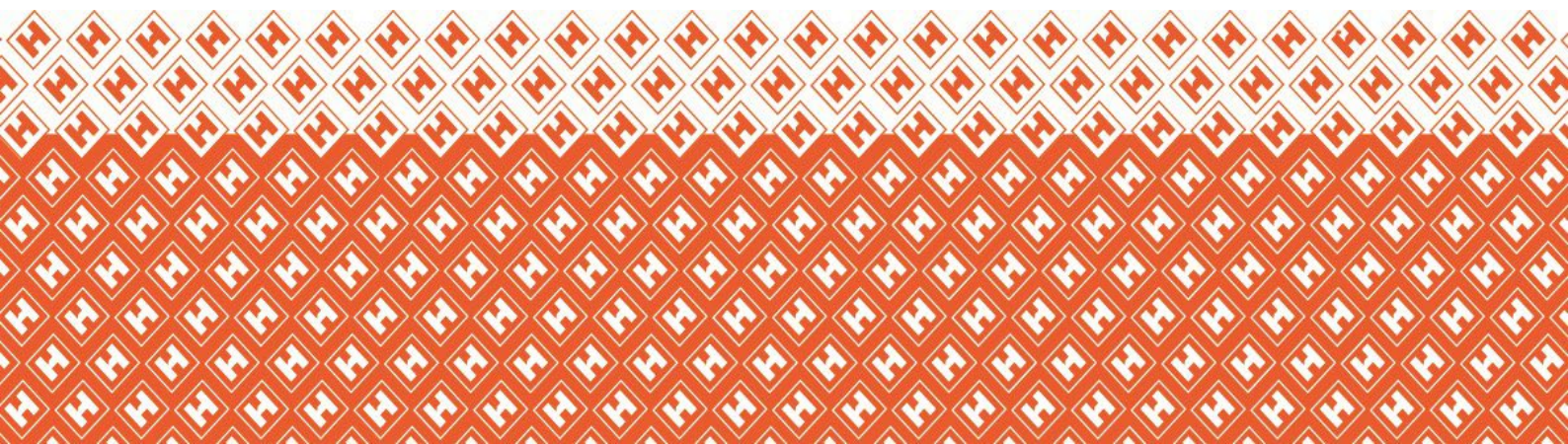
**DESCOLONIZAR O PENSAMENTO PARA REAPRENDER A  
HISTÓRIA: o povo indígena Potiguara no ensino de História no  
contexto do Ensino Médio na Paraíba, 2019-2022.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador:**

Prof. Dr. Roberto Airon Silva

NATAL/RN  
2022



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

Santos, Maria das Dores Fonseca Ribeiro.

Descolonizar o pensamento para resprender a história: o povo indígena Potiguara no ensino de História no contexto do Ensino Médio na Paraíba, 2019-2022 / Maria das Dores Fonseca Ribeiro Santos. - 2023.

112f. : il.

Dissertação (mestrado) - Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.  
Orientador: Prof. Dr. Roberto Airon Silva.

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. Decolonialidade. 4. Povo Potiguara. 5. Baía da Traição. I. Silva, Roberto Airon. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94.37

MARIA DAS DORES FONSECA RIBEIRO SANTOS

**DESCOLONIZAR O PENSAMENTO PARA REAPRENDER A HISTÓRIA: o povo indígena Potiguara no ensino de História no contexto do Ensino Médio na Paraíba, 2019-2022.**

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 parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

**Orientador:** Prof. Dr. Roberto Airon Silva

Aprovada em:

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Roberto Airon Silva (UFRN)  
Presidente

---

Prof. Dr. Légio Maia (UFRN)  
Membro interno

---

Prof. Dr. Edson Hely (UFPE)  
Membro externo

NATAL/RN  
2022

À minha filha Mikaely, minha razão de viver.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve comigo nas horas de tormenta, carregando-me em seus braços, e que sempre esteve ao meu lado nos momentos de bonança, sendo a força para conseguir me erguer das derrotas e conseguir galgar vitórias. Obrigada, Senhor!

Agradeço imensamente ao meu lindo esposo, que esteve presente em todos os meus passos nesta conquista, incentivando-me e entendendo a minha necessidade em subir mais um degrau em minha carreira acadêmica. A você Maciel, meus agradecimentos e meu amor para vida inteira. Te amo!

À minha mãe e ao meu pai pelo apoio constante nesta jornada e pela compreensão e carinho nos muitos momentos de ausência.

À minha irmã Ana Beatriz e à Daninha por terem me dado suporte cuidando da minha filha para que pudesse estudar.

Ao meu orientador, professor Dr. Roberto Airon Silva, por sua acessibilidade e paciência em me escutar. Agradeço também por depositar em mim confiança, mesmo sem me conhecer, e por toda contribuição em suas orientações. Grata por acreditar no meu potencial e, principalmente, na minha pesquisa. Obrigada pelas sugestões na construção deste trabalho, pelas palavras de incentivos e por sua empatia que foram fundamentais para a consolidação deste trabalho.

Ao professor Dr. Lígio, por seu olhar crítico, instigando em mim a necessidade de melhorar. Pela forma lucida e sólida em suas observações.

À professora Dr. Margarida Dias, pelas suas sugestões que contribuíram bastante para a melhoria desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, por partilharem comigo seus conhecimentos.

Aos meus eternos amigos de curso, Verbena, Samara, Aline e Emerson que ao longo do curso se dispuseram a me ajudar no que fosse necessário. Obrigada por partilharem comigo momentos de aprendizado, seus saberes, suas experiências e, principalmente, seu companheirismo e amizade. Deus abençoe a cada um de vocês.

Aos alunos do 2º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho, pelos momentos de aprendizado mútuo, por também acreditarem que seria possível construirmos um conhecimento sólido, traduzido em experiências.

À Cacica Claudecir Braz, liderança da Aldeia Monte-Mór e aos indígenas Potiguara por aceitarem o convite e terem feito uma extraordinária palestra com informações oferecidas de forma tão generosa.

Agradeço ao Povo Potiguara da Paraíba, pela história de luta e resistência. Por fazerem parte da História do nosso estado e do nosso país, a nação tem uma dívida eterna com vocês. Que o Deus Tupã e a Mãe Terra protejam todos vocês.

*Obrigada* é uma palavra insuficiente para expressar minha gratidão a todos que participaram, direta e indiretamente, nesta caminhada comigo e me ajudaram a tornar realidade este trabalho.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as diversas representações sobre a história indígena no Brasil e em específico os Potiguara na Baía da Traição, através do estudo curricular, plano pedagógico, planejamentos e atividades, tendo em vista repensar essa temática nas aulas de História buscando (des)construir alteridades a partir de uma perspectiva de decolonização do saber escolar. Sendo perceptível a necessidade de decolonizar o ensino de História como meio de fortalecer as mobilizações indígenas. Assim, a temática indígena discutida numa perspectiva decolonial como forma de romper com o apagamento dos povos originários. O 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. Para tanto, foi utilizada como instrumentos de coleta de dados a observação participante, o questionário e diálogos colaborativos. O *lócus* da pesquisa situou-se na Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho, no município de Araçagi/PB. A partir de diferentes autores, fizemos um percurso reflexivo sobre os conceitos de currículo, decolonialidade e um conjunto da legislação educacional sobre o ensino de história e perspectivas equivocadas sobre os povos indígenas. Como produto apresentamos uma sequência didática como metodologia pedagógica possível para discutir a temática indígena numa perspectiva decolonial de conhecimento e revisão das alteridades contribuindo para a visibilidade dos povos indígenas.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Curricula. Decolonialidade. Povo Potiguara. Baía da Traição.

## ABSTRACT

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar las diversas representaciones sobre la historia indígena en Brasil y específicamente la Potiguara en Baía da Traição, a través del estudio curricular, plan pedagógico, planificación y actividades, con el fin de repensar este tema en las clases de historia buscando (de)construir la alteridad desde una perspectiva de descolonización del conocimiento escolar. Se percibe la necesidad de descolonizar la enseñanza de la historia como medio para reforzar las movilizaciones indígenas. Así, el tema indígena discutido en una perspectiva decolonial como una forma de romper con el borrado de los pueblos originarios. El estudio fue una investigación cualitativa, buscando mapear las percepciones de los alumnos de la clase de 2º año de la enseñanza media sobre los pueblos indígenas, a partir de la visión construida en el aula por medio de la normatividad de los materiales didácticos y de los currículos. Para ello, se utilizaron como instrumentos de recogida de datos la observación participante, el cuestionario y los diálogos colaborativos. El locus de la investigación fue la Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho, en la ciudad de Araçagi/PB. A partir de diferentes autores, hicimos un recorrido reflexivo sobre los conceptos de currículo, decolonialidad y un conjunto de legislaciones educativas sobre la enseñanza de la historia y perspectivas equivocadas sobre los pueblos indígenas. Como producto, presentamos una secuencia didáctica como posible metodología pedagógica para discutir el tema indígena en una perspectiva decolonial de conocimiento y revisión de la alteridad, contribuyendo a la visibilización de los pueblos indígenas.

**Keywords:** History teaching. Curriculum. Decoloniality. Potiguara people. Baía da Traição.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A cidade de Araçagi cortada pela rodovia estadual PB-057 .....	27
Figura 2 – Fachada da Escola EEEMRC, Araçagi/PB.....	29
Figura 3 – Ruínas da Igreja de São Miguel Arcanjo .....	42
Figura 4 – Participação dos indígenas no novenário.....	43
Figura 5 – Momentos do ritual do Toré dos indígenas Potiguara .....	44
Figura 6 – Roda de conversas com estudantes do 2º ano A, B.....	70
Figura 7 – Nau Capitania de Cabral (Oscar Pereira da Silva) .....	71
Figura 8 – A Primeira Missa no Brasil (Vitor Meirelles, 1860).....	71
Figura 9 – Descoberta do Brasil (Oscar Pereira da Silva) .....	72
Figura 10 – Indígenas Guarani Kaiowá realizam manifestação em frente ao Supremo Tribunal Federal (Brasília/DF).....	73
Figura 11 – Indígenas Guarani em uma aldeia urbana em Porto Alegre/RS....	74
Figura 12 – Indígenas Pataxó se formam em Medicina pela UFMG .....	74
Figura 13 – Guerrilhas (Rugendas,1835) .....	77
Figura 14 – Aldeia ou taba indígena.....	77
Figura 15 – Indígenas trabalhando em engenho de açúcar .....	78
Figura 16 – Toré: o ritual sagrado .....	79
Figura 17 – Indígena Djalma Domingo e netas .....	80
Figura 18 – Dia do Índio comemorado pelos Potiguara com muitas pinturas corporais.....	80
Figura 19 – Palestra sobre cultura indígena Potiguara.....	83
Figura 20 – Palestra sobre cultura indígena Potiguara.....	84
Figura 21 – Ritual indígena com os/as estudantes.....	85
Figura 22 – Pinturas corporais.....	86

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Paraíba no Brasil .....	26
Mapa 2 – Município de Araçagi na Paraíba.....	26
Mapa 3 – Mapa do Norte do estado da Paraíba, demonstrando a região demarcada do território indígena dos Potiguara.....	38
Mapa 4 –Território indígena Potiguara .....	40

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de estudante que responderam não sei..... 65

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes participantes por turma.....	61
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aldeias indígenas Potiguara em Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição .....	39
Quadro 2 – Conteúdos divididos por bimestres .....	55
Quadro 3 – Perguntas do questionário .....	60
Quadro 4 – Respostas mais frequentes dos/as estudantes .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EEEMRC – Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho

ENEM – Exame nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GDE – Gênero e Diversidade na Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEM – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PPEP – Plano Estadual de Educação da Paraíba

PNE – Plano Nacional de educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFHISTORIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

PB – Paraíba

TI – Terra Indígena

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO CONTEXTO DO PENSAMENTO DECOLONIAL</b> .....	25
1.1 A pesquisa: sua construção.....	25
1.2 Reflexões sobre as legislações educacionais e o ensino de história indígena.....	29
1.3 Decolonialidade na história indígena.....	34
1.4 O povo Potiguara: afirmação identitária.....	37
<b>2 DECOLONIALIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E POVOS INDÍGENAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR</b> .....	45
2.1 Currículos educacionais na Paraíba e o ensino de história indígena... 49	
2.2. O currículo escolar em ação.....	52
<b>3 EDUCAÇÃO DO OLHAR SOBRE AS EXPRESSÕES SOCIOCULTURAIS E A VIDA DO POVO INDÍGENA POTIGUARA NA PARAÍBA</b> .....	58
3.1 Sequência didática: o produto.....	58
3.1.2 Atividade diagnóstica: concepções dos/as discentes sobre grupos os povos indígenas.....	60
3.1.3 Roda de conversas: iconografia sobre os povos indígenas no Brasil66	
3.1.4 A voz dos “sem voz”: os povos indígenas pelos mesmos.....	82
3.1.5 Avaliação dialogada.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
<b>ANEXOS</b> .....	98

## INTRODUÇÃO

O relato autobiográfico não oferece somente um conjunto de informações pontuais ou gerais, mas também revela uma forma de subjetivação que se manifesta como valorização das experiências vividas, rememoração do passado e uso do passado. (SILVA, 2015, p. 83).

Partindo dessa definição início o presente texto apresentando de maneira sucinta a minha a autobiografia, com ênfase na formação e atuação profissional percorrendo desde a vida escolar na Educação Básica até o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desse modo, objetivo através das lembranças subjetivas mostrar de forma bem simples e objetiva como me tornei professora de História.

Antes de começar a discorrer sobre a história de vida escolar, irei contextualizar sobre minhas origens. Nascida no sítio chamado Bola Velho, na cidade de Tacima (PB), filha de pais agricultores que tiveram bastante dificuldades para frequentar uma escola. O pai foi alfabetizado pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA)<sup>1</sup>, e a mãe conseguiu concluir o Ensino Fundamental no ensino regular, apesar de não terem concluído os níveis de ensino da Educação Básica porque precisavam ajudar os pais na roça, sempre acreditavam e acreditam que somente a educação é capaz de construir o melhor caminho para os/as filhos/as, sendo essa é a melhor herança que poderiam deixar.

Meus estudos na Educação Básica sempre foram em escolas públicas, iniciei os estudos diretamente no Ensino Fundamental I, sem a Educação Infantil, pois meus pais achavam errado levar os/as filhos/as tão cedo para a creche e pré-escolas. O Ensino Fundamental I cursei na Escola Estadual São José, na comunidade Serrote dos Bezerra, Nova Cruz/RN. O Ensino Fundamental II

---

<sup>1</sup> “O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 24 ago. 2022.

cursei na Escola Estadual Djalma Marinho, e o Ensino Médio na Escola Rosa Pignataro, ambas na cidade de Nova Cruz/RN, onde apanhava o ônibus escolar às 6h da manhã e chegava ao meio-dia em casa. Logo, foi um período difícil, mas valendo a pena tendo, pois, por meio da Educação, garantimos nosso aprimoramento social, econômico e cultural. Como afirmou o filósofo Aristóteles: “a educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces”.

Destarte, o mundo dos estudos não é um caminho fácil, precisamos abdicar de muitas coisas, mas vale a pena. Apesar de todas as dificuldades, o que me motivou a continuar estudando foi o incentivo dos meus pais que mesmo sem concluir os estudos sabem a importância dele.

Dessa forma, assim como muitos estudantes na rede pública não conseguem adentrar em uma universidade pública pelo ENEM, também não consegui e optei por fazer a Licenciatura de História na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), iniciando em 2009 e finalizando no ano de 2012. Nesse percurso, mergulhei no mundo das descobertas e adquiri o gosto pela História do Brasil.

Nesse contexto elaborei uma monografia com o tema “Subsídios para a história da educação no Serrote dos Bezerra (1960 a 1970)”. Esse estudo propôs um resgate da história da educação na comunidade do Serrote dos Bezerra, município de Nova Cruz/RN, elaborada com base nas entrevistas com cidadãos e cidadãs que vivenciaram o processo de implementação e expansão educacional. Procurei descrever como surgiu a educação naquele distrito, as primeiras escolas, a expansão e características, como também apresentando um breve resgate das origens da comunidade Serrote dos Bezerra.

Logo em seguida, ingressei em 2013 no Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Educação (GDE) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esse curso incrementou mais ainda a formação continuada. Mergulhar nessa área foi de extrema relevância para contribuir com o meu alunado, pois via com outro olhar as metodologias de ensino e percebendo como algumas práticas docentes não intencionais reforçam os preconceitos e as desigualdades, situações tidas como normais no contexto social onde vivemos.

Dessa forma elaborei um artigo tratando sobre a docência e as relações de gênero no cotidiano escolar, após observar as práticas de professoras na

Educação Infantil e vislumbrar como situações consideradas normais pelos/as educadores/as intensificavam as desigualdades de gênero.

Pensando sempre na minha formação continuada e buscando métodos para contribuir com os/as estudantes para enfrentarem as dificuldades no cotidiano e metodologias incentivando o gosto pela educação, comecei em 2017 a minha segunda graduação na área da Educação, a Licenciatura em pedagogia pela UFPB. Esse curso foi um divisor de águas na minha forma de ver e ensinar.

Nesse mesmo viés, ingressei em 2020 no Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTORIA-UFRN, sempre pensando na minha formação continuada, pois almejo todos os dias ser uma excelente profissional de ensino, para cada vez mais contribuir com o sucesso do/as discentes e na formação crítica deles.

Minha vida docente começou aos 19 anos de idade, uma jovem inexperiente que foi se aperfeiçoando na prática, no cotidiano escolar. Recordo que ao voltar aonde um dia estudei, foi algo incrível, ao entrar na escola e passar pelos corredores um filme passou em minha mente.

Meu primeiro trabalho como professora estagiária foi na Escola Estadual São José, na comunidade Serrotes dos Bezerras, Nova Cruz/RN, com turmas do Ensino Fundamental II, embora estivesse cursando a Licenciatura em História, assumi turmas lecionando Geografia e Português. Era um mundo totalmente novo, uma experiência única que busco até hoje levar comigo muitos ensinamentos. Nesse mesmo período, também lecionava no Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, essa experiência foi extremamente significativa na minha vida pessoal e profissional. Considero um privilégio acompanhar e contribuir no processo de ensino aprendizagem dos adultos e idosos. É enriquecedor ver as descobertas deles, que apesar de todas as dificuldades do cotidiano, ainda encontram vontade de estudar à noite.

Quando estamos cursando a graduação, criamos muitas expectativas, planejamos colocar em prática tudo o que aprendemos nas disciplinas de didática, mas quando chegamos às escolas, a realidade é outra, parecia que estávamos estudando uma utopia: as dificuldades são extremas principalmente em escolas na zona rural, onde as estruturas físicas são de péssima qualidade e os recursos didáticos são escassos.

O primeiro contato com a turma foi algo assustador, aqueles olhinhos todos voltados para a minha direção, foi quando percebi que realmente tinha começado minha vida profissional. E o medo de não conseguir ser uma boa mediadora entre o conhecimento e os estudantes tomou conta de mim, contudo os dias se passaram e percebi que era o meu lugar.

No ano seguinte, tive o privilégio de lecionar na turma do 9º ano a disciplina História, e percebi nesse momento que o alunado tem um certo receio dessa disciplina, considerando-a chata, sem utilidade. E a partir desse momento direcionei todos os meus esforços para mostrar a importância dessa disciplina para a vida de cada um. Após quatro anos trabalhando na Escola Estadual São José, aprendi muito com os/as estudantes no cotidiano escolar.

Após três anos afastada do serviço, me dediquei exclusivamente aos concursos públicos para a área da docência e em 2017 fui aprovado no concurso público no Estado da Paraíba, começando a trabalhar como professora de História nas turmas do Ensino Médio e EJA na Escola Rodrigues de Carvalho localizada na cidade de Araçagi/PB.

O primeiro desafio para trabalhar nessa escola era a superlotação das salas de aulas, em média com 55 estudantes, turmas heterogêneas, alunos/as sem o hábito da leitura e muitos/as resistentes para fazer os trabalhos escolares. Essa situação dificultava muito o trabalho do educador. No primeiro dia de aula fiz uma dinâmica com as turmas para descobrirem qual disciplina eu lecionava, os/as alunos/as foram dizendo os nomes das disciplinas que fisicamente eu parecia ser professora, mas para minha surpresa não falaram professora de História. Questionei o motivo e afirmaram que professor de História eram homens barbudos, mal-encarados ou mulheres idosas sabendo somente escrever no quadro. Neste momento, percebi que os/as estudantes naquela cidade tinham um estereótipo preestabelecido sobre o/a educador/a historiador/a.

Superar esse paradigma foi uma das minhas metas e mostrar que a disciplina de História também é importante, rica de conhecimentos sendo interativa e dinâmica como Português, Matemática e as demais disciplinas. Ao iniciar cada ano letivo fazia essa dinâmica e a história se repetia somente mudando de personagens. Diante de tudo isso, procurei realizar aulas dinâmicas, significativas e empolgantes, elaborando projetos pedagógicos

ativos, os quais associavam atividades de pesquisa aos conteúdos discutidos de acordo com o currículo da disciplina, aulas de campo, atividades lúdicas: quiz<sup>2</sup>, bingos, jogos, dentre outros. Proporcionando aos/as estudantes protagonismos no processo de ensino aprendizagem.

Essas metodologias de ensino aprendizagem possibilitaram aulas de História atraentes e estimularam os/as estudantes a gostarem de conhecer um pouco da nossa história, valorizarem essa disciplina tão rica de conhecimento formando sujeitos críticos e ativos na sociedade. Nessa perspectiva gosto de trabalhar com aula de campo, pois através dessa prática metodológica o/a estudante identifica os conteúdos estudados em sala de aula, de maneira dinâmica e atraente.

Um trabalho bem proveitoso foi a primeira mostra “África na escola: respeito não tem cor, tem consciência”. Liderados por professores de Português, Artes, Filosofia, Matemática e História e realizados por estudantes no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio durante três meses de maneira transdisciplinar. O resultado desse projeto foi algo surpreendente para toda a comunidade escolar e local, os alunos estavam fascinados em colocar em prática os aprendizados teóricos.

Além disso, outra experiência enriquecedora foi participar como supervisora do PIBID- Subprojeto História – *Campus III* (UEPB/CAPES) em 2018 e 2019. Os pibidianos vivenciaram a realidade presente nas escolas paraibanas, a participação deles na sala de aula, quando realizavam o trabalho em parceria com a professora supervisora possibilitou as discussões dos conteúdos de forma mais participativa, dinâmica, atrativa e aberta a conclusões diversificadas.

Diante desse contexto, os pibidianos desempenharam um papel relevante na unidade de ensino, observaram, planejaram e mediaram os conteúdos de História de forma criativa, se tornando produtores de conhecimentos, sujeitos ativos frente aos conceitos discutidos em sala de aula. Nessa perspectiva, a participação dos/as estudantes universitários foi de grande importância nas

---

<sup>2</sup> O quiz é uma ferramenta utilizada dentro de sala ou por meio de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Essa ferramenta possui diversos métodos de avaliação e aplicação. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/quiz-educativo>. Acessado em 22 de dezembro de 2022.

aulas de História, pois, muito contribuíram para o enriquecimento dos conteúdos lecionados através de dinâmicas, brincadeiras e/ou atividades lúdicas.

Além disso, foi bastante proveitoso a intervenção deles nas aulas através dos comentários, observações, sugestões para atividades diversas e até críticas no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as experiências vivenciadas durante esse período com os/as bolsistas, foram consideradas proveitosas e muito positivas. Essas experiências vivenciadas ampliaram a minha visão enquanto professora, como também contribuíram na formação de futuros/as professores/as de História.

O nosso estudo teve como objetivo geral, analisar as diversas representações sobre a história indígena no Brasil e, em específico os Potiguara na Baía da Traição/PB, através do estudo curricular, discussões do plano pedagógico, planejamento e atividades, tendo em vista repensar essa temática nas aulas de História buscando (des)construir alteridades a partir de uma perspectiva de descolonização do conhecimento escolar.

Na realização de um estudo é necessário estabelecer caminhos e meios para alcançar o planejado como meta. Dessa forma, a metodologia é um instrumento possibilitando o alcance dos objetivos, neste sentido, Demo (1985) afirmou:

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. (1985, p. 19).

Nossa pesquisa teve como foco principal a temática indígena, o currículo e o ensino de História, analisando como a história indígena no Brasil e, em específico, os Potiguara na Baía da Traição/PB, são representados através do estudo curricular, plano pedagógico, planejamento e atividades. Para enriquecer ainda mais esse estudo, mapeamos as percepções de estudantes sobre os indígenas, a partir da visão construída em sala de aula através da normativa dos materiais didáticos e os currículos. O qual foi elaborado por meio de uma pesquisa qualitativa. Segundo FLICK “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da

vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (2009, p. 20).

Para coleta de dados foi aplicado um questionário, realizadas observações e diálogos colaborativos com estudantes no 2º ano do Ensino Médio das turmas A, B e C, no turno manhã, na Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho. Conforme também Flick (2009, p. 30) “a interpretação dos dados é o centro da pesquisa qualitativa, cuja função é desenvolver a teoria, servindo de decisão sobre quais os dados serão trabalhados”. Nessa perspectiva, analisamos as informações partindo das expressões e atividades dos/as discentes nos contextos específicos, obtendo informações sobre o que conheciam sobre os povos indígenas, especificamente o Potiguara, habitantes na Baía da Traição/PB.

Portanto, as utilizações dessas técnicas possibilitaram os dados necessários para estudar as questões dessa pesquisa e foram fundamentais para orientar e guiar o no estudo sobre a temática proposta, possibilitando conhecer melhor nesse universo as representações simbólicas dos/as estudantes sobre “ser indígena” e como os indígenas Potiguara são apresentados nos currículos escolares, além de contribuir para a decolonização dos conhecimentos escolares.

O povo indígena identificado como Potiguara habitava o litoral do Nordeste brasileiro no século XVI, entre as atuais cidades de João Pessoa, na Paraíba e São Luís, no Maranhão. Atualmente o povo Potiguara habita no Litoral Norte do estado paraibano, entre as cidades de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. São 32 aldeias e a com a população estimada em 19 mil indígenas, habitando o território de 33.757 hectares, segundo dados do etnomapeamento (CARDOSO, 2012).

Os indígenas Potiguara enfrentam muitas discriminações, pois para a sociedade e em específico, estudantes, os indígenas de “verdade” são aqueles morando em oca e usando cocar e saiote (vestimenta indígena). Essa visão equivocada faz parte do sendo comum no Brasil ainda disseminada em nosso país. Partindo dessa situação, analisamos os questionários respondidos pelos estudantes no 2º ano do Ensino Médio na citada unidade de ensino, onde realizamos um mapeamento das percepções dos/as discentes sobre os indígenas, a partir da visão construída em sala de aula através dos materiais

didáticos e os currículos. Logo, identificamos através dos estudos curriculares, planejamentos e atividades, que a temática indígena estava restrita apenas aos indígenas no período colonial, sem nenhuma menção aos indígenas no decorrer da História do Brasil e na atualidade, reforçando ainda mais os estereótipos existentes sobre os povos nativos.

Quando discutimos sobre os povos indígenas em sala de aula é muito comum os/as estudantes pensarem que os povos originários não existem mais, ou estão quase desaparecendo, ou que somente fazem parte de um passado longínquo. Dessa forma, é urgente e necessário o estudo abordando a decolonialidade e o ensino de História, estudos e metodologias buscando discutir criticamente sobre os indígenas na História, pois nossa sociedade há um grande desconhecimento sobre a História do Brasil, e uma série de estereótipos acerca dos povos indígenas entre os/as estudantes e até mesmo nos livros didáticos, dessa forma é de extrema importância repensar o ensino de História diante dessa situação.

A partir desse quadro, surgiram algumas indagações: como esse tema é tratado nos currículos e planejamentos escolares? Por que os/as estudantes reconhecem os Potiguara como indígenas, mas não como indígenas fazendo parte da História do Brasil? De que forma poderíamos desconstruir as ideias preconceituosas e discriminatórias contra os indígenas?

Dessa forma, a pesquisa contribuirá com docentes atuando na Educação Básica e em específico os/as professores/as de História na rede pública estadual de ensino no Estado da Paraíba, a refletirem como têm ministrados os conteúdos relacionados à história e culturas indígenas, além de ressaltar a importância de decolonizar o ensino de História para desconstruir os estereótipos atribuídos aos indígenas e o apagamento deles na chamada história oficial.

Este estudo foi organizado em três capítulos. No primeiro, fizemos uma descrição sobre as metodologias trilhas nesse estudo, também apresentamos o povo originário Potiguara habitante na 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. Concluímos o capítulo apresentando o conceito de decolonialidade, enfatizado por Quijano (2005) e atitude decolonial por Maldonado-Torres (2015).

O segundo capítulo, intitulado “Decolonialidade, ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre o currículo escolar”, fez uma incursão sobre o conceito de currículo, com base em Tomaz Tadeu da Silva (2015) e Sacristán (2013). Este capítulo discutiu o ensino de História indígena referendado pelos currículos educacionais de nível nacional e estadual. Ainda nesse ponto conceitual, analisamos os planejamentos e o projeto político pedagógico.

No capítulo subsequente, “Educação do olhar a respeito da cultura e da vida dos grupos indígenas Potiguara da Paraíba”, apresentamos a sequência didática, analisando as concepções atuais dos/as estudantes sobre os povos indígenas através da atividade diagnóstica, dialogando com Bessa (2010). Neste capítulo também apresentamos a roda de conversas abordando as iconografias sobre os povos indígenas, a palestra com os indígenas Potiguara e a avaliação dialogada.

# 1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NO CONTEXTO DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Neste capítulo, apresentei o *lócus* da pesquisa, a Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho, e os sujeitos da pesquisa – os estudantes do 2º ano do Ensino Médio –, com algumas reflexões sobre as legislações educacionais dialogando com a temática indígena. Por conseguinte, apresento o povo Potiguara na Paraíba, mais especificamente, os indígenas na Terra Indígena (TI) Potiguara, situada no município da Baía da Traição, e finalizo com uma discussão sobre a decolonialidade no ensino de história indígena.

## 1.1 A pesquisa: sua construção

Este estudo teve como *lócus* da pesquisa a Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho, localizada na Rua Professora Maria do Carmo, nº 2, no bairro Centro do município de Araçagi/PB. A citada escola foi autorizada oficialmente a funcionar com em 1952<sup>3</sup> e atualmente com o Ensino Médio, Atendimento Educacional Especializado – AEE e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) composta com 70% de estudante originários da zona rural, dependendo do transporte escolar para locomoção e 30% de discente habitando a cidade. O nível socioeconômico das famílias dos alunos é baixo, sendo estes, a maioria, filhos/as de pequenos agricultores, pensionistas, aposentados/as e/ou inseridos/as nos programas de assistência social do Governo Federal.

---

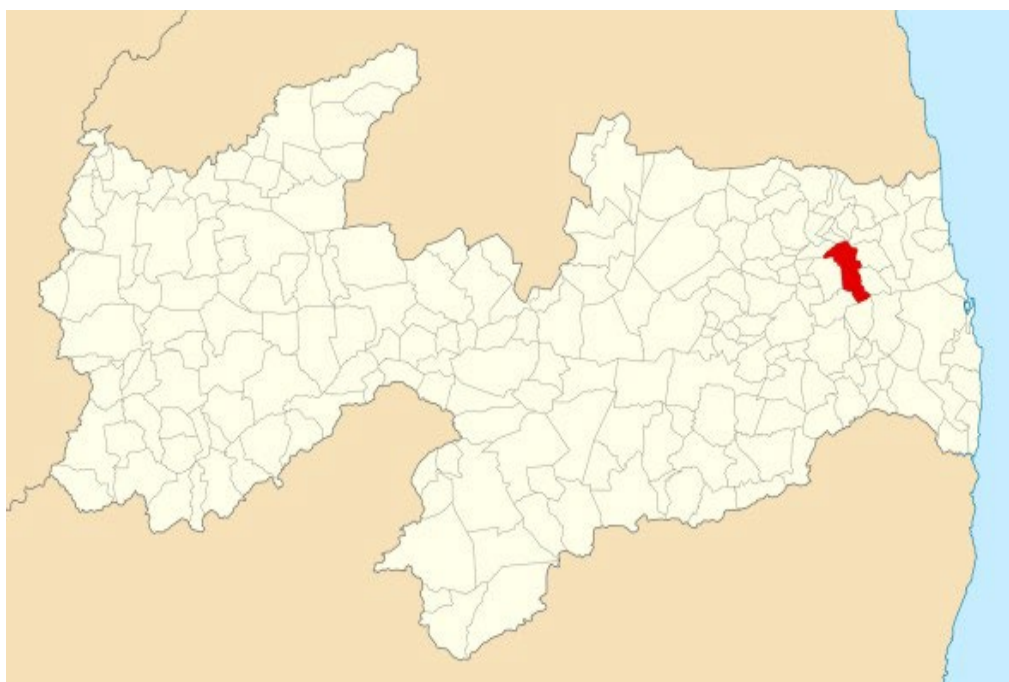
<sup>3</sup>Informações no PPP da escola em 2022.

Mapa 1 – Paraíba no Brasil



Fonte: Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Para%C3%ADba#/media/Ficheiro:Paraiba\\_in\\_Brazil.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Para%C3%ADba#/media/Ficheiro:Paraiba_in_Brazil.svg). Acesso em: 01 out. 2022.

Mapa 2 – Município de Araçagi na Paraíba



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Araçagi>. Acesso em: 01 out. 2022.

Figura 1 – A cidade de Araçagi cortada pela rodovia estadual PB-057



Fonte: Disponível em: <https://earth.google.com/web/search/Araçagi,+PB>.  
Acesso em: 01 out. 2022.

Em 2022 escola funcionava nos três períodos, manhã com dez turmas do ensino médio, sendo quatro turmas de 3º ano, três turmas de 2º ano e três turmas de 1º ano. No período da tarde com quatro turmas, sendo uma de 3º ano, uma de 2º ano e duas de 1º ano. No período da noite cinco turmas, sendo uma turma EJA ciclo III, uma turma EJA ciclo IV, uma turma EJA ciclo V e duas EJA ciclo VI.

Além dessas turmas, a escola ainda possuía mais seis turmas de aulas do Ensino Médio regular em dois anexos, três turmas na EMEF Olívio Maroja localizada no assentamento Maria Preta-Fazenda Violeta, zona rural, no turno da tarde e na EMEF Luiz Barboza localizada no Sítio Canafistula, zona rural, no turno da noite. Totalizando aproximadamente 850<sup>4</sup> estudantes matriculados na escola Rodrigues de Carvalho.

Em relação à estrutura física da escola, destacamos 13 salas de aulas, biblioteca, auditório, refeitório, sala para arquivo, cozinha, sala para armazenamento da merenda, sala para professores/as, secretaria, sala para

<sup>4</sup>Com o número de discentes matriculados apresentando algumas alterações, isso porque a Plataforma SABER (MEC) no momento da pesquisa enfrentava problemas técnicos.

gestão, sala de AEE, área livre (pátio), dois banheiros para professores/as e funcionários/as e 14 banheiros para estudantes.

Quanto aos recursos financeiros recebidos pela escola, são provenientes de Programas Federais de Assistência Educacional consistindo na transferência de recursos financeiros através de programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, dentre outros.

Atualmente estamos vivenciando momentos singulares na educação muitas inquietações, incertezas e desafios são decorrentes dele. Essa fase exige de nós dos/as educadores/as – criatividade, ousadia e um pensar constante e responsável na busca de alternativas para traduzir esse novo período tão efervescente. Iniciamos o ano letivo de 2022 com uma tarefa importante, superar as defasagens de aprendizagens dos/as estudantes na rede pública estadual de ensino. Proposta que, por si só, com uma dimensão enorme para o fazer pedagógico em todas as escolas, pois com a pandemia da COVID-19, um novo cenário vem sendo desenhado e em relação à educação, o mais marcante está na mudança na forma de ensinar.

Como professora de História, dessa unidade de ensino, em 2022 fiquei responsável por lecionar História nas turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio no período manhã. Trabalho nesta escola há cinco anos, lecionando para as turmas no e Ensino Médio. Nesse percurso me deparei com várias inquietações e desafios, um deles os estereótipos referentes aos povos indígenas quando lecionava nas turmas do 2º ano, principalmente, ao apresentar imagens ilustrativas.

Dessa forma, a Dissertação partiu dessas inquietações, para isto, escolhi como sujeitos de pesquisa estudantes no 2º ano nas turmas A, B e C. Cada turma formada por 35 discente, totalizando 105. Escolhi primeiro essas turmas porque leciono a disciplina História nelas; e segundo, porque a história indígena no Brasil apresentada nos livros didáticos é mais enfática no Brasil colonial, assunto este fazendo parte dos conteúdos curriculares da turma do 2º ano, focando predominantemente o olhar europeu e marginalizando a história indígena.

Figura 2 – Fachada da Escola EEEMRC, Araçagi/PB



Fonte: Acervo da autora, 2020.

## 1.2 Reflexões sobre as legislações educacionais e o ensino de história indígena

Os povos originários no Brasil são diversos com diferentes expressões socioculturais e buscando através de mobilizações reconhecimento de direitos, e vistos, na maioria das vezes, de maneira estereotipada e folclórica ou “folclorizada” pela sociedade. Um grande avanço no reconhecimento de direitos e interesses dos povos indígenas foi conquistado pelos povos indígenas na Constituição Federal aprovada em 1988. Como evidente no Artigo 231:

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

O capítulo na CF-1988 dedicado aos povos indígenas é um marco para o movimento indígena, pois elenca os direitos pertinentes e extremamente necessários para os diversos povos indígenas no Brasil. Proporcionando uma grande inovação relacionada a perspectiva que entendia os indígenas como uma

categoria transitória, além disso, outro ponto importante em relação aos direitos desses povos ao direito às terras habitadas como um direito originário.

Apesar dos avanços sobre os direitos dos povos originários na chamada Constituição cidadã, a concretização desses direitos e o respeito à diversidade étnica ainda estão em passos lentos. Diante de todas as desigualdades e discriminações vivenciadas pelos povos indígenas em nosso país, a política educacional criou várias leis e parâmetros para suscitar discussões sobre a temática indígena nas escolas brasileiras, como a Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 11.645/08 e o Parecer MEC 14/2015.

A legislação possibilita a construção de conhecimentos críticos para acolher, respeitar e apreciar a diversidade, desta forma, buscando-se valorizar as perspectivas dos indígenas e as interpretações da história. (WITTMANN, 2015). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, de 20 de dezembro de 1996), definiu e regulariza a organização da educação básica nos princípios presentes na Constituição Federal.<sup>5</sup> Nessa Lei, a Educação Escolar Indígena tem características próprias e contribuído para os protagonismos indígenas, a partir dos processos próprios de aprendizes dos indígenas, fortalecendo seus projetos políticos.

O currículo na Educação Básica regulamentado pela lei LDBEM, apesar de um componente que remete a História do Brasil ainda vinculada à história europeia, tradicional, ou seja, no estudo da História do Brasil com um olhar eurocentrista. Dessa forma, em 2008 com a Lei nº 11.645<sup>6</sup> alterando o Artigo 26

---

<sup>5</sup> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

<sup>6</sup> 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

da LDBEM, foi determinada a obrigatoriedade do estudo da história e culturas afro-brasileira e indígenas na Educação Básica.

Com a obrigatoriedade do ensino da história indígena, a legislação atualiza os componentes curriculares possibilitando discutir a história afrodescendente e indígena, por conseguinte a Lei nº 11.645 tornando-se um instrumento para combater todas as formas de preconceitos e discriminação contra os povos indígenas.

De acordo com o indígena, antropólogo e professor universitário Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa)<sup>7</sup> no texto “Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização social no Brasil”, citado por Macena (2018, p.13):

(...) a Lei é um instrumento importante para combater o preconceito e a discriminação referentes aos povos indígenas, porque a ignorância e o desconhecimento da história e da cultura dos indígenas geram as situações de tensão envolvendo indígenas e não indígenas.

A implementação da citada Lei nos estabelecimentos de ensino é muito importante para o estudo da diversidade, além de promover a valorização da história e culturas dos povos indígenas. Tendo em vista discutir a história e a culturas dos povos indígenas como a dos diferentes grupos compondo a nossa sociedade, reconhecendo o caráter pluricultural e multiétnico do Brasil.

De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático. (BITTENCOURT, 2018, p. 142).

Os povos indígenas, por décadas, foram apartados da História do Brasil, portanto, a escassez de informações sobre os indígenas “[...] revela o

---

história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, 2008, p. 1).

<sup>7</sup>Gersem José dos Santos Luciano é Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), da etnia Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no Alto Rio Negro, Amazonas. Professor indígena integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e esteve à frente da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação (Secad / MEC). [Foi professor na UFAM e atualmente na UnB.](#)

desconhecimento de nossa sociedade sobre a própria história” (WITTMANN, 2015, p. 9). A história indígena em alguns estabelecimentos educacionais é abordada de maneira fragmentada, vinculadas apenas a certos episódios históricos, com os indígenas vistos como coadjuvantes e jamais como sujeitos históricos, o que não contribui para uma maior compreensão atual dos povos indígenas no contexto local e nacional.

A história e culturas dos povos indígenas estão presentes no currículo escolar em várias fases da Educação Básica, todavia quando o assunto é discutido em sala de aula, os povos originários são apresentados como figuras do passado, com uma cultura fixa e que não se transformam, são imunes a qualquer dinamismo caracterizando as expressões socioculturais humana. E assim,

Apesar dos esforços empreendidos por parte de pesquisadores, professores e do próprio Estado, uma década após a aprovação e entrada em vigor da Lei 11.645/2008, a história ensinada em livros didáticos de educação básica ainda aborda os povos indígenas em uma perspectiva eurocêntrica, ou seja, atrelados ao protagonismo histórico dos colonizadores europeus e de maneira generalizada. (CARIE; LIMA, 2018, p. 778).

Dessa maneira os povos indígenas no ensino de História são, na maioria das vezes, citados esporadicamente e de forma vaga, sendo lembradas no “dia do índio”, com ênfase nas práticas consideradas folclóricas. Conseqüentemente esse tipo de abordagem desfavorece a compreensão o sobre o lugar histórico e a presença atual dos indígenas no contexto nacional, regional e local, contribuindo para reforçar a ideia que as expressões socioculturais indígenas são simples e estagnadas.

O ensino de História é um dos componentes curriculares que de acordo com a Lei nº 11.645/2008 deve-se abordar a história indígena na Educação Básica, todavia é importante frisar que a inserção da história como conteúdo escolar ocorreu em 1838 com fortes influências europeias. Mas, apesar dos grandes avanços nos últimos anos, com a introdução de novas discussões como as questões étnicas no currículo, as estruturas eurocêntricas do conhecimento ainda estão presentes nos livros didáticos.

Como afirmou Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2012), o ensino de História no Brasil passou por grandes desafios, progressos e retrocessos na construção da História como disciplina. As metodologias e

propósitos tiveram influências políticas e teóricas originadas no aparelho do Estado. Portanto, ainda temos uma historiografia europeia presente no ensino de História.

Um dos motivos apontados pelos autores que contribuem para a invisibilidade dos povos originais é o eurocentrismo na prática escolar, relegando a história indígena a uma categoria inferior. Por isso, os nativos são apresentados em momentos esporádicos da História do Brasil (MEDEIROS, 2012). O pesquisador Clovis Antônio Brighenti, no texto “Colonialidade e Decolonialidade no Ensino da História e Cultura Indígena” no livro *Protagonismo Indígena na História*, apontou que a ideia da invisibilidade e o suposto desaparecimento dos indígenas nos processos históricos, foi intencionalmente criado pelas ideias positivistas e evolucionistas,

A temática indígena em sala de aula está relacionada a um imaginário positivista e evolucionista criado no século XIX, pelo qual os indígenas não eram considerados em suas historicidades e estavam fadados a desaparecer. Essa perspectiva foi intencionalmente criada a fim de justificar o esbulho das terras indígenas, fato que ocorre até o tempo presente. (BRIGHENTI, 2016, p. 233-234).

A influência positivista na história tradicional contribuiu para o apagamento dos indígenas na História do Brasil e permeou até meados do século XX. Entretanto, a nova história cultural contribuiu para uma ruptura no campo da pesquisa histórica, com visibilidade aos povos indígenas como protagonistas e sujeitos da/na História.

(...) a “nova história indígena” surge no Brasil, a partir de uma conjuntura particular, em que estudos acadêmicos, especialmente de antropólogos, têm subsidiado demandas e lutas indígenas. Assim como na historiografia de outros países, no Brasil passamos a insistir na necessidade de considerar a “agency”, isto é, a capacidade de “ação consciente” dos indígenas (ou de outros “grupos subalternos”, termo pelo qual às vezes eles passam a ser denominados, como também os negros e as mulheres, por exemplo). Resultam daí trabalhos que obedecem a orientação de considerar e valorizar as atuações dos próprios índios nos processos históricos nos quais eles se inserem. (MONTEIRO, 2004, apud. MARTINS, 2009, p. 161).

A nova história indígena, segundo Luísa Wittmann (2015), é uma corrente historiográfica tentando superar uma interpretação pautada na dominação e reconhece nos estudos, os protagonismos e a agência indígena. Isto posto, é imprescindível refletirmos a necessidade de decolonizar o pensamento, “fazendo-se necessário refletir em como a história indígena tem sido trabalhada

no ensino de História e como este trabalho, poderia incorporar novas abordagens.” (CARIE; LIMA, 2018, p. 782).

### 1.3 Decolonialidade na história indígena

O termo decolonialidade está associado aos estudos decoloniais, que tentam fazer revisionismos críticos da nossa sociedade, do passado e do nosso modo de vida, entendendo como foram afetados pelo colonialismo e como isso influencia nas bases da sociedade, das instituições, na nossa formação enquanto indivíduos. Desse modo, podemos entender a decolonialidade como um pensamento buscando romper com o posto pelo pensamento eurocêntrico, significando olhar com outro viés os processos históricos, exaltando a história das minorias silenciadas pela colonização.

Um dos pilares da colonização é a ideia de raça<sup>8</sup>, a qual de acordo com Quijano (2005), na América “foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (QUIJANO, 2005, p. 118). Raça é um conceito histórico, criado em momento histórico determinado com a finalidade de dominar e subjugar os povos colonizados em detrimento do desenvolvimento econômico da Europa. Esse termo foi criado para a dominação de trabalho e da cultura.

Desse modo, a ideia de raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

É importante frisar que quando os europeus categorizavam as pessoas como “raça” negavam a singularidade, pois não existiam “índios”,<sup>9</sup> existiam Astecas, Tupiniquim, Tupi-Guarani, etc. Formados por afinidade e relações socioculturais. A nomeação desses povos como “índios” desconsiderou as suas identidades, as subjetividades socioculturais.

Um exemplo desse poder colonial foi a colonização espanhola dos povos andinos, onde, “[...] tudo isso será possível cristalizar com a invenção do termo

---

<sup>8</sup>A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (QUIJANO, 2005, p. 117).

<sup>9</sup> Uma terminologia tradicional da historiografia, formada de uma grande perspectiva racial ligada à questão da conquista e da colonização, foi chamar os povos indígenas de “índios”.

"índio" para batizar os habitantes de Abya Yala".<sup>10</sup> (CHUQUIMIA ESCOBAR, 2012, p. 163, tradução nossa), um batismo reduzindo todos os povos indígenas a uma única identidade, sendo tratados como raças inferiores, convertidos em "domináveis e exploráveis" (QUIJANO, 2005, p.129).

A colonialidade do poder ao negar a esses povos a legitimidade para produzir história revigorou o eurocentrismo, pois a Europa concentrou a "hegemonia no controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento" (QUIJANO, 2005, p. 121).

"Dessa perspectiva eurocêntrica, certas raças foram e são condenadas como 'inferiores' por não serem sujeitos 'racionais'. São objetos de estudo, "corpo" em consequência, mais próximos da 'natureza'". (QUIJANO, 2005, p. 129). Havendo uma mudança sobre como ver essa estrutura social a partir da ideia de quem é racional e quem não é baseado na concepção do que era ser humano para os europeus.

O pensamento decolonial evidencia a Europa na horizontalidade com outras formas de pensar, sentir e conhecer, ou seja, com espaço para que outras formas existam em uma mesma categoria, na mesma escala de valores, onde não é superior às demais. Dessa forma, esse pensamento constitui-se em uma crítica sobre as relações de poder e da colonialidade do conhecimento.

Ao incorporar o conceito de decolonialidade a este estudo, nos aproximamos de forma mais crítica o olhar sobre a historiográfica brasileira e a prática pedagógica envolvendo o cotidiano do ensino de História na escola não indígena, buscando romper com o processo de apagamento da história indígena, enfatizando, assim, os conhecimentos sobre a presença indígena na História.

Atualmente, existem vários estudos sobre a inclusão de temas acerca dos grupos que ficaram à margem do processo historiográfico. Um desses estudiosos, Nelson Maldonado-Torres, propõe romper com essa colonialidade do conhecimento a partir dos estudos étnicos, o qual identifica como transdisciplinariedade decolonial. Buscando construir conhecimentos valorizando os saberes étnicos como forma de decolonizar o pensamento e a sociedade (MALDONADO-TORRES, 2015).

---

<sup>10</sup> "[...] todo ello será posible cristalizarlo con la invención de la denominación de "índio", para bautizar así a los habitantes de Abya Yala" (CHUQUIMIA ESCOBAR, 2012, p. 163).

Por conseguinte, os estudos étnicos promovem espaços de emancipação buscando romper com as formas de “racismo epistêmico”, denunciando uma predominância de um tipo de pensamento criado, no geral, por homens brancos e europeus dominando os currículos nas universidades, praticamente em todas as áreas do conhecimento, formando uma estrutura de poder concentrada no eurocentrismo, ao excluir outras vozes. Desse modo, os estudos étnicos nos espaços das universidades favorecem uma “atitude decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2015), ou seja, estimula uma busca por mudanças frente às colonialidades do saber, do ser e do poder.

Diante do exposto, afirmamos que os povos indígenas foram, por muito tempo, ignorados pela historiografia brasileira, e um dos motivos contribuindo para a negação dos indígenas como sujeitos históricos foi o forte viés eurocêntrico reproduzido pelas Ciências Humanas e Sociais. Desde os primeiros contatos com os europeus, até cerca de 1980, todo conhecimento produzido sobre esses povos partia de uma perspectiva eurocêntrica, onde os indígenas eram vistos como inferiores. “Da colônia até a última ditadura militar, o lugar dos indígenas na história oficial foi o de matriz do povo brasileiro, porém fadado ao desaparecimento ou assimilação pela sociedade brasileira” (CARIE; LIMA, 2018, p. 777).

A partir de 1980, essa atitude por parte dos/as pesquisadores/as começou a mudar, essa mudança ocorreu em junção das mobilizações dos indígenas durante o final da Ditadura Civil-Militar e a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). Inicialmente a história indígena foi pesquisada por antropólogos/as e arqueólogos/as e em sequência com a adesão de historiadores/as ao campo de estudos. Numa pesquisa realizada por Thiago Leandro, esse autor demonstrou o crescente interesse e o aumento do número de publicações sobre o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Dessa forma, (...) pode-se concluir que o campo da História Indígena, que até a primeira metade dos anos 1980 era praticamente inexistente no Brasil, produziu avanços muito significativos nas últimas três décadas. Aos indígenas foi dado o espaço de protagonistas e não apenas de vítimas do processo colonial”. (CAVALCANTE, 2019, p. 33).

O grande avanço no campo da história indígena é resultado de vários anos de mobilizações políticas das lideranças indígenas em busca de direitos e reconhecimento como agentes da/na História, os povos indígenas conquistaram espaços de protagonistas na História do Brasil. Esses avanços são extremamente importantes comparados à historiografia do passado. Embora tenha aumentado gradativamente os números de pesquisas nessa área, o que predomina ainda na divisão da História do Brasil é a metanarrativa histórica, onde a organização da História ocorre a partir do modelo eurocêntrico, contribuindo ainda para a manutenção da história colonizadora.

#### **1.4 O povo Potiguara: afirmação identitária**

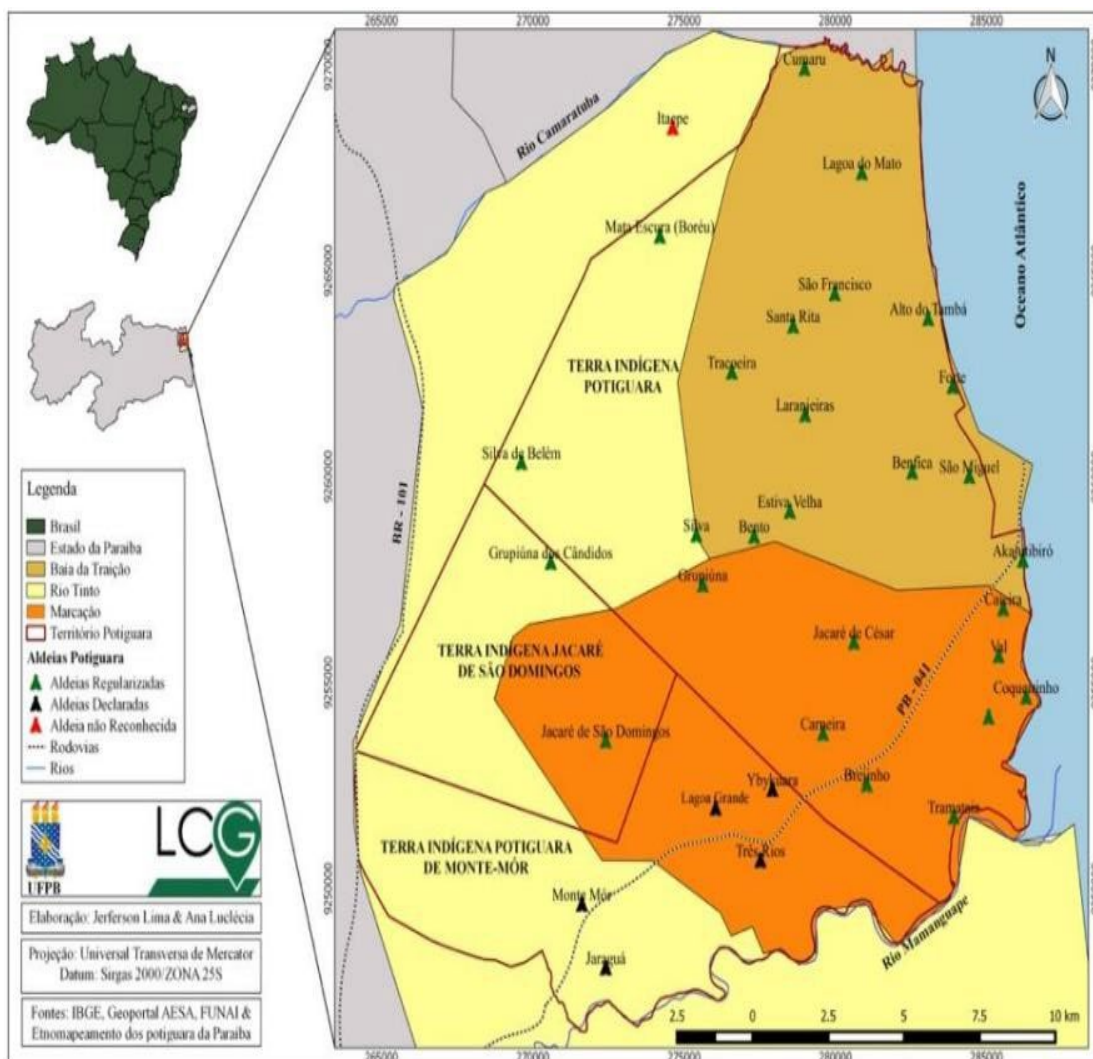
Os povos originários na Paraíba ao longo da História realizaram muitas mobilizações em defesa do território, porém continuaram afirmando as expressões socioculturais, sendo uma delas especificamente conhecida como o Toré. O povo Potiguara busca requalificar as origens socializando os aprendizados com os ancestrais; essa prática vem se repetindo durante as gerações.

O reconhecimento e a valorização da identidade indígena resultam nas mobilizações pelos direitos, num país marcado por diferenças e desigualdades, onde se verifica a necessidade constante dos indígenas afirmarem a etnicidade. Nessa perspectiva, a questão que norteou a pesquisa assim se configurou como as representações simbólicas contribuem para a vivificação e reafirmação da identidade étnica e sociocultural.

Os povos indígenas por muito tempo foram apagados da história, prevalecendo apenas a visão do branco colonizador, a História do Brasil foi e ainda é construída num processo de inclusão *versus* exclusão, fazendo com que os indígenas continuem no processo de busca constante pela afirmação identitária. A identidade dos Potiguara é expressada de diversas maneiras: através do artesanato, das danças, as pinturas corporais, as expressões religiosas, os lugares sagrados, os rituais, as matas, dentre outros espaços. Nesse estudo nos detemos sobre as representações simbólicas da igreja de São Miguel Arcanjo e o Toré.

Os Potiguara atualmente habitam nos municípios de Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação, especificamente em três terras indígenas: a TI Potiguara, a TI Jacaré de São Domingos e a TI Potiguara de Monte-Mór.

Mapa 3 – Mapa da região Norte do estado da Paraíba, com o território indígena demarcado Potiguara.



Fonte: <http://festivaldascataratas.com/forum-turismo/anais/2018/politicas-publicas/georreferenciamento-do-territorio-indigena-potiguara-e-o-turismo.pdf>.  
Acesso em: 10 jul. 2022.

Quadro 1 – Territorialidade Potiguara em Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição/PB

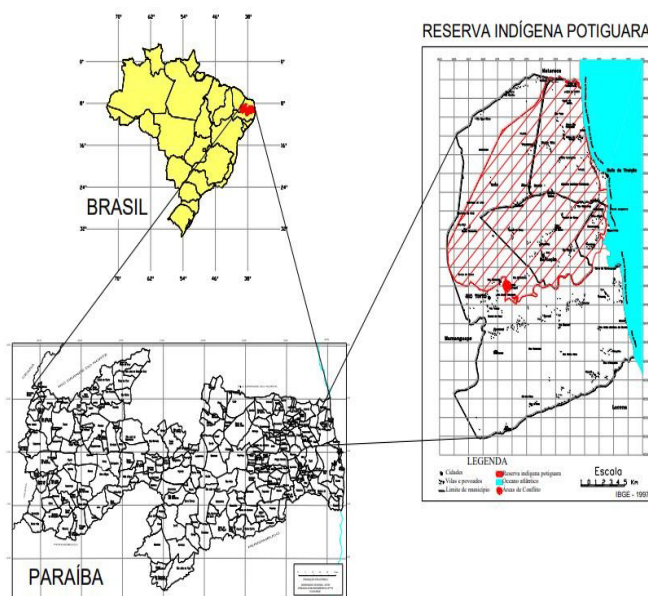
<b>Municípios da Paraíba</b>	<b>Aldeias na TI Potiguara</b>	<b>Aldeias na TI Jacaré de São Domingos</b>	<b>Aldeias na TI Potiguara de Monte-Mór</b>	<b>Área</b>
BAÍA DA TRAIÇÃO (13 aldeias)	1. São Francisco 2. Alto Tambá 3. Bento 4. Forte 5. Cumarú 6. Tracoeira 7. Lagoa do Mato 8. Santa Rita 9. Laranjeiras 10. Vila São Miguel 11. Akajutibiró 12. Silva 13. Benfica			
MARCAÇÃO (15 aldeias)	1. Camurupim 2. Tramataia 3. Caeira 4. Brejinho 5. Jacaré de César 6. Estiva Velha 7. Carneira 8. Grupíuna dos Cândidos 9. Val 10. Coqueirinho	1. Jacaré de São Domingos 2. Cândidos	1. Ibikuâra 2. Três Rios 3. Lagoa Grande	
RIO TINTO (04 aldeias)	1. Silva de Belém 2. Mata Escura		1. Jaraguá 2. Monte-Mór	
Total	25 aldeias situadas em 26.270 hectares	2 aldeias situadas em 5.023 hectares.	5 aldeias situadas em 2.464 hectares	Área total 33.757 hectares

Fonte: Palhano Silva (2019). Adaptado por SILVA, 2020.

Segundo dados do etnomapeamento (CARDOSO, 2012), desde a chegada dos colonizadores, há mais de 500 anos, os Potiguara, provavelmente, são o único dentre os povos indígenas situados no Brasil a permanecer, desde os primórdios, no mesmo território, ocupando uma área de 33.757 hectares.

A Terra Indígena (TI) Potiguara com 26.270 hectares abrange áreas dos três municípios e a maioria das aldeias localizadas no município da Baía da Traição nas povoações de Akajutibiró, Cumaru, Forte, Galego, Santa Rita, Laranjeiras, Silva, Bento, Tracoeira, Vila São Francisco, Lagoa do Mato, Vila São Miguel e na cidade da Baía da Traição. As demais povoações como Caieira, Lagoa Grande, Camurupim, Tramataíia, Estiva Velha, Aldeia Monte-Mór e Jacaré de São Domingos, estão no município de Marcação e Rio Tinto. A TI Potiguara corresponde à Sesmaria dos Índios de São Miguel da Baía da Traição, enquanto as TIs Jacaré de São Domingos e Potiguara de Monte-Mór, correspondendo juntas à maior parte da Sesmaria dos Índios de Monte-Mór, antiga Aldeia da Preguiça (PALITOT, 2017).

Mapa 4 – Visão geográfica da terra indígena



Fonte: Cardoso e Guimarães, 2012.

O povo Potiguara faz parte da família linguística Tupi. São falantes do Português e estão reavivando o Tupi na Educação Escolar Indígena, numa tentativa de revitalização dessa língua como um dos componentes mais importantes das expressões sociocultural Potiguara. Existem variantes do nome

Potiguara em documentos históricos: potygoar, pitigoar, pitagoar, entre outros. Não há acordo sobre o significado da denominação Potiguara, normalmente traduzida como pescadores de camarão ou comedores de camarão (MOONEN, 1992). Este último significado, atualmente é afirmado pelos indígenas em todo o território Potiguara.

A afirmação do povo Potiguara como indígenas ocorre através das manifestações socioculturais sendo também reconhecida por agências indigenistas como a FUNAI e o CIMI. Os Potiguara afirmam o sentimento de pertencimento à identidade étnica, vinculada às expressões socioculturais dos indígenas. Atualmente esse povo indígena busca reafirmar a identidade étnica por meio do reaprendizado da Língua Tupi, o Toré, as festividades religiosas, o coco de roda, a culinária, o artesanato e na prática do turismo indígena. Assim, são diversas as manifestações simbólicas e socioculturais dos indígenas para afirmar a identidade.

No entanto, nesse estudo vamos nos restringir apenas a analisar o processo de afirmação da identidade indígena Potiguara por meio de representações simbólicas da festa do padroeiro São Miguel Arcanjo e o ritual sagrado o Toré.

– *Festividade de São Miguel Arcanjo*: o povo Potiguara afirma a existência de vários lugares sagrados, como: as matas, as águas, as furnas, dentre outros. Nesse tópico, apresentaremos o lugar sagrado construído pelos indígenas, como o templo da Igreja Católica de São Miguel Arcanjo e a festividade do santo padroeiro, principal patrono das aldeias no Litoral Norte da Paraíba.

A igreja de São Miguel Arcanjo é considerada um símbolo histórico, étnico e territorial vinculado ao período da colonização, também um vínculo com o território do passado e a festividade religiosa do santo padroeiro. Com vínculos fortes, principalmente pelos chamados “troncos velhos” (pessoas idosas, consideradas anciões), 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.

Figura 3 – Ruínas da igreja de São Miguel Arcanjo



Fonte: <http://trilhasdospotiguaras.pb.gov.br/pt-br/destinos-e-trilhas/baia-da-traicao/igreja-de-sao-miguel-arcanjo/>.

Acesso em: 10 jul. 2022.

São Miguel Arcanjo foi denominado padroeiro porque na época existiam muitos guerreiros por aqui e (São Miguel Arcanjo) é um anjo guerreiro que conta a tradição e a própria escritura do combate entre ele e (Lúcifer), que é o anjo de luz que depois que se rebela contra Deus e se torna o demônio, o satanás que foi expulso do paraíso, e quem faz isso, quem lidera essa batalha é (Miguel Arcanjo). (Pe. Edriano, padre responsável pela Paróquia São Miguel, entrevista concedida em 14/03/2013). (BLACH. 2017, p. 60).

Como vimos nas afirmações do Pe. Edriano, São Miguel Arcanjo é considerado pelo Potiguara um anjo guerreiro, ao mesmo tempo no imaginário indígena, o santo é um indígena guerreiro que se tornou santo após morrer e ser enterrado no local onde se encontra a igreja em ruínas.

O santo representa as mobilizações dos indígenas para garantir os interesses e direitos desde o início da colonização até os dias atuais. O padroeiro nomeia não somente à igreja, mas também o lugar conhecido como Aldeia Vila São Miguel, localizada na cidade da Baía da Traição. A Igreja de São Miguel Arcanjo no imaginário do povo Potiguara representa um lugar de reavivar a fé diante deste espaço simbolizando uma força maior diante do santo. Durante a festa do santo padroeiro, no mês de setembro, a igreja celebra nove noites de novenas em louvação a São Miguel.

Atualmente a representação simbólica de São Miguel Arcanjo, assume um papel elementar na construção da identidade sociocultural Potiguara, configurando a imagem de um povo guerreiro. Como percebemos essa afirmação no relato do Cacique Alcides (BLACH, 2017, p. 60).

Figura 4 – Participação dos indígenas no novenário



Fonte: Paraíba Net, 2016.

Olha, a questão dessa igreja, a capela do (São Miguel Arcanjo), essa igreja para mim tem um símbolo muito importante que a nossa terra foi delimitada através de reis e de reis veio questionando a questão dos franciscanos, os franciscanos vieram aqui por causa da pregação da missão católica e foi implantada ali uma reserva indígena, que essa relíquia, essa igreja para nós, como indígenas, civiliza a questão da cultura, a questão da nossa história, a questão da nossa resistência. [...] a importância de ter essa igreja do nosso lado como o (São Miguel Arcanjo) é o protetor do povo Potiguara, nós indígenas, principalmente eu como indígena Potiguara. (Alcides da Silva Alves, agricultor e Cacique da Aldeia São Francisco.

– *Toré: o ritual sagrado*: 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).

Segundo dados do etnomapeamento dos Potiguara na Paraíba (CARDOSO, 2012), o Toré para os indígenas Potiguara é um ritual sagrado e através dele foi possível a unificação das aldeias e o fortalecimento das conquistas de demarcação das terras pelos indígenas. 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.

Figura 5 – Momentos do ritual do Toré dos Índios Potiguara



Foto: <https://indiospotiguaraparaibaemfoco.blogspot.com>.

Acesso em: 10 maio 2022.

O Toré representa um ritual de afirmação e resistência dos Potiguara, demonstrando que estão firmes e resistentes nas mobilizações por direitos.

## 2 DECOLONIALIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E POVOS INDÍGENAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

Para adentrarmos nas discussões sobre o currículo educacional no âmbito da história indígena, cabe explicitar o entendimento de currículo que estamos utilizando, para isto recorreremos como suporte teórico as reflexões de Tomaz Tadeu da Silva quando tratou o currículo como uma disputa de poder e José Gimeno Sacristán afirmando que o currículo é um instrumento para estruturar a escolarização.

Para Sacristán (2013) o currículo deriva da palavra *curriculum* do Latim *ursos* ou *currere*. Selecionando o que será ensinado, com recorte de disciplinas e conhecimentos considerados essenciais, sendo um território demarcado e regado, o que Arroyo (2011) chamou de território de disputa.

O currículo no campo educacional refere-se à seleção e organização dos conhecimentos, “é um documento de identidade” (SILVA, 2004, p.22), “é uma expressão das relações sociais de poder” (MOREIRA; SILVA, 2009). Essa expressão usada pelos autores significando que quando fazemos uma seleção ou organização dos conteúdos temas são privilegiados e outros não, ou seja, uma disputa de poder.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção. De um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. [...] Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2015, p. 15).

A escola é um local designado à produção e construção dos conhecimentos e também um lugar agregando inúmeros debates, capazes de transformar a vida das pessoas, mas representando um espaço de disputas no momento quando as concepções inseridas nela definem os caminhos a serem seguidos. Portanto, o currículo é formado a partir de certas escolhas, é o resultado de uma seleção, onde ora está servindo para vozes das classes silenciadas e ora defendendo os interesses da burguesia.

O currículo é o enfoque principal da educação, pois é somente através dele ocorrem os processos de mudanças. O mundo está se transformando cada vez mais rápido, a escola como instituição socializadora deve proporcionar um

currículo acompanhando essas mudanças para que não se torne algo ultrapassado, arcaico e sem funcionalidade. Nessa perspectiva, o currículo não é neutro, pois está vinculado às relações de poder, com visões intencionais, influenciando a construção de identidades individuais e sociais específicas.

O pesquisador Tomas Tadeu da Silva (1999) discutiu o currículo a partir de três perspectivas: currículo tradicional, crítico e pós-crítico. Diferenciados são as ferramentas e as operações analíticas para além das questões econômicas enquanto influenciadoras na seleção dos conhecimentos, por exemplo: as questões de gêneros, os estigmas étnicos e socioculturais e os estudos feministas, ou seja, as diferenças entre as teorias estão justamente pela forma como tratam a natureza humana ou o conhecimento, as expressões socioculturais e a sociedade.

O currículo tradicional tem como característica principal a ênfase ao processo de construção em detrimento do porquê da construção do currículo, priorizando a organização de um currículo e as questões técnicas, a partir de uma suposta neutralidade científica. Expressando uma visão clássica de currículo preocupada com os conhecimentos selecionados e não com as razões da escolha.

O currículo crítico, por sua vez, com ênfase nos conceitos de ideologia cultural e poder, classe social, relações sociais de produção, currículo oculto, resistência e emancipação. O currículo pós-crítico engloba algumas características anteriores e acrescenta a questão da identidade, a subjetividade e a descrição e análise da artificialidade da produção de conhecimentos na educação, os questionamentos e problematizações voltadas às verdades impostas, o multiculturalismo e a sexualidade.

Portanto, o currículo é “saber, poder e identidade” (SILVA, 1999, p.17): *Saber* – qual conhecimento deve ser ensinado? *Poder* – que tipo de ser humano deve se tornar? *Identidade* – quais critérios de seleção e tipos de conhecimento devem ser alcançados?

Após discutirmos o que consideramos como currículo escolar, entendemos que a incorporação ou não da temática indígena nos currículos deve ser compreendida com um campo de disputas políticas e ideológicas (RUSSO; PALADINO, 2016). Nesse sentido, iremos dissertar brevemente sobre os

documentos oficiais orientando os currículos escolares nas redes de ensino públicas e privadas do país.

Um marco importante para inserir a temática indígena nos referenciais curriculares foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) através dos temas transversais<sup>11</sup> que deviam ser aplicados nos planos pedagógicos de todas as instituições de ensino, para que todos os estudantes tivessem uma formação integral. Dentre os temas transversais, o tema “pluralidade e cultura” apresentou a temática indígena expressa da seguinte forma:

(...) tratar da presença do índio pela inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade, conforme disposto na Constituição de 1988 (art. 210, parágrafo 2º), é valorizar essa presença e reafirmar os direitos dos índios como povos nativos, de forma que corrija uma visão deturpada que os homogeneiza como se fossem de um único grupo, devido à justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. (MEC/PCNs, 1996).

A temática indígena sempre esteve presente nas escolas, mas de maneira estereotipada e preconceituosa sendo lembrados apenas em datas comemorativas como o “Dia do Índio”, com a aprovação dos PCNs a história e culturas dos povos originários deixou de ser um tema lembrado apenas no dia 19 de abril e fazendo parte dos currículos de ensino, sendo inseridos nos conteúdos para a discussão sobre a diversidade cultural.

Além disso, as instituições de ensino também são guiadas por uma base nacional. Na Constituição Federal de 1988, no Art. 210,<sup>12</sup> a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, no Art. 26,<sup>13</sup> e no Plano Nacional de Educação (PNE), na estratégia 7.1,<sup>14</sup> sugeriram um currículo servindo de base para toda a educação no país. Com esses pré-requisitos legais, em meados de 2015, o Ministério da Educação (MEC) vinha elaborando coletivamente a Base Nacional

---

<sup>11</sup>Temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura

<sup>12</sup>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

<sup>13</sup> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

<sup>14</sup>7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Comum Curricular (BNCC) instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017.

A BNCC inicialmente foi resultada de um processo construído arbitrariamente, oriundo da correlação de forças entre as classes sociais. E nesse processo de construção tivemos duas versões preliminares à versão final, bastante criticada por especialistas na Educação, por não corresponder as discussões iniciais. Discutiremos quais os objetivos educacionais presentes nesse documento apresentaram explicitamente o defendido pela classe dominante.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, uma referência nacional para elaboração dos currículos e as propostas pedagógicas nas escolas públicas e privadas no país. Na prática se diferencia de outros documentos, porque orienta a organização de um currículo escolar nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de ter uma base mínima de conteúdos que todos/as estudantes devem estudar para possibilitar os conteúdos significativos a cada região do Brasil.

A BNCC é sustentada sobre dois pilares; o primeiro deles é um currículo por competências considerando o conhecimento em ação para além das teorias, e o segundo grande pilar seria a educação integral, a qual contribui na formação do sujeito, nas dimensões cognitivas, socioemocionais, corporais e de transcendência. O documento tem um formato de construção de 10 competências gerais relacionadas como numa hierarquia com outras competências por área de conhecimento como; Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e que, por sua vez, se relacionariam com as competências de componentes específicos. Depois das competências, temos as habilidades relacionadas com os objetos do conhecimento, os conteúdos, conceitos e processos.

Com a implementação desse documento as escolas são responsáveis em organizar o currículo e passar do plano normativo para um plano de ação e gestão curricular. Após entendermos um pouco sobre o conceito de organização da BNCC, iremos dialogar como a temática indígena foi tratada na

área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mais especificamente no componente curricular História para o Ensino Médio.

O tratamento para a história indígena na elaboração desse documento ocorreu em diversas etapas. Nas primeiras versões 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, p. 56). Apesar dessa tentativa de visibilizar a diversidade o resultado final foi o ocultamento em relação aos povos indígenas, e, mais uma vez, a inclusão de temáticas referentes à Europa alcançaram mais destaque nos currículos.

Nesse viés, analisando a BNCC, observamos que os conteúdos integrando a cultura europeia tiveram mais espaço nos objetivos de aprendizagem de História no Ensino Médio, em contrapartida à temática indígena ficou restrito apenas a quatro objetivos de aprendizagem, “sendo um na Unidade Curricular 1 (1º ano) e três na Unidade Curricular 3 (3º ano), numa demonstração clara da redução do espaço organizado por: pedagógico destinado ao estudo da diversidade cultural brasileira na escola básica.” (ARAÚJO; NAZARENO, 2018, p. 52).

Diante disto, os currículos escolares destacam uma história que, por vezes, não representando a História do Brasil, pois orienta ensinarmos aos/as estudantes uma história relegando a presença indígena a um ou dois parágrafos ou um capítulo, fragmentando os conhecimentos sobre a participação dos povos originários na História.

## **2.1 Currículos educacionais na Paraíba e o ensino de história indígena**

Após discutirmos brevemente o conceito de currículo e os documentos legais orientando a criação e formulação dos currículos na Educação Básica em nosso país, nesse tópico analisaremos os documentos regulamentando a educação na Paraíba, baseados nas legislações educacionais, a Proposta Curricular do Ensino Médio 2020, as Diretrizes Operacionais (2021) e a o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE), período 2015-2025. Buscando enunciar o tratamento para a temática indígena no componente curricular História no Ensino Médio, averiguando como a história e culturas indígenas são apresentadas nos documentos orientando o currículo na educação paraibana.

A proposta curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio é um instrumento norteador das ações escolares para as escolas públicas e privadas nas redes estadual e municipal no território paraibano. Essa proposta curricular é um desdobramento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde orientando os/as professores/as a realizarem as práticas educativas.

Na proposta curricular aparecem pontos possíveis para discutir a temática indígena, como os fundamentos mencionando a Lei nº 11.645/2008, incorporando o debate sobre a temática indígena nos currículos paraibanos, com um espaço direcionado ao ensino sobre as populações afro-brasileiras e indígenas.

(...) e) Reconhecimento e valorização dos estudos e saberes oriundos dos povos indígenas, dos povos quilombolas, ciganos e de todos aqueles que foram marginalizados e silenciados em uma perspectiva de ensino eurocêntrica. (...) i) (oficial da rede de ensino) e 11.645/2008 (Obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena" no currículo oficial da rede de ensino). (PROPOSTA CURRICULAR, 2020, p. 386).

Apesar das propostas curriculares preceituar, e até mesmo, contribuir para superação de práticas e ideias eurocêntricas privilegiando uma determinada cultura em detrimento de outra, observamos que na escola existe uma diferença entre o escrito nos documentos oficiais e o ocorrido na prática pedagógica.

Assim como a BNCC, a proposta curricular também dividiu as disciplinas por área de conhecimentos e para cada área elencando as competências e habilidades. A disciplina de História faz parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com seis competências específicas e, para cada competência, diversas habilidades. Dentre as competências, apenas uma menciona aos povos indígenas, a competência 3.

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Ao analisarmos as habilidades (EM13CHS302)<sup>15</sup> e (EM13CHS601)<sup>16</sup> propostas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na proposta curricular para o Ensino Médio, percebemos que as propostas dos conteúdos/objetos do conhecimento sobre os povos originários foram citados, porém ainda de forma reduzida.

Apesar do pequeno avanço, a invisibilidade dos povos indígenas permaneceu, pois a existência histórica dos nativos foi reduzida ao início da colonização portuguesa na América, assunto abordado em turmas do 2º ano no Ensino Médio e retomado no último assunto do 3º ano – *Brasil: da redemocratização aos dias atuais*. Dessa forma, a história indígena no currículo fragmenta a presença dos diversos povos originários na História do Brasil, sendo destituídos da condição de sujeitos históricos e protagonistas da/na História.

Lopes (2013) apontou que as diversas representações da história e culturas indígenas nos currículos escolares “ao mesmo tempo em que remete o índio à condição de símbolo identitário da construção nacional, o estigmatiza e cristaliza como uma espécie de patrimônio folclórico do processo histórico brasileiro” (LOPES, 2013, p. 106).

A maneira como a temática indígena está contida nos currículos evidencia as influências de uma ideologia romantizada e folclórica, onde os conteúdos sobre a participação indígena nos livros didáticos congelam os povos indígenas em um passado histórico, contribuindo para os/as estudantes não conhecerem a participação dos indígenas na História do Brasil.

A educação paraibana reforça a obrigatoriedade de incluir nos currículos das redes de ensino a temática indígena, através dos temas transversais nas diretrizes operacionais (2021). As diretrizes orientam as escolas a

Implementar em seus currículos as Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino

---

<sup>15</sup>Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

<sup>16</sup>Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

obrigatoriamente o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, além da inserção no calendário escolar da comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra - 20 de novembro. (PARAÍBA, 2020, p. 68).

Essa premissa elencada no tema transversal, sobre a educação étnico-racial possibilita enxergar um cenário favorável acerca da diversidade étnico-racial nas instituições de ensino. Todavia, na maioria das vezes, a situação na escola é bem diferente do encontrado nos documentos oficiais.

Outro documento importante respaldando a temática indígena na Educação Básica no Estado da Paraíba é o Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 90 10.488/15, apresentando como meta 14:

Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba. (PARAÍBA, 2015, p. 87).

Percebe-se que, no plano legal, o Brasil avançou com a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 e a Paraíba está seguindo os mesmos passos. Dessa forma, observamos um percurso de mudanças nos documentos orientando os currículos escolares, como a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado da Paraíba e as Diretrizes Operacionais da Paraíba, apesar das incompletudes.

Esses documentos, com as leis educacionais, apresentam dispositivos integrando e valorizando as discussões nas escolas sobre a história e culturas indígenas, fortalecendo a participação em uma educação pautada na decolonialidade, não obstante, o que percebemos no cotidiano da escola é um distanciamento entre o está escrito nos documentos e a práticas educacionais.

## **2.2. O currículo escolar em ação**

Vimos nos tópicos anteriores que os currículos oficiais são um campo de disputas orientando o que devemos ensinar, assim como, o componente curricular de História também é um espaço de disputas políticas e ideológicas. Dessa forma, é de fundamental importância para o nosso estudo conhecermos os espaços sobre os povos indígenas no ensino de História através dos planejamentos anual e bimestral do Ensino Médio, os planos de aula e o projeto político pedagógico.

Por entender a importância da temática indígena numa perspectiva decolonial como forma de romper com o apagamento dos povos originários na historiografia oficial, buscamos discutir com os/as estudantes sobre a participação indígena na História do Brasil. Dessa forma, neste tópico analisamos o currículo escolar, sobretudo, no que se refere ao ensino da história indígena nas turmas do 2º ano A, B e C no Ensino Médio no turno matutino, totalizando 100 discentes na Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho, localizada na cidade de Araçagi/PB.

Nossa pretensão inicial era estudarmos os documentos da escola entre os anos de 2019 a 2021, no entanto, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de Coronavírus, onde uma das medidas de prevenção era o isolamento social com as escolas públicas e privadas abruptamente deixando de funcionar de forma presencial provocando um grande choque no campo educacional.

Após meados do mesmo mês por meio de decreto as escolas no Estado da Paraíba pararam de funcionar de forma presencial e durante esse período de suspensão das aulas resolução oficiais orientavam as atividades curriculares e os calendários escolares das instituições da SEE/PB com aulas remotas. Outra opção era analisarmos os documentos da escola nos períodos anteriores a 2019, porém no passado na existia apenas o Ensino Fundamental, iniciando o Ensino Médio em 2019. Como nosso foco de estudo foram os/as estudantes no 2º ano do Ensino Médio, seria inviável analisarmos outros documentos orientando o Ensino Fundamental.

Diante deste cenário, foram analisados os planejamentos, planos de aulas e o projeto político pedagógico produzidos em 2019. Portanto, vamos iniciar tratando sobre a análise que fizemos do PPP da escola, datado de 2019, com 25 páginas de textos, quadros e diversos anexos. O documento é composto por: a identificação da escola, os princípios norteadores da educação, os planos e ações da escola, a organização do trabalho pedagógico, os critérios de organização interna da escola, o acompanhamento e a avaliação da estrutura organizacional da escola.

O PPP é um documento instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, a qual estabelece para as unidades de ensino no Inciso I do Artigo 12 que respeitadas as normas comuns e as do

sistema de ensino os estabelecimentos de ensino “terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Antes de analisar, é importante conceituarmos esse documento. Compreende-se que o Projeto Político Pedagógico da escola é um instrumento indispensável para a melhoria da qualidade do ensino, a dinâmica de funcionamento, as ações educativas e sendo um dos responsáveis por garantir a gestão democrática da unidade de ensino. Um projeto político pedagógico bem construído possibilita aos integrantes perceberem por onde caminham e de como devem caminhar, interferindo também nos limites. Dessa forma:

(...) o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Se concebido adequadamente, [...] revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola... Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática. (SILVA, 2003, p. 298).

O PPP é muito importante para as instituições de ensino, pois traduz a visão, a missão, os objetivos, as metas, e as ações determinando o caminho do êxito e da autonomia a ser trilhada pela unidade educacional. Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, servindo de base para a organização do trabalho pedagógico e para os/as professores/as definirem os planos de ensino.

Ao analisar o documento, percebemos no dentro do papel da escola uma dimensão de empatia a diversidade sociocultural, onde “os professores devem trabalhar os conteúdos de suas disciplinas considerando a diversidade cultural e as diferenças sociais” (PPP, 2019)<sup>17</sup>, embora a temática indígena não seja citada explicitamente, o/a docente com a diversidade cultural poderá discutir nas aulas esse assunto.

Na leitura do documento observamos a ausência das questões relacionadas aos povos indígenas e aos aspectos contribuindo com uma perspectiva de decolonização do conhecimento, mas, por outro lado, vimos um grande esforço da escola para discutir o centenário do cantor paraibano Jackson

---

<sup>17</sup>Não fizemos referências ao número de páginas do PPP, pois o documento disponibilizado não dispõe desta informação.

do Pandeiro e o projeto de intervenção pedagógica: promovendo a inclusão das pessoas com deficiência.

Outros documentos analisados nessa pesquisa foram os planejamentos anuais de História para as turmas do 2º ano no Ensino Médio em 2019, onde estão organizados todos os conteúdos ministrados no decorrer do ano letivo. Para a divisão dos conteúdos por períodos bimestrais, os/as professores utilizaram como referências as leis educacionais, a BNCC e o livro de História para o 2º ano do Ensino Médio, intitulado: *Estudar História: das origens do homem à era digital*, publicado pela Editora Moderna.

Foram estudados quatro planejamentos anuais destinados aos 2º anos, datado de 2019, com entre 6 e 10 páginas, textos e quadros. Os documentos são compostos por: objetivos da área, metodologia, avaliação, conteúdos e competências e habilidades.

Percebemos que o livro didático foi o principal recurso para a elaboração dos planejamentos anuais, bimestrais e os planos de aulas utilizados pelos/as professores/as no cumprimento da Lei nº 11.645/2008 e a Base Nacional Comum Curricular.

Baseado nesse livro, os/as docentes de História dividiram os conteúdos para o 2º ano por bimestres da seguinte forma<sup>18</sup>:

Quadro 2 – Conteúdos divididos por bimestres

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses	A mineração no Brasil colonial	A Revolução Francesa e o Império Napoleônico	A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalistas e Socialismo
A colonização portuguesa na América	Os Iluminismo	As lutas de independência na América	Da regência ao Segundo Reinado
A economia na América portuguesa e o Brasil holandês	Das revoluções inglesas a Revolução Industrial	A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	Os Estados Unidos e a América hispânica no

<sup>18</sup> Dados retirados dos planejamentos anuais e bimestrais dos professores de história do ano de 2019.

			pós- independência
--	--	--	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na leitura desses documentos, encontramos nos objetivos da área um tópico abordando os povos indígenas, o qual buscando reconhecer a importância dos povos originários na formação cultural e social das Américas. Confrontando os planejamentos anuais e os planejamentos bimestrais, observamos que esse objetivo da área ficou retido apenas ao primeiro bimestre, mais especificamente, no capítulo dois do livro quando trata dos povos originários no Brasil. No capítulo intitulado *A colonização portuguesa na América*.

No detalhamento de conteúdo abordando a temática indígena, encontramos os subtítulos detalhados na seguinte forma: antes dos portugueses: os povos Tupi; caminhos indígenas; os conflitos entre indígenas e europeus, os portugueses na América, os Jesuítas na América e a Inquisição.

O currículo escolar de tradição eurocêntrica enfatiza muito uma História conteudista destacando a uma história protagonizando pessoas e histórias que, muitas vezes, desconexas da História do Brasil. Exemplo disso é a presença da temática indígena reduzida apenas em único tema de todo os conteúdos para o 2º ano no Ensino Médio.

Examinando os planos de aula percebemos que os/as docentes não discutiram outros temas, além daqueles propostos no livro didático, e não abrangeram a proposta curricular da Paraíba e a BNCC. Este momento seria, para Guimarães (2012), o momento do/a professor/a buscar novos métodos,

(...) sobretudo, exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de construção de saberes, aprendizagens, de formação social e cultural no sentido pleno. (GUIMARÃES, 2012, p. 162).

Mais de uma década após aprovação da Lei nº 11.645/2008 e depois do Parecer MEC 14/2015, percebemos que a história indígena apresentada nos livros didáticos não tem acompanhado o determinado pela legislação.

### **3. EDUCAÇÃO DO OLHAR SOBRE AS EXPRESSÕES SOCIOCULTURAIS E A VIDA DO POVO INDÍGENA POTIGUARA NA PARAÍBA**

Neste último capítulo apresentei o produto proposto por este estudo, o qual pretende ser uma educação do olhar sobre as expressões socioculturais e a vida do povo indígena Potiguara na Paraíba. E como todo esforço em educar o olhar do outro, esse esforço se fundamenta em questões de identidade(s) e alteridade(s) para confrontar e romper com os estereótipos forjados na História do Brasil. Expondo a sequência didática como metodologia aplicada para discutir do conhecimento proposta para estudantes nas turmas 2º A, 2º B e 2º C no Ensino Médio no turno matutino da Escola Estadual de Ensino Rodrigues de Carvalho, evidenciando todas as etapas do projeto.

#### **3.1 Sequência didática: o produto**

Ao longo dos anos, a historiografia brasileira vem incorporando novos grupos sociais antes ignorados pelos/as pesquisadores/as, entretanto “a história ensinada em livros didáticos de educação básica ainda aborda os povos indígenas em uma perspectiva eurocêntrica, ou seja, atrelados ao protagonismo histórico dos colonizadores europeus e de maneira generalizada” (CARIE; LIMA, 2018, p. 778). Por conseguinte, a ideia que os indígenas são primitivos e com culturas fixas ainda prevalece na mentalidade das pessoas.

Pensando nessas ideias estereotipadas que os estudantes associam aos indígenas e, em específico os Potiguara na Paraíba, pretendi elaborar um produto contribuindo, significativamente, para a desconstrução de estereótipos e preconceitos contra a população indígena, para superar as ideias que os indígenas são preguiçosos e primitivos. Por esse ângulo, contribuirá para também superar a invisibilidade a qual os indígenas estão relegados e desconstruir a perspectiva eurocêntrica comumente vinculada à história indígena.

A partir dos achados no percurso palmilhado neste estudo, e para (des)construir alteridades a partir de uma perspectiva de decolonização do conhecimento escolar, como forma de (re)significar o trabalho pedagógico no

ensino de História, sugerimos uma sequência didática como forma de intervenção contribuindo para a visibilidade dos indígenas Potiguara numa perspectiva decolonial de conhecimento e revisão das alteridades.

A sugestão para esse procedimento surgiu a partir da necessidade de discutir com os/as estudantes sobre a participação dos indígenas na História e romper com o processo de apagamento alimentado por estereótipos e mitos sobre os povos indígenas. Percebemos nos currículos escolares uma grande ênfase em uma história conteudista, preocupada na aprovação nos vestibulares e no Enem, não possibilitando na maioria das vezes ao/a professor/a contribuir nas discussões sobre a temática indígena no processo de formação crítica do estudante. Dessa forma, os/as docentes ficam vinculados ao conteúdo dos livros didáticos, aos conteúdos para o Enem, sem abordar e relacionar temas tão relevantes na formação histórica para pensar de maneira crítica.

Antes de tratarmos diretamente sobre a narrativa para a execução das atividades, cabe discorrer acerca do que é uma sequência didática. Para Zabala (1998) 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 conhecido tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Partindo desse conceito o/a professor/a planeja todas as atividades que irão ocorrer durante algumas aulas, essas atividades serão articuladas entre si e com um objetivo explícito a ser atingido. Dessa forma, a sequência didática tende a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais evidente, objetivo e significativo para os conteúdos mais atrativos e desafiadores. Além disso,

(...) a sequência didática é um procedimento para sistematização do processo de ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos. Essa participação vai desde o planejamento inicial informando aos alunos o real objetivo da realização da sequência didática no contexto da aula até o final da sequência para avaliar e informar os resultados. (OLIVEIRA, 2013, p. 54).

Por tudo isso, a sequência didática é apresentada como uma metodologia possibilitando as interações entre todos/as envolvidos/as, com o/a estudante como protagonista na produção do conhecimento, podemos debater e problematizar o processo de apagamento da história indígena para uma reflexão histórica crítica sobre a participação indígena na História.

A sequência didática foi aplicada nas turmas 2º A, 2º B e 2º C no Ensino Médio na citada escola em Araçagi/PB, entre 17 de março de 2022 a 13 maio, para 98 estudantes. As atividades ocorreram em quatro etapas: a primeira foi uma atividade diagnóstica na qual mapeamos os conhecimentos prévios dos/as discentes acerca dos povos indígenas no Brasil, e, em específico os Potiguara na Paraíba; a segunda uma roda de conversas, a terceira etapa uma palestra com indígenas Potiguara e a quarta uma avaliação dialogada.

### 3.1.2 Atividade diagnóstica: concepções dos/as discentes sobre os povos indígenas

Nossa primeira atividade da sequência didática foi realizado um diagnóstico para saber o nível de conhecimento e habilidade dos/as, estudantes sobre os povos indígenas e, a partir disso, buscar desconstruir conceitos eurocêntricos através de uma pedagogia decolonial.<sup>19</sup> Essa atividade ocorreu por meio de um questionário com o objetivo de identificar e mapear os conhecimentos prévios discentes e instigar o interesse em aprofundar o estudo a respeito da história indígena no Brasil e, mais especificamente, sobre os Potiguara. O questionário foi composto por quatro perguntas discursivas:

Quadro 3 – Perguntas do questionário

- 1. Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo “índios” e “indígenas”?
- 2. O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas no Brasil?
- 3. O que vocês sabem ou como imaginam que vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? E na Baía da Traição?
- 4. O que vocês sabem ou como imaginam que foram os primeiros contatos entre colonizadores e indígenas no Brasil?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os estudantes participantes nessa pesquisa foram discentes no 2º ano do Ensino Médio, formado por 98 estudantes, dos quais apenas 78 responderam às perguntas do questionário e os 20 restantes faltaram por diversos motivos. Desses 78 participantes, 25 eram do 2º A”, 27 estudantes do 2º B, sendo 30 do 2º C.

<sup>19</sup>Segundo Walsh, o termo pedagogia decolonial pode ser entendido como um conjunto de: Pedagogias animando o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias incitando possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de “outro modo”, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial. (WALSH, 2009, p. 28).

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes participantes por turma

<b>Turmas participantes</b>	<b>Alunos participantes</b>
2º A	25
2º B	27
2º C	26
Total de alunos participantes	78

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O questionário foi aplicado em sala de aula nos dias 17 e 18 de março de 2022, no período manhã, no decorrer de dois horários de aulas. Escrevemos na lousa as perguntas e solicitamos que cada estudante escrevesse no caderno o questionário, após responder as questões destacassem as folhas e entregassem.

Ao escrever a primeira pergunta na lousa ocorreu certo alvoroço entre os/as discentes, com frases do tipo: “Tia<sup>20</sup> Dora, eu não sei! Tem diferença?”, “Professora para mim não tem diferença é a mesma coisa! Vou saber responder não! Posso pesquisar?”. Aproveitando a ocasião, a professora pediu para que não se preocupassem em responder “certo” ou “errado”, pois a intenção do questionário era saber o que conheciam sobre o assunto.

Após a entrega de todos os questionários, foi realizada uma análise minuciosa de cada uma das respostas e percebemos o reflexo do apagamento da história indígena provocada pela historiografia eurocêntrica e colonialista. A primeira pergunta do questionário: Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo “índios” e “indígenas”?<sup>21</sup> Apenas 5 (cinco) alunos sabiam a diferença entre os termos, os demais não sabiam e descreveram o que imaginavam ser a diferença entre as expressões.

<sup>20</sup>Expressão usada pela maioria dos/as estudantes para se referir à professora.

<sup>21</sup> "Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns". (BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2012, p. 30-31.

As expressões faciais dos/as estudantes após lerem a questão chamou bastante atenção: o espanto, a dúvida e ao mesmo tempo curiosidade. Foram várias respostas, cada uma mais peculiar que a outra, evidenciando algumas ideias equivocadas sobre os povos indígenas. No quadro abaixo descrevemos algumas respostas mais frequentes de forma sintetizada.

Quadro 4 – Respostas mais frequentes dos estudantes

“não tem diferença”
“índio é um termo usado para expressar o singular e indígenas para se referir ao plural”
“o termo índio era usado para índio legítimo e indígenas era o termo usado pelos descendentes”.
“índio era o que morava na floresta e indígena na cidade”
“são raças diferentes”

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir dessas colocações podemos conhecer melhor o imaginário dos discentes sobre os povos indígenas e através dele criamos condições para superar as representações equivocadas. O autor José Ribamar Bessa Freire (2010) elencou cinco ideias equivocadas que as pessoas ainda têm sobre os povos indígenas: o índio genérico, culturas atrasadas, culturas congeladas, os índios fazem parte do passado e o brasileiro não é índio. Nas respostas vimos muito forte os equívocos associados à ideia de culturas congeladas e indígenas pertencendo ao passado, essas ideias equivocadas estiveram em todas as respostas do questionário.

Esses equívocos partem de uma historiografia que não discute com a totalidade, uma historiografia fragmentada, sobretudo, tratando da temática indígena.

A historiografia brasileira, na ânsia de imaginar uma comunidade nacional, organizou, entre outros, vários esquecimentos. Alguns desses esquecimentos acabaram moldando a imagem do índio, que nos foi passada, e que não permitem que nos apropriemos de uma parte importante da herança cultural que nos foi legada. (FREIRE, 2010 p. 18).

Um dos grandes equívocos no imaginário estudantil é a ideia de cultura congelada, estagnada. “Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco

e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada” (FREIRE, 2010, p. 24).

A partir desse congelamento da imagem do indígena surgem preconceitos e a discriminações, pois para muitas pessoas os indígenas de “verdade” são aqueles morando em oca e usam cocar. Todas as pessoas mantendo contato com outras expressões socioculturais, assimilam conhecimentos ocorrendo e um intercâmbio sem perdas da identidade. Em se tratando dos indígenas é mais diferente, com a ideia sobre o suposto congelamento das expressões socioculturais muitos questionam a legitimidade dos indígenas na contemporaneidade. Por muito tempo, os indígenas foram pensados como aculturados, tidos como indivíduos que perdiam as culturas e isso provocando à extinção dos povos indígenas, vistos como passivos dos processos de colonização, destinados a desaparecer depois do suposto processo de aculturação.

A partir do momento em que os não indígenas mantiveram “contato” com os indígenas, esses assimilaram bastante as expressões socioculturais portuguesa, como também ocorreu o inverso! E não sendo possível uma imagem congelada dos povos indígenas. Essa visão, esse estereótipo sobre os indígenas foi criado para legitimar as violências contra esses povos e roubar as riquezas inclusive as terras. Dessa forma, essa imagem congelada é uma ideologia de dominação com o objetivo da escravidão e o domínio das terras.

Ideias estereotipadas presentes nas memórias de muitas pessoas, por mais que ocorram processos interculturais, os indígenas são considerados primitivos, com culturas congeladas. A interculturalidade, de acordo com Freire (2010, p. 25) “é o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas. Ou seja, tudo que a humanidade produz de bom e que merece ser usufruído por todos”. Os diversos povos indígenas habitantes no Brasil vivenciaram processos de interculturalidade, no entanto essa interculturalidade não fez com que os indígenas perdessem as raízes, apenas acrescentou novas práticas europeias.

A interculturalidade não é apenas uma mera transferência de conteúdo de uma cultura para outra. A interculturalidade é uma construção conjunta de novos significados, onde novas situações são construídas, sem que isso implique abandono das expressões socioculturais. (FREIRE, 2010, p. 27).

Outro equívoco nas respostas da primeira pergunta foi a ideia que os indígenas pertencem ao passado do Brasil. O indígena ativista Jorge Terena afirmou:

(Eles) veem a tradição viva como primitiva, porque não seguem o paradigma Ocidental. Assim, os costumes e as tradições, mesmo sendo adequados para a sobrevivência, deixam de ser considerados como estratégia de futuro, porque são ou estão no passado. Tudo aquilo que não é do âmbito do Ocidente é considerado do passado, desenvolvendo uma noção equivocada em relação aos povos tradicionais sobre o seu espaço na história. (FREIRE, 2010, p. 28).

Essas palavras enfáticas descrevem a visão da sociedade capitalista que, na maioria das vezes, vê os povos indígenas como uma sociedade indígena atrasada fora do mundo contemporâneo. Visão contribuindo para negar as expressões socioculturais dos povos tradicionais, as identidades étnicas justificar todas as violências ao longo dos anos contra os povos originários.

É necessário reconhecer os indígenas como sujeitos históricos, com identidades e expressões socioculturais e direitos conquistados ao longo do tempo. Sendo muito importante que esses sujeitos históricos estejam nas discussões em sala de aula.

Ademais também encontramos o equívoco ao pensarem que os indígenas pertencem ao passado (questão número 2) quando perguntamos aos/as estudantes o que sabiam sobre a cultura e a vida dos povos indígenas. Nas respostas a essa pergunta também encontramos equívocos, por afirmarem os indígenas genéricos, relatarem que os indígenas viviam da caça e pesca, usavam roupas feitas de palhas, dançavam e moravam em casas de palhas, pois não encontramos termos indicando a diversidade dos povos indígenas, como se fossem uma comunidade homogênea.

“A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (FREIRE, 2010, p. 18). No entanto, sabemos que existem diversos povos indígenas com diferentes expressões socioculturais, “cada um desses povos tem sua forma de expressão, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro” (FREIRE, 2010, p. 18).

Na análise da questão três do questionário: o que vocês sabem ou imaginam como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? E na Baía da Traição? Constatamos que muitos/as discentes não sabiam como vivem os povos indígenas e, principalmente, os indígenas Potiguara na Paraíba, como evidenciado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Quantitativo dos estudante que responderam não sei



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dos 85 questionários entregues, 41% escreveram “eu não sei” na questão 3, os/as demais rabiscaram algumas coisas sobre como vivem os indígenas no Brasil, e 5 estudantes escreveram características indígenas na atualidade, mas quando perguntados/as sobre os indígenas na Paraíba, especificamente habitantes na Baía da Traição, foi nítido o desconhecimento sobre a história indígena na Paraíba.

Os/as estudantes praticamente ao serem questionados como vivem os indígenas na atualidade, citaram as mesmas características usadas para responder como viviam os indígenas no passado, ficando bem evidente o equívoco ao pensarem os indígenas com uma cultura congelada. Nessa questão foi notório nas respostas o desconhecimento sobre a história local e o processo de apagamento dos Potiguara na Paraíba.

Finalizamos o questionário perguntando o que os/as estudantes sabiam e como imaginavam como ocorreram os primeiros contatos entre portugueses e indígenas no Brasil. Essa pergunta foi a única entre as demais que a maioria dos/as discentes responderam e não expressaram nenhum tipo de dificuldade.

Portanto, após o questionário foi possível ter um panorama sobre o que os/as estudantes conheciam sobre os indígenas, e a partir disso, buscamos estabelecer uma sequência didática com estratégias pedagógicas adequadas para superar estereótipos e promover a educação do olhar sobre as expressões socioculturais e a vida dos povos indígenas no Brasil, em específico na Baía da Traição/PB.

### **3.1.3 Roda de conversas: iconografia sobre os povos indígenas no Brasil**

Neste subcapítulo iremos abordar a segunda etapa da sequência didática: a roda de conversas. Após analisarmos os questionários, criamos como estratégia didático-pedagógica um *slide* com iconografias sobre os povos indígenas no Brasil e o povo Potiguara na Paraíba, buscando desconstruir os estereótipos e preconceitos contra os indígenas.

A atividade consistiu em dialogar sobre as respostas do questionário, em seguida propondo aos/as estudantes a análise coletiva de iconografias produzidas em contextos e períodos distintos sobre o cotidiano dos povos indígenas no Brasil, e em específico, os Potiguara na Baía da Traição. A apresentação dessas iconográficas abordaram imagens históricas dos indígenas no Brasil e na Baía da Traição, à época da colonização ou do contato e imagens atuais sobre o cotidiano dos povos indígenas no Brasil e na Baía da Traição.

As imagens sejam fotografias, desenhos, pinturas, filmes e cinematográficas, têm um papel muito importante na construção do imaginário e, ao mesmo tempo, contribuem para outras possibilidades de ver, pensar e viver. Nessa perspectiva, o poder das imagens está na identificação entre os que olham e o que representam.

David Freedberg (1992) expôs muitos testemunhos sobre como se manifestam, ao longo do tempo, o grande poder que durante um longo período e em épocas muito diferentes foi atribuído às imagens. O autor iniciou as reflexões elencando o poder das obras pictóricas, tendo por objetivo estimular o espectador a produzir reações, sentimentos e sensações reais por meio do que a imagem apresentava. Outro exemplo foi uma passagem de Santo Agostinho sobre a criação divina, a imagem definindo o grau de beleza do recém-nascido como o resultado do esboço imaginário dos pais.

Além disso, o autor também enfatizou o aprendizado por meio da imaginação. Dessa forma, as obras pictóricas servindo tanto como ferramenta para despertar o apetite sexual de um casal, como também ferramenta educacional. Assim, o poder da imagem está na identificação entre quem a contempla e o que representa.

Outro exemplo do poder e eficácia atribuída às imagens foi o uso das *tavolettas* (mesinhas servidas por irmandades para oferecer consolo aos/as condenados/as à morte), muito utilizado na Itália no século XIV ao XVII. O atributo consolador dessas imagens era muito eficaz, quem beijasse a *tavolettas* podia até obter uma indulgência papal. Outrossim, as diversas imagens utilizadas no percurso dos condenados também serviam para oferecer uma lição, evasão e consolo. Logo, essas imagens num período da História eram muito importantes, não serviam apenas como costume decorativo.

Outro autor escrevendo sobre o poder das imagens foi Alain Libera (1999) na obra intitulada *Pensar na Idade Média*, mais precisamente no capítulo 3: “O Ocidente Cristão. A Cultura Visual e os Conan”, o autor apresentou uma reflexão sobre a imagem que os iluministas no século XVIII fizeram sobre a Idade Média e como a imagem criada transformaram esse período da História em uma fase obscura e estagnada. Portanto, ao difundir essa imagem equivocada, distorcida e com muitas falhas, foram criados espaços para interpretações duvidosas sobre o período. Como vimos são várias as demonstrações de poder que as imagens têm sobre o comportamento humano ao longo da História.

Outrora as imagens não tinham o devido reconhecimento pelos historiadores, os quais as utilizavam em segundo plano, pois para os mesmos o documento escrito era o mais importante. As imagens eram utilizadas em abundância, mas para se alcançar uma “verdade objetiva” a imagem não servia para os historiadores porque era muito subjetiva. Esse quadro começou a se revertido na metade do século XX, quando as imagens conquistaram espaço no campo da História.

Para Rodriguez de La Flor (2009), o acesso ao histórico se realiza por esse meio, com objetos visíveis, sejam arqueológicos ou com imagens recriadas. Entende que o texto perde relevância diante do visual por conta da potência da imagem, movendo com mais força que o texto, provocando uma mudança nos conhecimentos humanistas. Dessa forma, essas mudanças ocorreram porque

as imagens alcançaram relevância e poder. Logo, a relação entre História e imagem perpassa por um caminho incluindo as mecânicas psicológicas ativadas pelas imagens: desejo, medo, admiração, etc.

Esse quadro foi revertido com o surgimento de métodos aplicados para resolver o afastamento do/a historiador/a das fontes visuais. A primeira mudança nessa relação dos/as historiadores/as com os documentos iniciou com a utilização do método estruturalista. Nesse contexto, as imagens começam a ser vistas como fontes dignas de fazer parte da História e analisadas pelos/as historiadores. A partir dos anos 1980 começaram a circular as abordagens chamadas pós-estruturalista e desconstrutivistas, as quais não romperam com o método estruturalista, mas criticava-o por ser um método não histórico.

Outrossim, também surgiu o método semiótico baseado na teoria da significação buscando especificar como significar alguma coisa. Esse método possibilitou analisar as relações entre uma coisa e o significado, tornando-se um método bastante utilizado para a análise de filmes.

Rosa e Cardoso (2013) também refletiram sobre os métodos de análise e interpretação, superinterpretação, tipo de interpretação, advertindo os/as historiadores/as sobre os perigos de deixar “total liberdade do crítico ou analista diante do texto”, dessa forma devendo se preocuparem com as configurações comprovadamente presentes no texto.

Todos esses métodos elencados acima foram aplicados ao longo do tempo para resolver o afastamento do/a historiador/a das fontes visuais. Rosa e Cardoso (2013) sugeriram o método de análise isotópica, surgido justamente da necessidade dos/as historiadores/as por um método próprio. Sendo o mais indicado para analisar um filme com muito mais profundidade, possibilitando observar a estrutura profunda ou significativa do filme, a partir daquelas categorias repetitivas e frequentes. Portanto, os filmes seriam analisados como um texto, onde os/as historiadores/as iriam buscar, através da leitura do filme, categorias repetidas e recorrentes.

A utilização de imagens como recurso pedagógico no ensino de História é muito relevante, pois proporciona ao/a estudante uma maneira atrativa de estudar, mas isso somente ocorre quando as imagens são utilizadas de maneira dinâmica. “As imagens, assim como muitos outros recursos audiovisuais, ajudam o educador a atrair a atenção do aluno” (GUEDES, NICODEM, 2017, p. 2). O

papel do/a professor/a é indispensável, pois será o responsável pela escolha, análise e a inserção das imagens aos conteúdos que deseja discutir.

Ao inserir as imagens como fonte de ensino/aprendizagem deve-se ter ciência de que elas possuem duas versões para o aluno: a de ilustração e a de transmissão de informação, pois seu uso de maneira adequada transforma o aluno, antes somente receptor de informação, em um criador de opinião. O aluno que aprende a analisar as imagens e compará-las com outros materiais de uso estratégico, certamente está produzindo conhecimento. (GUEDES; NICODEM, 2017, p. 2).

Atualmente, o uso de imagens se tornou uma das ferramentas metodológicas mais utilizadas, em específico, no campo da História para ampliar e melhorar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Dentre as várias possibilidades, nota-se que as mais utilizadas pelos/as docentes de História, são os filmes e as imagens. As iconografias são memórias, por isso, o uso no ensino de História é muito importante uma vez que ao serem observadas, estas possibilitam uma espécie de mergulho na historicidade e sob que circunstâncias forma produzidas.

Todavia, observa-se que uma parcela de professores/as ainda utiliza as imagens como uma mera ilustração e não como uma ferramenta produtora de conhecimentos. As imagens são um recurso importantíssimo para os/as docentes, mas destacando que as imagens devem ter relações com aquilo que objetivamos ensinar. Antes de utilizar qualquer imagem os/as professores/as precisam conhecer todas as características do material que será utilizado, “saber sobre os autores, técnicas utilizadas, momento histórico em que foi realizado, entre outras características, independentemente do tipo de imagem utilizada” (GUEDES, NICODEM, 2017, p. 5). Dessa forma, será possível uma escolha mais rigorosa e alcançar todos os objetivos propostos.

Essa breve análise sobre o poder da imagem e a importância para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de História, enriqueceu nossa proposta em discutir sobre os equívocos acerca dos povos indígenas através das imagens. A roda de conversas ocorreu nos dias 31 de março e 4 de abril de 2022 no auditório da escola.

Figura 6 – Roda de conversas com os/as estudante nas turmas 2º ano A e B



Fonte: Acervo da autora.

Inicialmente selecionamos seis imagens históricas dos indígenas, três iconografias sobre o cotidiano de indígenas no Brasil à época da colonização ou do contato e três iconografias atuais sobre o cotidiano dos povos indígenas no Brasil. Da mesma forma selecionamos duas iconografias históricas sobre o cotidiano dos indígenas na Baía da Traição/PB, na época da colonização ou do contato e três iconografias atuais sobre o cotidiano dos indígenas na Baía da Traição. É importante citar a dificuldade para encontrarmos as imagens do povo indígena Potiguara, desde o processo histórico até as imagens atuais do cotidiano. Não conseguimos fotos dos indígenas vendendo artesanato, prática comum na localidade, as fotos que mais recentes foram do ritual Toré.

Os livros didáticos, de maneira geral, apresentam várias imagens, desde períodos históricos recuados como imagens de períodos contemporâneos. Dessa maneira, cabendo ao/a professor/a superar o caráter meramente ilustrativo dessas imagens e pensá-las como fontes históricas nesses materiais didáticos. Partindo dessa ideia, utilizamos como imagens algumas figuras no livro didático para o 2º ano do Ensino Médio utilizado pelos/a professores/as: *História das cavernas ao terceiro milênio* das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Também usamos imagens de telas mais utilizadas em livros e conhecidas pela maioria da sociedade brasileira.

Iniciamos a roda de conversa explicando a diferença entre os termos “índio” e “indígena”, para em sequência expor as imagens divididas em dois blocos: histórico e atual. Continuamos os diálogos apresentando inicialmente as imagens históricas de indígenas no Brasil. A primeira imagem apresentada foi a

*Nau Capitania de Cabral*, da obra de Oscar Pereira da Silva; a segunda figura foi a obra de Vitor Meirelles: *A primeira missa no Brasil de 1860* e a terceira imagem foi a tela *Descoberta do Brasil* ou também conhecida como *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*, também do artista brasileiro Oscar Pereira da Silva.

Figura 7 – Nau Capitania de Cabral (Oscar Pereira da Silva)



Fonte: Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Nau\\_Capitania\\_de\\_Cabral,\\_%C3%8Dndios\\_a\\_Bordo\\_da\\_Capitania\\_de\\_Cabral](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nau_Capitania_de_Cabral,_%C3%8Dndios_a_Bordo_da_Capitania_de_Cabral).

Acesso em: 10 mar. 2022.

Figura 8 – A primeira Missa no Brasil (Vitor Meirelles, 1860).



Fonte: Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira\\_Missa\\_no\\_Brasil\\_%28Victor\\_Meirelles%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Missa_no_Brasil_%28Victor_Meirelles%29).

Acesso em: 10 mar. 2022.

Figura 9 – Descoberta do Brasil (Oscar Pereira da Silva)



Fonte: Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/descobrimtobrasil.htm>.  
Acesso em: 10 mar. 2022.

A figura 7 é a *Nau Capitania de Cabral*, obra de Oscar Pereira da Silva, é usada nos livros didáticos no tema a colonização portuguesa na América, representando Pedro Álvares recebendo dois indígenas na caravela, enfatizando o olhar eurocêntrico de superioridade.

A figura 8 foi a *Primeira Missa no Brasil de 1860*, obra de Victor Meireles e um dos quadros mais conhecidos nos livros didáticos de História, tornando uma espécie de retrato histórico, o qual buscava representar o contato e ações colonialistas dos portugueses ao ancorarem em terras indígenas. Essa obra representa a dominação sociocultural dos povos indígenas, baseada na ideia de atraso dos indígenas. A imagem está associada com a noção de superioridade do português através da religião.

A figura 9, *A descoberta do Brasil* de Oscar Pereira da Silva. Assim como *A primeira missa no Brasil*, essa tela é muito frequente nos livros didáticos de História vinculadas à temática do processo de “descobrimento”. A obra mostra o desembarque de Cabral em Porto Seguro, para evidenciar uma visão romantizada do momento

Quando se observa a postura de Cabral e a compara com o indígena posto em primeiro plano na cena, bem como o comportamento dos outros que estão na praia, fica evidente a postura nobre do europeu e o desconcerto do indígena. Quanto mais próximos dois indígenas ficam de Cabral, sua postura de aparente submissão é então reforçada com o encurvamento do corpo. (LESSA, 2016, p. 89).

Após apresentada as imagens histórica e realizadas todas as intervenções necessárias, partimos para a segunda etapa apresentando imagens atuais do cotidiano dos povos indígenas. A primeira imagem foi uma manifestação em frente ao Supremo Tribunal Federal, em Brasília/DF, com indígenas Guarani Kaiowá. a segunda imagem foi indígenas de uma aldeia urbana em Porto Alegre/RS e a terceira imagem com indígenas Pataxó se formando em medicina pela UFMG.

Figura 10 – Indígenas Guarani Kaiowá fazem manifestação em frente ao Supremo Tribunal Federal (Brasília/DF)



Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/06/27/indigenas-guarani-kaiowa-fazem-manifestacao-em-frente-ao-stf-em-brasilia.ghtml>.

Acesso em: 10 mar. 2022.

Figura 11 – Indígenas guarani de uma aldeia urbana de Porto Alegre/RS



Fonte: Disponível em:  
[https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Indios\\_guarani\\_em\\_porto\\_alegre.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Indios_guarani_em_porto_alegre.jpg).  
 Acesso em: 10 mar. 2022.

Figura 12 – Indígenas Pataxó se formam em Medicina pela UFMG



Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/indios-da-tribo-pataxo-se-formam-em-medicina-pela-ufmg-em-bh.ghtml>.  
 Acesso em: 10 mar. 2022.

A figura 10 representando Indígenas Guarani Kaiowá fazendo manifestação em frente ao Supremo Tribunal Federal em 2019. O povo reivindica a demarcação de terras em Caarapó, Mato Grosso do Sul. O direito às demarcações de terras está garantido pela Constituição Federal de 1988 aos povos originários, no entanto, os indígenas continuam mobilizados efetivação desse direito.

A figura 11 eram indígenas Guarani habitando uma aldeia urbana em Porto Alegre/RS, vivendo de alguma ajuda oficial e da venda de artesanato nas ruas. A imagem apresentando uma prática sociocultural indígena no espaço

urbano de Porto Alegre, observada por alguns não indígenas como mendicância devido à postura e a aparência das mulheres e as crianças na imagem.

A figura 12 apresentando indígenas Pataxó que se formaram em medicina pela UFMG. Sendo os primeiros indígenas formados pela Universidade Federal de Minas Gerais. Os indígenas buscam também nas universidades, a Educação Superior como forma de fortalecer a identidade e superar os diversos problemas históricos de racismo e exclusão, a universidade é uma aliada muito importante para a afirmação étnica.

Após as apresentações das três imagens históricas, os/as estudantes realizaram a análise provocando uma discussão muito instigante. Pretendíamos que revisitassem ideias, concepções e definições sobre os indígenas, as formas estereotipadas e preconceituosas nas relações entre indígenas e não indígenas.

As discussões foram baseadas nas respostas ao questionário e na análise das imagens. As discussões tinham como objetivo promover os protagonismos dos/as estudantes, por isso, seguimos mediando e instigando as respostas apresentadas. Para iniciar as análises das iconografias, fiz algumas provocações baseada nas respostas que os 85 participantes apresentaram: todos os povos indígenas são iguais? Será que os indígenas vivem nos dias atuais da mesma forma que no período colonial?

Com a exibição das imagens conseguimos promover a reflexão e incitar a desconstrução de ideias equivocadas sobre os povos indígenas apresentadas nas respostas ao questionário. As informações nas imagens contribuíram para elucidar a curiosidade dos/as estudantes e permear os debates. Após a análise das imagens históricas apresentamos algumas dúvidas: podemos dizer que as imagens são um retrato fiel dos acontecimentos? Foram pintadas no momento do acontecimento? Muitos responderam que as imagens retratavam o, ocorrido, outros afirmaram que enfeitaram as imagens um pouco.

As discussões possibilitaram a explicação que, embora os artistas tenham se baseado em fontes históricas, não podemos afirmar ser as obras um retrato fiel dos acontecimentos. Tratando-se apenas da interpretação dos artistas a respeito das fontes. Um exemplo, a obra *Nau Capitania de Cabral* relatando o encontro entre Cabral e os indígenas baseado na narrativa do escrivão Pero Vaz de Caminha, onde identificamos diferenças entre o relato e a pintura, pois

segundo Caminha os indígenas andavam nus e na pintura de Oscar Pereira da Silva os indígenas estão vestidos com tangas.

Além disso, as pinturas históricas contribuíram para a construção do imaginário na criação de uma série de estereótipos existentes ainda na atualidade entre a maioria dos/as estudantes. Por isso, analisamos as representações dos indígenas a partir das imagens. Além do mais, essas obras nos livros didáticos não sendo analisadas devidamente, reforçam as ideias errôneas sobre os indígenas. Logo, as imagens têm um poder muito grande de perpetuar qualquer tipo de informação equivocada.

Ao término da primeira parte da apresentação de iconografias com indígenas no Brasil, indagamos: o que vocês tinham observado e o que tinha chamado a atenção? Existe algum fato novo nas imagens que não conheciam? As respostas foram diversas, sendo citado os indígenas “viverem brigando por terras”. Nesse momento, frisamos mais uma vez os significados das mobilizações pelas demarcações das terras.

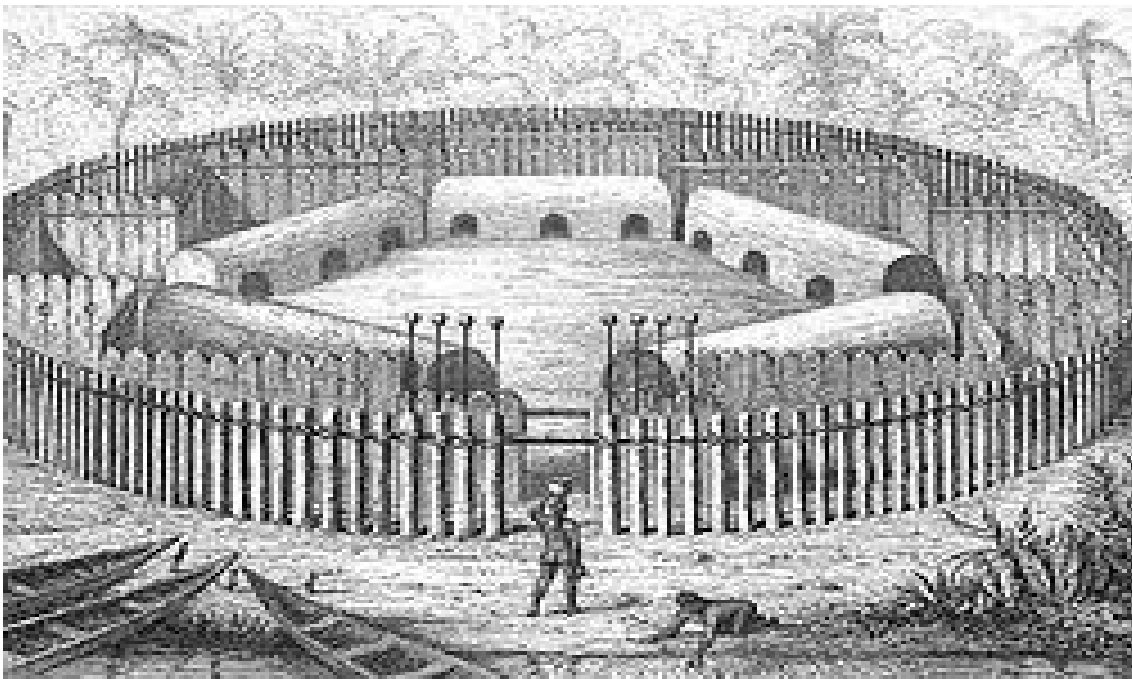
No decorrer de toda roda de conversas buscamos incentivar a participação e reflexão dos/as estudantes. No segundo momento, analisamos as iconografias históricas sobre o cotidiano dos indígenas na Baía da Traição, à época da colonização ou do contato. A primeira imagem foi Guerrilhas, de Rugendas (1835), a segunda foi a aldeia ou taba indígena, e a terceira foi a figura de indígenas trabalhando em engenho de açúcar. A pretensão inicial era apresentarmos mais imagens para discussões e análises, no entanto, há uma grande escassez de imagens disponíveis sobre esse período da história indígena Potiguara.

Figura 13 – Guerrilhas (Rugendas,1835)



Fonte: Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_da\\_Para%C3%ADba](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Para%C3%ADba).  
Acesso em: 10 mar. 2022.

Figura 14 – Aldeia ou taba indígena



Fonte: Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_da\\_Para%C3%ADba](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Para%C3%ADba).  
Acesso em: 10 mar. 2022.

Figura 15 – Indígenas trabalhando em engenho de açúcar



Fonte: Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_da\\_Para%C3%ADba](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Para%C3%ADba) .  
Acesso em: 10 mar. 2022.

A imagem 13 foi a gravura *Guerrilhas* (1835) pintada Johann Moritz Rugendas em 1835. O povo Potiguara atacou o forte utilizando táticas de guerra da Europa, como a circunvalação, utilizando troncos de palmeiras para protegê-los da artilharia, e o ziguezague, para cercá-lo. A imagem 14 é uma aldeia ou taba indígena, gravura de A. F. Lemaître no período colonial. A figura 15 representando os indígenas trabalhando em um engenho de açúcar na Capitania de Itamaracá. No período quando era uma feitoria, os engenhos de açúcar necessitavam de muita mão de obra e os indígenas trabalharam nos engenhos. Essas imagens foram expostas com o objetivo de apresentar um pouco da história indígena Potiguara.

Nas análises das respostas ao questionário na primeira etapa da sequência didática, vimos que a maioria dos/as discentes não conhecia, ou muito pouco sabia, sobre a história indígena no Brasil e de como vivem os indígenas atualmente no Brasil e, em específico, no estado paraibano. Dessa forma, buscamos inicialmente apresentar uma síntese sobre quem são os Potiguara e a história de resistência identitária. Logo, iniciamos desconstruindo a ideia que

os indígenas Potiguara não fazem parte da História do Brasil e, especificamente, da história paraibana.

As imagens indígenas históricas contribuíram nas discussões e reflexões ao longo do debate muito construtivo. Com o uso das iconografias almejávamos educar o olhar dos/as discentes sobre as expressões socioculturais e a vida dos indígenas Potiguara na Paraíba e, ao final dessa primeira parte de conversas, a professora pronunciou o termo “índio” quando estava discutindo sobre a imagem 14, e rapidamente alguns estudantes afirmaram “índio não professora, são indígenas”. Nesse momento constatamos que os/as estudantes estavam aprendendo algo nas discussões e os nossos objetivos estavam sendo atingidos.

Para continuar as discussões, apresentamos a seguir as imagens dos indígenas Potiguara no século XXI, com o objetivo de desconstruir os estereótipos e preconceitos contra os indígenas Potiguara. Usamos três imagens nas discussões: a primeira foi o Toré: ritual sagrado, a segunda foi a imagem do indígena Djalma Domingo e as netas, e a terceira foram as pinturas corporais.

Figura 16 A Toré: o ritual sagrado



Fonte: Disponível em: <http://www.portalbaiadatraicao.com.br/2020/12/01/4-costumes-que-os-indios-potiguara-conservam-ate-hoje/>.

Acesso em: 10 mar. 2022.

Figura 17 – Indígena Djalma Domingo e as netas



Fonte: Disponível em: <https://pbvale.com.br/politica/povo-potiguara-mantem-grande-parte-da-cultura-e-costumes-preservados-em-baia-da-traicao/>.

Acesso em: 10 mar. 2022.

Figura 18 – Dia do Índio comemorado pelos Potiguara com muitas pinturas corporais



Fonte: Disponível em: <http://www.portalbaiadatraicao.com.br/2020/12/01/4-costumes-que-os-indios-potiguara-conservam-ate-hoje/>.

Acesso em: 10 mar. 2022.

A figura 16 representando momentos do ritual do Toré dos indígenas Potiguara. O Toré é praticado normalmente na tradicional festividade indígena Potiguara no Dia do Índio na Aldeia São Francisco, município de Baía da Traição. Na imagem observamos muitos não indígenas assistindo à apresentação do ritual sagrado.

A imagem 17, do indígena Djalma, morador na Aldeia São Francisco e as netas. A imagem evidencia o orgulho de ser indígena e está apresentando as expressões socioculturais socializada com as netas, pois para os indígenas as expressões socioculturais são símbolos de resistência e identidade. A utilização dessa imagem nas discussões teve como objetivo discutir um dos equívocos apresentados no imaginário do aluno: a ideia sobre o indígena vinculado ao passado.

A figura 18 apresentando outras expressões socioculturais atuais dos indígenas Potiguara: as pinturas corporais, sendo umas das expressões socioculturais mais representativas. Os indígenas Potiguara utilizam as pinturas corporais para expressar sentimentos, respeito, dor, entre outros, representando também proteção espiritual, além de ser um símbolo retratando esse povo e sua história de resistência. A utilização dessa imagem teve como objetivo abordar um dos equívocos quando se pensa sobre os indígenas: culturas congeladas.

No intervalo da apresentação de cada imagem a professora indagava: onde estão os indígenas nessa foto? Qual a diferença entre a imagem histórica dos indígenas e as imagens atuais? A partir das respostas e intervenções, as imagens equivocadas construídas para manter determinados estereótipos aprendido ao longo dos anos, foram sendo desconstruídas.

Ao término desse debate interativo, nosso objetivo de superar os estereótipos e os equívocos sobre os povos indígenas, através das iconografias, foi alcançado. Pois, através das imagens, os/as estudantes visualizaram e aprenderam de forma interativa sobre os indígenas no Brasil e os Potiguara na Paraíba. Logo, nessa segunda parte da sequência didática, os/as discentes verbalizaram ideias e a partir delas desconstruíram os equívocos sobre os indígenas apresentados nas respostas ao questionário.

Além disso, buscamos nessa segunda etapa discutir a partir de práticas pedagógicas decoloniais, através de um ensino de História crítico e reflexivo.

Portanto, procuramos produzir formas de conhecimentos que não sigam a lógica da colonialidade, com novas ideias sobre a participação indígena na História.

#### **3.1.4 As vozes dos “sem vozes”: os povos indígenas pelos mesmos**

A terceira etapa da sequência didática consistiu na realização de uma palestra, tendo como palestrantes os indígenas Potiguara da Aldeia Monte-Mór, localizada na cidade de Rio Tinto/PB. Com o nosso produto procuramos discutir a partir de práticas pedagógicas decoloniais, dessa forma, buscamos com essa palestra possibilitar aos indígenas falarem sobre a história e as expressões socioculturais, desmistificando as imagens preconcebidas sobre os povos indígenas, discutindo os equívocos mais comuns apresentados pelos/as estudantes. Logo, buscamos ouvir os indígenas, sobre a História, a visão da vida e os problemas que enfrentam.

A palestra sobre cultura indígena ocorreu em 11 de maio de 2022 no auditório da escola com duração de duas horas. Participaram estudantes das turmas do 2º A, 2º B, 2º C, a professora de Português e o professor de Física liberando os discentes para assistir a palestra e prestigiar o evento, também participaram a Diretora, a Vice-Diretora e a equipe de apoio escolar. Os palestrantes foram a Cacica da Aldeia Monte-Mór, Claudecir Braz, e o indígena Robson Cassiano, Secretário de Assuntos Indígenas, Meio ambiente e Turismo, no município Baía da Traição. Também vieram acompanhando os palestrantes, os indígenas Thiago Brasil e Kauã, conforme apresentado na figura 19. Durante a palestra, houve grande participação dos/as estudantes, demonstrando conhecimentos sobre a os indígenas.

Figura 19 – Palestra sobre cultura indígena Potiguara



Fonte: Acervo da autora.

A palestra foi dividida em três momentos: primeiro, os palestrantes falaram sobre os povos indígenas, segundo realizaram um ritual com a participação dos/as discentes e no terceiro momento finalizaram a palestra com as pinturas corporais nos/as estudantes pelo indígena Robson.

Antes de relatarmos como foi a palestra, é importante comentar brevemente sobre a chegada dos indígenas à escola. Na manhã daquela quarta-feira os/as estudantes no 2º ano do Ensino Médio aguardavam ansiosos no auditório da escola. Os indígenas foram recebidos pela professora de História que os conduziu até o local da palestra. No percurso, alguns/mas estudantes de turmas diferentes, que infelizmente por motivo de espaço físico não puderam participar, disseram, baixinho, frases do tipo: “vamos fumar o cachimbo da paz?” Outro fez o sinal da dança da chuva. Os indígenas perceberam essas falas estereotipadas e usaram na palestra sabiamente como estratégia didática.

No primeiro momento da palestra, a professora apresentou a Cacica Claudécir Braz também conhecida como Cacique Cau, que apresentou os demais indígenas Potiguara. A Cacica iniciou a palestra apresentando o povo Potiguara, falou sobre a história de mobilizações e resistência dos indígenas. Na continuidade, o Secretário de Assuntos Indígenas na Baía da Traição, Robson,

iniciou citando a expressão que tinha ouvido no corredor da escola: “vamos fumar o cachimbo da paz?” A partir dessa afirmação começou a desconstruir os estereótipos e preconceitos existentes contra os indígenas ao longo do tempo.

Figura 20 – Palestra sobre cultura indígena Potiguara



Fonte: Acervo da autora.

Foram observadas reações de curiosidades e interesses, principalmente, quando se abordou os termos sinônimos de incivilidade como as palavras inapropriadas quando se referem aos povos originários, como exemplo o termo “tribo” que é uma palavra que refere-se a um lugar não civilizado. Nesse momento foram discutidas algumas ideias equivocadas sobre os indígenas, possibilitando aos/as estudantes desconstruir conceitos formados oriundos de uma história colonial.

A palestra abordou a cultura indígena, ressaltando os estereótipos e preconceitos contra os indígenas. Nesse momento da palestra, os/as discentes foram questionados em relação a ideia do indígena genérico com a mesma cultura. Um dos palestrantes perguntou: vocês sabem quantas etnias e línguas indígenas existem hoje no Brasil? Muitos/as estudantes sabiam que eram várias, mas não conheciam a quantidade precisa. Partindo dessa resposta, os indígenas falaram sobre a ideia errônea ao pensar que os indígenas são todos iguais.

Outro ponto elencado na palestra foi a utilização de expressões indígenas americanas usadas pelos/as estudantes para se referir aos indígenas no Brasil,

como: a dança da chuva e o cachimbo da paz. Ressaltou-se nesse momento que os/as discentes não sabiam que essas expressões não fazem parte das expressões socioculturais indígenas em nosso país. Por isso, o indígena Robson fez uma bela explanação para explicar onde surgiu esse equívoco e porque perdura na atualidade no imaginário dos/as estudantes.

Após as exposições dos palestrantes, foi apresentado um vídeo pela Cacica Cau mostrando alguns registros do ritual sagrado que ocorre na Aldeia Monte-Mór no “Dia do Índio”. Logo após a exibição do vídeo, a Cacica convidou os/as discentes para participarem de um pequeno ritual, os/as estudantes foram instruídos a fazerem uma grande roda. Os indígenas começaram o ritual acompanhado por canto, chocalhos e o cachimbo, mas antes de iniciar o ritual a Cacica Cau explicou a importância do Toré para o povo Potiguará.

Figura 21 – Ritual indígena com os/as alunos/as



Fonte: Acervo da autora.

Logo após o ritual, a Cacica Cau e o indígena Robson agradeceram a oportunidade de relatarem sobre a história de mobilizações e resistência, em seguida os indígenas, a pedido dos/as estudantes, fizeram pinturas corporais neles.

Figura 22 – Pinturas corporais



Fonte: Acervo da autora.

De modo geral, a palestra alcançou todos os objetivos, pois ouvir dos indígenas sobre como vivem foi uma oportunidade de enriquecimento sociocultural para todos/as estudantes. A experiência vivenciada pelos/as discentes possibilitou desconstruir algumas ideias equivocadas e uma aprendizagem significativa. Portanto essa palestra proporcionou visibilidade aos que eram considerados invisíveis.

### 3.1.5 Avaliação dialogada

A última etapa da sequência didática foi chamada de avaliação dialogada, porque objetivamos avaliar através de relatos orais o que mais chamou atenção dos/as estudantes nas atividades realizadas e o que tinham aprendido com tudo apresentado e vivenciado. Essa proposta teve como objetivo promover os relatos dos/as estudantes, assim a professora seguiu mediando e instigando as respostas apresentadas.

A avaliação dialogada foi realizada nos dias 18 e 19 de maio de 2022, nos dois primeiros horários, sendo um horário de 50 minutos para cada turma específica. Neste diálogo com estudantes das turmas do 2º ano A, B, C, foram analisados os resultados das atividades da sequência didática, os conhecimentos adquiridos e os estereótipos e preconceitos superados.

Para iniciar nosso diálogo, fizemos algumas provocações: todos os povos indígenas são iguais? Será que todos os indígenas vivem da mesma forma? Quem são os Potiguara? Efervescentes nas respostas, os/as estudantes afirmaram que os indígenas não são iguais e com expressões socioculturais e modos de vida diversos, acrescentaram ainda que não devemos chamar de “índio” e sim indígenas.

Outro aspecto citado pelos/as discentes que proporcionou uma mudança no olhar, foi a palestra dos indígenas Potiguara na escola, possibilitando que os/as estudantes superassem dúvidas e conhecessem melhor a história e expressões socioculturais indígenas. Nos relatos percebemos que a representatividade indígena evidenciou e valorizou como contribuição para construir imagens e concepções corretas sobre os povos indígenas ao longo da história e na atualidade.

Um estudante que não participou da palestra, ao ver que iríamos discutir sobre a temática indígena em sala de aula, usou a expressão *dança da chuva* e no mesmo instante os/as outros/as discentes o corrigiram, afirmando que aquela atitude estava errada, e os indígenas se sentem ofendidos, pois essa manifestação sociocultural é praticada por outros povos indígenas.

Nos relatos dos/as estudantes constatamos que muitos estereótipos foram superados, e na maioria das vezes, repetidos praticados porque os/as discentes não conheciam uma visão decolonial sobre a história indígena, pois a imagem nas diversas representações indígenas no ambiente escolar, foi criada pela história eurocêntrica.

Introduzir informações sobre o povo indígena Potiguara nas discussões acerca da temática indígena nas aulas de História, possibilitou novas práticas pedagógicas significativas e contextualizadas para os/as estudantes, enriquecendo o conhecimento do alunado, além de outras visões sobre a história e as culturas indígenas, objetivando valorizar e respeitar os diversos povos indígenas existentes.

No decorrer de toda sequência didática buscamos utilizar abordagem de ensino sem estereótipos, com o uso preciso e cuidadoso das expressões relacionadas ao tema, contribuindo para uma abordagem apropriada e respeitosa aos diversos povos indígenas com expressões socioculturais

distintas. Sendo assim, a sequência didática alcançou com êxito os objetivos propostos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos oficiais destinados para a Educação Básica, e os pareceres tratando das questões étnico-raciais no ensino de História, sinalizam o que está e como poderia ser tratada a temática indígena. Então, nesse percurso teórico e metodológico os/as professores/as chegam vão à sala de aula com um currículo e um material didático estruturados por uma padronização com conteúdos de cunho colonialista.

Por meio de um aporte teórico foi possível analisar que a expansão do capital, inscreveu outra forma das pessoas terem acesso aos conhecimentos, oriundos de uma imposição de um currículo eurocêntrico. Estamos inseridos num processo de romper com a inscrição dessa geopolítica do conhecimento, não somente no âmbito das políticas públicas, mas também no âmbito da atuação do próprio docente para que possamos movimentar a dinâmica de decolonização do saber.

A partir das análises de atividades realizadas em uma escola pública na cidade de Araçagi/PB, com estudantes no 2º ano do Ensino Médio, identificamos que os/as mesmos/as trazem para a sala de aula conhecimentos sobre a temática indígena com conceitos superficiais e muitos equívocos referentes como: “o indígena é uma categoria de viés genérico e possuem culturas congeladas e atrasadas”, tudo isso como fruto de uma história colonialista provocando práticas preconceituosas e visões estereotipadas.

A professora atuou como mediadora de conhecimentos nesse processo buscando na sequência didática proposta apresentar aos/as discentes discutir a participação indígena na História, para que pudessem reconhecer os indígenas. E nesse processo de reconhecimento, refiltrem, questionarem e ressignificarem os conceitos.

Como vimos na pesquisa, alguns/mas estudantes não consideravam os indígenas no período contemporâneo como “indígenas de verdade” porque estes não vivem da mesma forma que os citados nos relatos do período colonial. Deste modo, torna-se fundamental discutir sistematicamente a temática indígena nas aulas de História para criar novas formas de enxergar os indígenas na

atualidade, mostrando para o alunado que os indígenas dominam códigos dos não indígenas e mesmo assim nunca deixaram de ser e se definirem como indígenas.

Ao longo da realização da sequência didática para as turmas do 2º ano A, B e C, percebemos muitas demonstrações de estereótipos oriundos de uma história eurocêntrica e colonialista. As principais representações que predominavam no imaginário dos/as discentes, no início da sequência didática, estavam vinculadas a ideias equivocadas, estereotipadas e preconceituosas que os indígenas possuem culturas congeladas e pertencem ao passado. Para muitos/as estudantes, os indígenas de “verdade” são aqueles morando em ocas e usando cocar.

Essas representações mostram como a história eurocentrista contribuiu para o processo de apagamento dos protagonismos indígenas na História do Brasil, pois as ideias construídas sobre o indígena perpetuaram determinados estereótipos e esses estereótipos interpretados como parte de uma colonialidade do poder e do saber.

Assim, por meio da análise coletiva de iconografias produzidas em contextos e períodos distintos sobre os povos indígenas, os/as educandos/as perceberam que algumas imagens históricas contribuíram para a construção dos estereótipos reproduzidos pelos/as estudantes. Ao apresentarmos a história indígena sob outra perspectiva, através da decolonialidade do saber e recursos didáticos metodológicos interativos e significativos, os/as discentes repensaram a história indígena. Por meio da roda de conversas, os/as estudantes se posicionaram como protagonistas e sujeitos ativos diante do conhecimento, e a partir dos debates, ressignificaram a história dos povos originários sob uma ótica decolonial.

Nesse sentido, a palestra com indígenas Potiguara se revelou na sequência didática como uma ferramenta muito importante para a decolonialidade do conhecimento, pois os indígenas foram também protagonistas da/na História ao relatar sobre a história e as expressões socioculturais. A presença de uma liderança indígena para conversar com os/as estudantes, promoveu debates fazendo com que os/as educandos/as desnaturalizassem o imaginário imposto pela história de viés colonialista e questionar as ideias e valores impostos pela mesma.

Enquanto produtora de conhecimentos históricos em sala de aula, foi perceptível que as discussões sobre as respostas aos questionários as iconografias e a palestra foram conteúdos muito importantes. Portanto, concluímos que a sequência didática cumpriu os objetivos propostos, possibilitando de alguma maneira decolonizar a história indígena. E através desse produto buscamos suplantarmos o currículo tradicional e ir além, promovendo uma pedagogia libertadora e decolonial. Logo, os assuntos discutidos em cada atividade provocam os/as educandos/as a repensarem e ressignificarem as representações sobre os indígenas.

Dessa forma, o produto final desta pesquisa na proposta pensada e executada teve o objetivo de provocar nos /as estudantes a compreensão dos acontecimentos históricos, discutindo outras relações de poder ocorridas ao mesmo tempo, e não hierarquicamente inferior. Mas ao mesmo tempo fazendo parte de um processo, propondo uma metodologia buscando ouvir àqueles há muito silenciados. Logo, este produto possibilitou um ambiente para afirmação das vozes indígenas e a superação de preconceitos.

Por conseguinte, os resultados apresentados possibilitaram uma aprendizagem para contribuir com novas práticas pedagógicas, pautadas em uma perspectiva decolonial do saber, buscando reconhecer, construir uma cidadania crítica, valorizando e reaprendendo a história dos povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. In: **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 13-28.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva. 1979. p. 1-14.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, mai-ago, 2018, p. 127-149.

BLACH. Matheus C. Os Potiguaras na Paraíba: identidade território e patrimônio cultural. **Revista Memorare**, Tubarão, SC, v. 4, n. 1, p. 45-68 jan./abr. 2017. ISSN: 2358-0593.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio de; WITTMANN, Luísa Tombini

(orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: Copiart, 2016, p. 231-254.

CARIE, Nayara Silva de. LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 773-790, out./dez., 2018.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro. (orgs.). **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n. 2)

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas**. Maringá: 2019.

CHUQUIMIA ESCOBAR, René Guery. Historia, Colonia y derecho de los pueblos indígenas. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; EXENI RODRÍGUEZ, José Luis (eds.). **Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Bolivia**. La Paz-Bolivia: 2012, p. 151-200.

CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAESP; SMC; Companhia das Letras. 1992.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985. Disponível em: <<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74301206/DEMO-Introducao-a-Metodologia-da-Ciencia.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **A herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios**. Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos / Ana Carvalho Ziller de Araújo, Ernesto Ignácio de Carvalho, Vincent Robert Carelli. -- Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010. -- (Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos).

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa**. Introdução a Pesquisa Qualitativa. 3 ed. Artmed Editora S.A, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dKmQDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=pesquisa+qualitativa&ots=JhBjLZ2Nuj&sig=8MDupJ0YeUcTpgJUrx3WHDxmwqc#v=onepage&q=pesquisa%20qualitativa&f=false>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FREEDBERG, David. **El poder de las imágenes**. Madrid: Cátedra, 1992.

GUEDES, Silmara Regina. NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de

conhecimento. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v.8 n.17 2017. E – 4724.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

LESSA, Agla Mendes de Melo. **Imagens e olhares: povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como complementos em conteúdos na sala de aula**. 2016. 101 f. Dissertação. (dissertação de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira/Bahia, 2016.

LIBERA, Alain de. **Pensar na Idade Média**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, D. B. E todo dia era dia de índio: a representação dos povos indígenas nos currículos escolares do Rio de Janeiro. **Revista Poiésis**, Santa Catarina, v. 7, n. 11, p. 96-113, 2013.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A Aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado profissional no ensino de história) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2018.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a História e a escola. **Antíteses**, Londrina, v. 2, p.153-167, jun. 2009. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/3289>. Acesso em: 12 out. 2021.

MEDEIROS, Juliana Schineider. 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. **Povos Indígenas & Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 3. p. 49-62 de Periódicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1982-6605.2019v16n2.44085>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MOONEN, F; MAIA, L. M. (orgs.). **Etnohistória dos índios Potiguara**. João Pessoa: PR/PB; SEC/PB, 1992. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen\\_1984\\_1992\\_indios\\_potiguaras.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen_1984_1992_indios_potiguaras.pdf). Acesso em: 19 mar. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri; SILVA Luiz, Gilberto Ferreira. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 593-614, dez. 2019.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. 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. (ISSN 2317-5516)

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen: a consciência histórica crítico-genética como possibilidade para o ensino de história. **Revista de Educação Histórica-REDUH**; Dossiê: Aprendizagem Histórica de jovens e crianças. Paraná, n. 2, p. 219-237, dezembro/2012 à Abril/2013. Disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br/revista2013/REDUH.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas Estaduais**. 2021. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/consultas/diretrizes-operacionais-1>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PARAÍBA. **Lei nº 10.48 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. João Pessoa, 23 de junho de 2015.

PARAÍBA. Secretária Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Médio, 2020**. disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>. Acesso em: 7 de jan. 2022.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2022.

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).

PALHANO SILVA, Paulo Roberto. Movimentos Sociais no Vale do Mamanguape: resistência, direitos, insucessos e conquistas. In: **Educação e Movimentos Sociais no Vale do Mamanguape**. João Pessoa: Editora Ideia, 2019.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos.: princípios básicos. **Educar em Revista**, [s.l.], n. , p. 1-20, 2006. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.406>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues de Carvalho**. Araçagi–PB, 2019.

RODRIGUEZ DE LA FLOR, Fernando. **Giro visual**. Primacia de la imagen y declive de la lecto-escritura en la cultura postmoderna. Salamanca: Editorial Delirio, 2009.

RUSSO. Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do rio de janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 67 out-dez. 2016. Disponível em: Acesso em: 22 fev. 2022.

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

SANTOS, Maira Elisabete dos; NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; WACHELKE, João Fernando Rech. A exposição itinerante enquanto promotora de divulgação científica. Atitudes, padrões de interação e percepção dos visitantes. **Psicologia: teoria e prática**, v. 7, n. 2, p.49-86, 2005.

SCHMIDT. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História Do Ensino De História No Brasil: Uma Proposta De Periodização. **Revista História da Educação - RHE** Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. In: **Arte & manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**. Campinas – SP: CEDES, 2003, v.23/n.61.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autentica. 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva. **Identidades (in)visíveis**: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA).

Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

TORRES-MALDONADO, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – v. 31, n. 1, jan.- abril, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: insurgir, re-existir e re-viver; 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidadecritica-e-pedagogia-decolonial>. Acesso em: 15 abr. 2021.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

XAVIER, Denise Walter. **Museus em movimento**: uma reflexão acerca de experiências museológicas itinerantes no marco da nova museologia. 2012. 152 f. Dissertação (mestrado em museologia). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

### ANEXOS A – Atividade diagnóstica

#### ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Objetivo: O objetivo da atividade diagnóstica é fazer um levantamento a respeito da percepção dos estudantes sobre os indígenas brasileiros e, mais especificamente, sobre os Potiguara.

- 1) Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo “índios” e “indígenas”?

---

---

---

---

---

---

- 2) O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas?

---

---

---

---

---

---

- 3) O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? E na Baía da Traição?

---

---

---

---

---

---

- 4) O que vocês sabem e como imaginam que foram os primeiros contatos entre colonizadores e indígenas no Brasil?

---

---

---

---

---

---

ANEXO B – Respostas do questionário<sup>22</sup>

## Atividade diagnóstica

1- Vocês sabem e conhecem a diferença entre os termos "índios" e "indígenas"?

Para mim não tem diferença

2- O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas?

Não sei

3- O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? E na área da trição?

Não sei de nada

4- O que vocês sabem e como imaginam que foram as primeiras contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil.

Não sei, e não imagino

<sup>22</sup> Foram recolhidos 78 questionários respondidos dos quais selecionei 14 para ilustração de dados.

## Atividade "Diagnóstica"

1- Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo "índio" e "indígena"? Bem, eu acredito que "índio" se refere a uma só pessoa e "indígena" se refere a todos os povos que faz parte desta cultura.

2- O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas? Que a cultura deles não é tão diferente da nossa, é algo que chama muita atenção tanto na culinária como na dança.

3- O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? E na Baía da Traição? Hoje eles vivem bem diferentes de antigamente, antes eles viviam muito principalmente da caça e da pesca e hoje é mesmo. Na Baía acredito que seja da mesma forma.

4- O que vocês sabem e como imaginam que foram os primeiros contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil? Acredito que houve mais que um conflito entre eles, por conta de tudo que aconteceu.



## Atividade diagnóstica

1- Vocês sabem e conhecem a diferença entre os termos "índias" e "indígenas"?

Para mim, índios são aquelas pessoas que moram sem eles, e indígenas eu não sei muito bem, é uma diferença muito grande entre eles.

2- O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas?

Eu não sei muito bem.

3- O que vocês sabem ou imaginam de como viviam os grupos indígenas hoje no Brasil? Ou na Baía da Ilha?

Eu não sei, mas acho que vive mais ou menos como no passado.

4- O que vocês sabem e como imaginam que foram as primeiras contatas entre os portugueses e indígenas no Brasil?

Imagino que os portugueses chegaram no local onde os indígenas estavam.



## Atividade diagnóstica

1- Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo "índios" e "indígenas"?

Os índios são pessoas que moram em 125. Quilômetros, mas não muito longe, mas acho que são pessoas.

2- O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas?

Não sei muito sobre o assunto.

3- O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? E na Baía da Trindade?

Eu não sei, mas imagino que vivem mais ou menos como antes.

4- O que vocês sabem e como imaginam que foram os primeiros contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil.

Imagino que os portugueses foram onde os indígenas vivem.

Aluna \_\_\_\_\_ a 2ª A

## "Atividade diagnóstica"

1- Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo índios e indígenas?

para mim são um só termo

2- O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas?

são povos que vivem em aldeias, e o modo de vida deles era na caça.

3- O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? e na vida da tribo?

essa pergunta não sei na minha cabeça

4- O que vocês sabem e como imaginam que foram os primeiros contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil. Não sei de absolutamente nada, nem imagino.

1) Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo "índio" e "indígena"?

Não conhece, acredito eu que eles tem suas formas diferentes de convivência

2) O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas?

A cultura deles são diferente da gente, eles tem suas cultura de pintura e furo boca, nariz, etc..

3) O que vocês sabem ou imaginam de como vive os grupos indígenas hoje no Brasil? E na Baía da Traição?

Imagine que eles vive de caça e na Baía não sei

4) O que vocês sabem e como imaginam que foram as primeiras contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil?

Imagine que os portugueses chegam oferecendo comidas, roupas, peças etc para conseguir conquistar eles de forma diferente

## Atividade diagnóstica

1. Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo "índios" e indígenas?

Infelizmente não sei.

2. O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas?

Não sei.

3. O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil na Baía da Trissão?

Eu não sei, talvez acho que eles moram nas ocas.

4. O que vocês sabem e como imaginam que foram as primeiras contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil? Infelizmente não sei.

## Atividade Diagnóstica

1- Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo "Índio" e "indígenas"?

Para falar a verdade eu queria conhecer, mais infelizmente eu não sei a diferença entre eles.

2- O que vocês sabem sobre a cultura e a vida das povos indígenas?

Nunca ouvi falar, mais eu acho que eles vivem longe por que eu nunca ouvi falar.

3- O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? E na Baía da Traição?

Os índios vivem no aldeia, Os indígenas eu não sei por que eu nunca ouvi falar sobre os indígenas.

4- O que vocês sabem e como imaginam que foram as primeiras contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil?

Eu não sei e nem imagino, eu acho que eles se encontraram ou ficaram matando o contato.

## Atividade Digressiva

- 1- Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo "índios" e "indígenas"? "Índios" foi o nome designado pelos portugueses a um povo que estavam na mata dos índios. "Indígenas" é o nome de uma sociedade diferente da urbana, e deriva da palavra "índios".
- 2- O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas?
  - ↳ Eles não são qualificados, seus deuses tem relação com a natureza, a base de sua subsistência é a agricultura e a caça.
- 3- O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? E na Baía da Traição? Os povos indígenas dependem da natureza para a sua subsistência e vivem em grupos. Na Baía da Traição, eles estão mais ligados a tecnologia e vivem de formas mais urbana, mas ainda tem parte ligada a agricultura.
- 4- O que vocês sabem e como imaginam que foram os primeiros contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil. Para os dois lados foi um choque cultural, mas foi devastador para o indígena, pois os portugueses trouxeram consigo doenças e os índios não tinham imunidade, além de serem obrigados os indígenas a desmatarem o seu local de subsistência.



## Citricidade diagnóstica

1- Você sabe e conhece a diferença entre o termo "índio" e "indígena"?

Não sei.

Não se lembra.

2- O que você sabe a cultura e a vida dos povos indígenas?

Ele são povos que ainda em tribos e tem culturas diferentes.

3- O que sabe ou imagina de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? na Bahia da Inacção?

Hoje em dia eles vivem em tribo.

4- O que você sabe e como imagina que foram as primeiras contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil?

O primeiro contato entre eles foi diferente.

## Atividade Diagnóstica

Silveira

2º B

1 -> Vocês sabem e sabem a diferença entre o termo "índio" e "indígenas"? O termo "índio" é usado para o primeiro da família, ou seja o legítimo, já o indígena é usado para o descendente ou neto de "índio" onde é indígena ou mestiço.

2 -> O que vocês sabem sobre a cultura e a vida dos povos indígenas? A cultura indígena é baseada em dança, adoração, respeito a cultura. A vida dos povos indígenas é normal como as outras, porém muitos vivem ainda na natureza, vivem também da pesca.

3 -> O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? e na Baía da Guacuí? No Brasil, muitos vivem como antigamente, mas flocos com roupas modernas. Já na Baía da Guacuí, eles vivem normal como todos, mas eles têm o modo de manter suas cultura e origem.

4 -> O que vocês sabem e como imaginam que foram os primeiros contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil? Os primeiros contatos, imagino que foi bem estranho, pelo simples fato que a vida dos indígenas era muito diferente da dos portugueses.

EEFM Rodrigues de Carvalho Arapagi  
 Aluno(a) \_\_\_\_\_  
 série 2<sup>ª</sup> E

### Atividade Diagnóstica

1-) Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo "índio" e "indígenas"?  
 O termo índio além de reforçar um estereótipo de que todos os Povos indígenas

2-) O que Vocês sabem sobre a cultura e a vida dos Povos indígenas?  
 A cultura está presente em elementos da dança, festa populares,

3-) O que Vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? É na base da tradição?  
 Os grupos indígenas eles vivem de caça Pesca e de cultura dança etc.

4-) O que Vocês sabem e como imaginam que foram os primeiros contatos entre os Portugueses e indígenas no Brasil?  
 foi um desencontro de culturas que mais correspondem ao Brasil

## Atividade Diferenciada

- 1) Vocês sabem e conhecem a diferença entre o termo "índio" e "indígenas"?  
 Índio é qualquer membro de uma comunidade indígena reconhecida por lei como tal.
- 2) O que vocês sabem sobre a cultura e a vida povos indígenas? Eu sei que a cultura das plantas medicinais é rico.  
 E a vida deles é um pouco diferente da nossa.
- 3) O que vocês sabem ou imaginam de como vivem os grupos indígenas hoje no Brasil? E na Baía da Traveco eu acho que eles vivem da mesma maneira de antigamente no Brasil e na Baía.
- 4) O que vocês sabem e como imaginam que foram os primeiros contatos entre os portugueses e indígenas no Brasil?  
 Eu imagino quando eles tiveram os primeiros contatos de imaginaram que eles queria tomar o Brasil.

Atividade Práxima

B 2<sup>a</sup>

- 1 → Quais foram as mudanças a respeito do termo índio indígena e como a diferença entre os dois termos surgiu?
- 2 → A que época ocorreu a cultura e a luta dos índios indígenas? Que atos foram e eles tiveram mais importância?
- 3 → O que ocorreu com os indígenas do Brasil e no Brasil da América?
- 4 → Como ocorreu a cultura indígena e como ocorreu a participação dos indígenas no Brasil? Foi um muito longo por que os indígenas não queriam perder os direitos dos indígenas.