



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

**POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: RELAÇÕES ENTRE A
HISTÓRIA PENSADA E A HISTÓRIA VIVIDA**

JONATHAN DE FRANÇA PEREIRA

NATAL- RN

2019

Jonathan de França Pereira

**POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA
PENSADA E A HISTÓRIA VIVIDA**

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 Mestre em Ensino de História.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto (PROFHISTÓRIA-UFRN)
Orientador

Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia (PROFHISTÓRIA-UFRN) – Avaliador Interno

Prof. Dr. Edson Hely Silva (PROFHISTÓRIA /UFPE)
Avaliador externo

NATAL RN

2019

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

Pereira, Jonathan de França.

Povos indígenas e educação básica: relações entre a história pensada e a história vivida / Jonathan de França Pereira. - 2019.

100f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Leal Ferreira Vargas Netto.

1. Povos indígenas - Dissertação. 2. Ensino de História - Dissertação. 3. Educação Básica - Dissertação. 4. Potiguara - Dissertação. 5. Vídeo indígena - Dissertação. I. Vargas Netto, Sebastião Leal Ferreira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 37.014(=1-82)(813.3)

DEDICATÓRIA

A Tomás meu filho, que viverá para sempre no
coração do papai.

AGRADECIMENTOS

A Sandeline Ribeiro pela solicitude e colaboração. Sem seu protagonismo e amizade não seria possível o desenvolvimento desta dissertação.

A minha família, especialmente a minha irmã, que segurou as pontas durante minha constante ausência. Acima de tudo a minha mãe que sempre me incentivou a continuar os estudos, mesmo não tendo as mesmas oportunidades que eu.

A Daniel Amaral e Helton Tavares que sempre foram otimistas e eficientes em colaborar na gravação e edição do vídeo. Que é o produto final da dissertação.

Ao Professor Dr. Sebastião Vargas por aceitar ser meu orientador, e pela sua postura intelectual e a relação vital com os povos indígenas. Fator esse que contribuiu para que eu persistisse no tema.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e ao Mestrado Profissional de História (ProfHistória), me oportunizar um aperfeiçoamento de qualidade e de excelência. Especialmente a Lígio Maia, pelas observações aguçadas durante a qualificação; e a Haroldo Loguercio, coordenador, intelectual e simpatizante de causas difíceis, e cujo a consciência de classe, sempre incentivou os alunos/pesquisadores a não desistirem da jornada.

A Osvaldo Falcão e Halisson Cardoso, por desde o início serem companheiros de viagem, avanços e de trocas fraternas. Com quem compartilhei angústias e aflições do trabalho, mas também descobertas e conquistas.

Aos meus amigos queridos amigos: Aline Guerra, conselheira eficaz, e exemplo de resiliência otimista; e Hermano Nunes por me incentivar a não desistir.

Aos professores e funcionários da escola Lions Tambaú, que sempre foram solícitos a minha pessoa. Especialmente as gestoras Maria da Luz e Kelma que sempre me apoiaram e contribuíram para o exercício de minhas funções, e por tornarem da escola um ambiente familiar e acolhedor.

Aos meus alunos cujo o interesse e, também, por vezes, o desinteresse nas aulas, são sempre um norte para que eu tente aprimorar minha prática de ensino.

RESUMO

Desde a década de 1970 até a atualidade, podemos acompanhar uma emergência efervescente da identidade étnica indígena, através de mobilizações pelo reconhecimento de seus territórios, de seus direitos e de suas especificidades culturais. Dentre os diversos povos originários do Brasil estão os Potiguara, cuja maior parte habita atualmente na Paraíba (mais especificamente nos municípios da Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto). Este estudo tem como objetivo apresentar possibilidades de abordagens sobre o ensino da história dos povos indígenas em salas de aula da Educação Básica. A partir dessa perspectiva, buscamos oferecer subsídios para transformar representações e estereótipos cristalizados sobre estes grupos, bem como apresentar reflexões sobre os processos de constituição das identidades indígenas, especialmente entre os Potiguara na Paraíba, compreendidas como resultado de escolhas em contextos históricos, políticos e sociais específicos. Como fio condutor de nossa dissertação, apresentamos os resultados de entrevistas e diálogos colaborativos realizados com uma intelectual e militante potiguara, sua trajetória de vida e atividade como educadora. Apresentamos também subsídios pedagógicos para uma abordagem da temática indígena em sala de aula desde uma perspectiva intercultural e descolonizada. Para demonstrar a aplicabilidade de algumas dessas propostas são expostos relatos de experiências e análises de situações educativas relacionadas à temática indígena realizadas em uma escola regular na cidade de João Pessoa/PB. Como desdobramento desta pesquisa, produzimos um vídeo que servirá como suporte didático para professores, alunos e interessados em compreender e refletir sobre o fortalecimento das identidades étnicas indígenas no século XXI.

Palavras-chave: Povos indígenas; Ensino de História; Educação Básica; Potiguara; Vídeo indígena.

ABSTRACT

From the 1970s to the present day, we can follow an effervescent emergency of indigenous ethnic identity, through mobilizations for the recognition of their lands and their cultural specificities. Among the several native peoples of Brazil are the Potiguara, most of whom currently live in Paraíba, more specifically in the municipalities of Baía da Traição, Maracá and Rio Tinto. In view of this, this study aims to present possibilities of approach on teaching about the history of indigenous peoples in classrooms of Basic Education. From this perspective, we seek to offer subsidies to transform representations and crystallized stereotypes about these groups, as well as to present notes on the forms of constitution of indigenous identities, especially the Potiguara in Paraíba, understood as the result of choices within specific historical, political and social contexts. As a guideline of our dissertation, we present the results of interviews and collaborative dialogues with a potiguara intellectual and militant, her life trajectory and activity as an educator. We also present pedagogical subsidies for an approach to the indigenous theme in the classroom from an intercultural and decolonized perspective. In order to demonstrate the applicability of some of these proposals, there are exposed reports of experiences and analyzes of educational situations related to the indigenous theme held at a regular school in the city of João Pessoa / PB. As a result of this research, we produced a video that will serve as a didactic support for teachers, students and interested in understanding and reflecting on the strengthening of indigenous ethnic identities in the 21st century was produced.

Keywords: Indigenous peoples. Teaching History. Basic education. Potiguara. Indigenous video.

LISTA DE FIGURAS

Mapa 1 - Localização das terras indígenas Potiguara.	37
Figura 1 - A Igreja Nossa Senhora dos Prazeres, Rio Tinto/PB.	46
Figura 2 - Palacete dos Lundgrens, na Vila Regina (Rio Tinto/PB).	52
Figura 3 - Moradores da Aldeia Tramatia após a coleta de Marisco.	57
Figura 4 - Sanderline realizando a pintura em Isabela.	59
Figura 5 - Sanderline e Alunos da Escola Prefeito Gerbasi assistindo o vídeo.	63
Figura 6 - Estudantes e lideranças indígenas realizando o rito do Toré na UFPB(Campus (IV.Mamanguape).	66
Figura 7 - Criança Potiguara, na abertura dos jogos indígenas, Rio Tinto/PB.	70
Figura 8 - Sanderline realizando a pintura da salamandra em Mariana.	79
Figura 9 - Sanderline realizando a pintura da Salamandra em Maria Alice.	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Censo realizado na Terra Indígena de Monte-Mór, Rio Tinto/PB.	56
Tabela 2 - Crescimento da População indígena nas cidades de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição/PB.	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMIP - Articulação de Mulheres Indígenas da Paraíba
ANC – Assembleia Nacional Constituinte
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento
CTRT- Companhia de Tecidos Rio Tinto
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ISA - Instituto Socioambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MEC- Ministério da Educação
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP- Projeto Político Pedagógico
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PET INDÍGENA - Programa de Educação Tutorial Indígena
PIN - Plano de Integração Nacional
PL - Projeto de Lei
OJIP - Organização de Jovens Indígenas Potiguara
SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura (João Pessoa/PB)
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TI – Terra Indígena
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI - União Nacional Indígena

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CAPÍTULO 1: OS POVOS ÍNDIGENAS NA HISTÓRIA NACIONAL(SÉCULO XIX)	18
2.1 LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E TEMÁTICA INDÍGENA	18
2.2 A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA	21
2.3 O DISCURSO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS	26
3 CAPÍTULO 2: O POVO POTIGUARA NA PARAÍBA	36
3.1 UM BREVE APANHADO DE LUTAS E RECONFIGURAÇÕES POTIGUARA	40
3.2 OS INDÍGENAS ENTRE AGENCIAS TUTELARES E ESTRANGEIROS NA FORMAÇÃO DA CIDADE DE RIO TINTO	49
3.3 EMERGÊNCIA ÉTNICA POTIGUARA E MOBILIZAÇÕES PELA TERRA:	53
4 CAPÍTULO 3: PERTENCIMENTO E EDUCAÇÃO	58
4.1 A TRAJETÓRIA DO VÍDEO SOBRE UMA EDUCADORA POTIGUARA	58
4.2 VISIBILIDADE E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:	64
4.3 INTELLECTUALIDADE INDÍGENA E NARRATIVAS INDÍGENA NO CONHECIMENTO ESCOLA	72
4.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM JOÃO PESOA/PB.	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICE A - O VÍDEO	92
APÊNDICE B	94
APÊNDICE C –TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS	95
APÊNDICE D	96
ANEXO A	98
ANEXO B	99
ANEXO C	100

1 INTRODUÇÃO

A cerca de dez anos, começava minha jornada como docente em sala de aula. Depois de percalços e conquistas, decepções e satisfações com o ensino; atualmente, com certa maturidade, foi possível fazer algumas avaliações dessas experiências. Dentre as quais, destaco que ainda é comum nossa inclinação, seja por pressões externas ou por comodidade, de enfatizarmos, antes de tudo, os conteúdos. Evidentemente conhecimento histórico é impossível sem generalizações e essa norma serve também para o ensino. Nesse percurso, citamos processos, estruturas, modelos econômicos e culturais por vezes de forma envergonhada, outras por força do traquejo: esquematizamos. O desafio pessoal e geral continua sendo que só se formula esse conhecimento a partir e sobre o que foi vivido por pessoas reais. Aqui não me refiro apenas ao desafio de evitar uma história “desprovida de carne e sangue”, como afirmou em famosa sentença o historiador italiano Carlo Ginzburg (GINZBURG; PONI, 1989), mas também que considerem as experiências e representações dos alunos, no tão demandado e, frequentemente distante, ensino significativo.

O empenho para construção dos conhecimentos históricos em sala de aula se torna mais árduo quando temos que estabelecer uma compreensão sobre o *Outro*, sobre uma lógica alheia à dos alunos, não apenas temporalmente, mas também epistemologicamente. Como tratar de uma cultura e desenvolver o raciocínio histórico sobre grupos os quais quase tudo sobre o passado foi relatado e filtrado a partir de um olhar etnocêntrico? Como tratar de sociedades e culturas diversas em que foram incorporadas as narrativas do dominador de maneira marginalizada, homogeneizada e quase desumanizada? Como tratar identidades como algo não cristalizado, mas em sua historicidade? A temática dos povos indígenas, ainda complexa e muito desconhecida no Brasil contemporâneo é uma encruzilhada com a qual me deparei com todas essas dificuldades e sobre o que posso fazer questionamentos como pesquisador.

Não é novidade que no cotidiano em sala de aula são recorrentes as representações cristalizadas sobre os povos indígenas enquanto grupos passivos, selvagens ou a-históricos. Os estereótipos atribuídos, que lhes negam agência e historicidade, tão comuns entre alunos, são muitas vezes reforçados nas atividades dentro da própria escola. Esses grupos entram em pauta quase que exclusivamente em datas comemorativas como o “Dia do índio”, de maneira bastante genérica e enviesada – para não deixar de citar a tão comum fantasia do índio norte-americano – desconhecendo-se a sua diversidade seja cultural, linguística ou geográfica. Sabemos, contudo, o quanto as representações, por mais que pareçam congeladas, estão em processo de

constantes transformações¹, sendo, portanto, passíveis de serem em sala de aula (ALVES, 2006).

Quanto aos livros didáticos, nos últimos anos ocorreram bastantes avanços no que diz respeito às relações étnico-raciais, mas ainda existem limitações². Esses manuais didáticos continuam pautados em padrões coloniais de produção de conhecimentos sobre passado. Suas imagens e conteúdos refletem, ainda, uma dimensão política e epistêmica que perpetua uma série de características que denotam uma ideia de imobilidade histórica aos povos indígenas. (SANTOS e DOMINUES, 2017).

Essas limitações existem principalmente no que diz respeito ao tratamento sobre a história dos povos indígenas na Região Nordeste e Norte do país, uma vez que a maior parte dos livros didáticos de História distribuídos para Educação Básica pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são produzidos quase exclusivamente na região Sul e Sudeste.

Importante também ressaltar que na atualidade a *internet* possibilita a busca e replicação de informações de maneira cada vez menos mediada pelos aparatos institucionais do campo da Educação. Dessa forma, em um contexto de polarização política, emergem disputas e distorções de narrativas sobre o passado de forma arbitrária a partir das mídias digitais (memes, canais de *Youtube*, redes sociais, etc.). Esse se torna um meio fértil no qual se dissemina um (suposto) “revisão conservador” no que diz respeito às desigualdades estruturais da nossa sociedade, mesmo em escolas públicas. Assim, é cada vez mais comum, para nós professores, nos depararmos com alunos que manifestam discursos infundados em relação à violência sofrida pelos grupos minoritários no passado e no presente.

Tais problemas se apresentaram no desenrolar da minha prática de ensino na educação básica, especialmente no Ensino Médio, bem como, especificamente, na escola que atualmente leciono, a Escola de Ensino Municipal de Ensino Fundamental Lions Tambaú. Onde me deparei com oportunidades, mas também com entraves para pesquisar o tema e elaborar o produto desta Dissertação, algo que retomarei mais adiante³.

¹ Para Bittencourt (2005), ao analisar a metodologia do ensino de História, o conceito de representação social, proposto por Moscovici, é uma ferramenta bastante valiosa para se estabelecer relações entre conhecimentos prévios e um novo conhecimento a ser discutido em sala de aula. Para Moscovici, “as representações sociais constituem um corpo organizado de conhecimentos bem como uma das atividades psíquicas pelas quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, inserem-se em um grupo ou estabelecem uma relação cotidiana de trocas e comunicação” (MOSCOVICI, 1997, p. 28)

² O livro didático utilizado nos anos finais da escola Ensino Fundamental do Lions Tambaú é “Estudar História – Das origens do homem à era digital”, 2ª edição, do ano de 2015, Publicado pela Editora Moderna, cuja autoria foi atribuída à Patrícia Ramos Braick. Seu Conteúdo no que diz respeito a imagem dos indígenas foi analisado no estudo de SANTOS e DOMINUES (2017). Representações Visuais dos Indígenas no Livro Didático de História: estereótipos e colonialidade. **Educação Básica Revista**, v. 1, p. 253-272, 2017.

³ A escola faz parte da rede pública de ensino na cidade de João Pessoa, foi fundada em 1974 pelo Lions Clube Tambaú de João Pessoa com apenas uma sala de aula multisseriada com o objetivo de atender e prestar serviços

Um pouco por coincidência e muito por observar a necessidade na conjuntura atual, a comunidade escolar optou, em 2018, para formulação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) “Inclusão: respeito à diversidade” como tema integrador, ano em que elaborei esta dissertação. Segundo o citado documento, a escolha do tema ocorreu visando realizar ações que estimulem os alunos à prática social do letramento, construindo uma aprendizagem significativa, posicionando-se e atuando de forma mais participativa na comunidade em que vivem. Propiciando, com isso, reflexões sobre os valores a respeito frente a situações frente a preconceitos de raça, religião, posicionamento político, aparência físicas, etc.; contribuindo, assim, para mudanças na realidade em que estão inseridos e para a sua modificação.

Nesse contexto, essa escola possibilitou a pesquisa e intervenção no âmbito do Mestrado Profissional (Profhistória). A própria missão da escola está relacionada à necessidade de realizar a aprendizagem mais significativa e atualizada, preparando os alunos para que adquiram uma argumentação sólida e de respeito à diversidade, incluindo os povos indígenas⁴.

Em relação aos povos indígenas na Paraíba, os dados do último censo demográfico do IBGE (2010) apontaram que no Estado há em torno de 19.149⁵ indivíduos autodeclarados indígenas. A taxa de crescimento dessa população, de acordo com os censos 2000/2010, foi de 6,6% ao ano⁶, estando abaixo do estado do Acre, cujo crescimento foi de 7,1% (ver anexo C).

às comunidades de Água Fria, Vale do Timbó, Eucalipto e adjacências. Em 1979, foi firmado um termo de convênio para assistência mútua ao educando, a nível de 1º Grau, entre o Lions Clube Tambá de João Pessoa e a Prefeitura Municipal de João Pessoa, propondo viabilizar os recursos humanos e materiais à comunidade, passando oferecer o Ensino Infantil, 1ª a 4ª série (diurno) e Ensino Supletivo (noturno), nessa fase inicial funcionando 2 salas de aulas, cantina e banheiro. A partir de então, ampliou as dependências de acordo com a demanda. Em 1999, foi iniciando gradativamente a implantação do ensino do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Atualmente, conta com Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º e 2º segmento.

No ano de 2018, existem 19 salas na unidade de ensino principal e 02 salas de aulas no anexo localizada na Comunidade Vale do Timbó. Contando 535 alunos matriculados. No período da tarde, quando atuo, funciona o ensino fundamental II, sendo ao total 9 turmas. A clientela é de nível social econômico baixo e médio-baixo, composta por alunos filhos de operários da construção civil, donas de casa, empregadas domésticas, funcionários públicos, comerciantes e trabalhadores autônomos; incluindo pais que são alunos da EJA.

⁴ De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (2018, p. 8), constitui-se com missão social da Escola “oferecer um ensino de excelência à comunidade e propiciar condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que prepare alunos competentes, éticos, e com argumentação sólida, de forma individual e coletiva”. A escola segue os seguintes princípios de ações: gestão democrática; valorização dos profissionais da educação; autonomia do aluno na escola, relação aluno/comunidade; atualidade do ensino.

⁵ Porém, considerando as pessoas que não tinham optado por essa classificação ao responder o quesito sobre *cor ou raça*, mas que por viverem dentro de territórios tradicionais, se *consideravam* indígenas de acordo com as tradições, costumes, cultura, antepassados, esse número sobe para 25 043. Para esse grupo, foi feita uma segunda pergunta, indagando se o entrevistado se considerava índio. Para mais informações ver: IBGE (2010): Características gerais dos indígenas: resultados do universo. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

⁶ Em entrevista ao *Jornal da Paraíba*, no ano de 2011, o antropólogo Estevão Martins Palitot apontou três principais causas para o crescimento da população indígena na Paraíba: Primeiro o próprio crescimento vegetativo dos indígenas, geralmente maior que a média nacional. O segundo de ordem política com o reconhecimento formal de mais dois grupos indígenas no Estado, os Potiguara de Monte-Mór e os Tabajara do litoral Sul. Disponível em <http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/tradicoes-indigenas-fortalecidas-no-estado.html> Acesso em: 10 dez. 2017.

Os povos indígenas que habitam a Paraíba são os Potiguara e os Tabajara, estes últimos ocupando principalmente regiões do litoral Sul como Conde e Alhandra. Entretanto, a autodenominação mais numerosa é os dos Potiguara, dos quais a maior parte está situada entre os municípios de Marcação, com 5.895 pessoas, Rio Tinto, com 2.378 pessoas, e Baía da Traição, com 5.687 pessoas assim autodeclaradas (ver anexo A). O censo observou também que os municípios de Marcação e Baía da Traição ocupam, respectivamente, o segundo (77,5%) e quarto (70%) lugares no ranking dos 10 municípios no Brasil com maior proporção de indígenas (ver Anexo B)⁷. Esse é um dos indicadores para a urgência de se trabalhar com a temática indígena nas escolas da Paraíba⁸.

Não obstante, quanto à resolução de problemas em contexto escolar, o Mestrado Profissional em História (Profhistória) favoreceu discussões sobre uma série de desafios, alguns relacionados à própria natureza do conhecimento histórico. Desde o século XX, a historiografia tem assumido, diante do passado, uma postura de questionamentos em relação às demandas sociais do presente. Tais inquietações, quando emergiram de forma consciente na operação historiográfica, passaram a compor um padrão de cientificidade designado como “história problema”. Ou seja, aquela capaz de criar hipóteses, e ao mesmo tempo problematizar o próprio recorte estudado (BARROS, 2012). Passou-se então a combater a visão da história como simples descrição do passado, vista por um viés positivista com uma pretensa neutralidade. Dessa forma, hoje, a experiência histórica passa a ser encarada como inacabada, resultando numa matriz disciplinar menos disposta a oferecer soluções também acabadas.

Por outro lado, o ensino de História na Educação básica, ainda que em permanentes disputas, sempre teve objetivos mais ou menos pragmáticos: a formação de cidadãos para um determinado modelo de sociedade – seja este o modelo vigente ou projetado (FREITAS, 2015)⁹. Portanto, unir as reflexões das demandas sociais do nosso presente, criando problematizações em relação ao passado e, ao mesmo tempo, sugerir orientações para as práticas pedagógicas, visando atenuar alguns desses mesmos problemas, de maneira concreta, tem sido um dos desafios do ProfHistória.

⁷ No que diz respeito a proporção de indígenas vivendo em áreas urbanas, Marcação está em primeiro lugar, uma vez que constitui 66,2% do contingente urbano do município. Estes dados sublinham a urgência e relevância de tratar a temática indígena no Estado.

⁸ Outro aspecto a ser observado é que a 59% da população indígena da cidade de Rio Tinto, vive em área urbana.

⁹ Ainda que o ensino da História tenha objetivos pragmáticos na formação de jovens, o autor evidenciou a diversidade de finalidades a que esta foi incumbida nas últimas décadas e a constante disputa nas maneiras que esse conhecimento deve ser apreendido na Educação. Por isso mesmo, o autor chamou a atenção para importância de se pensar a pluralidade de perspectivas teóricas e historiográficas e a necessária articulação para formulação de propósitos no ensino.

Desde a institucionalização dos conhecimentos, a partir de meados do século XIX, as relações entre didática e História é caracterizada pela divisão do trabalho¹⁰. Até hoje, ainda se dissemina uma concepção de didática da História, que enxerga o conhecimento histórico como aquele produzido exclusivamente por historiadores acadêmicos. O papel da didática, nessa perspectiva, seria de tradução desse trabalho a partir de métodos pedagógicos. Em outras palavras, é uma didática da história que a enxerga como simples transposição do saber acadêmico para o saber escolar, na qual o papel do professor se limitara a prosaica tarefa de fazer uma “mediação” para a “cabeça vazia” dos alunos (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p.23).

Na Alemanha, autores como Rüsen (2001, 2007a, 2007b) têm encabeçado críticas na concepção supracitada e obtém cada vez destaque entre pesquisadores do tema e professores no Brasil. Num duplo movimento, essa perspectiva reflete acerca da didática da História e reformula os objetivos das epistemológicas do próprio conhecimento histórico. Sendo assim, tem ocorrido uma reincorporação desse conhecimento dentro numa perspectiva didática mais acessível às necessidades práticas de orientação social e individual no cotidiano; ou, em outras palavras, como aprender história – como relacionar, passado, presente e futuro – como sentido para a vida (ALVES, 2001).

Ainda do outro lado do Atlântico, a partir de uma vertente anglo-saxônica, foi formulado um campo de estudos que tem sido realizado ao redor do mundo e tem tido um impacto significativo no ensino de história no Brasil. Denominada de *History Education* (Educação Histórica), tais pesquisas trazem importantes contribuições no que diz respeito ao estudo das possibilidades de formação do raciocínio histórico nos estudantes, ao passo que direcionam caminhos para a formulação de ferramentas de investigação sobre o passado. Essa vertente de estudos “leva em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade narrativa histórica” (ALVES, 2001, p.24). A perspectiva é bastante inovadora, pois estende operações mentais de racionalidade e pesquisas históricas até então exclusivos à academia, para os bancos escolares da educação básica. Longe de querer transformar alunos em idade escolar em pequenos historiadores, “esta proposta tornou-se uma alternativa dinâmica e opositora a um ensino sem reflexão e depositário de ideologias”

¹⁰ Segundo Rüsen: “antes que os historiadores viessem a olhar para o seu trabalho como simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem ‘cientistas’, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente a escola. O conhecido ditado *historia vitae magistra*, que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não por problemas práticos ou empíricos de questões teóricas ou empíricos da cognição metódica”. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p.23).

(ALVES, 2001, p.24). Desse modo, juntando fundamentos da vertente da Didática História alemã à perspectiva da Educação Histórica, as pesquisas no Brasil pretendem superar a dicotomia entre história escolar e história acadêmica, contribuindo com o conhecimento histórico como um todo. Foi com base nessas vertentes que formulei uma reflexão sobre como a temática indígena pode ser abordada em sala de aula.

Vários esforços têm sido realizados para as possibilidades de uma educação histórica, incluindo os programas e projetos para melhorar a formação docente. Nessa perspectiva, destacam-se os mestrados profissionais na área de Educação, que têm crescido nos últimos anos no Brasil por força da política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os atuais modelos de mestrados profissionais estão diretamente relacionados à uma diretriz do MEC que, a partir de 2009, passou a tratá-los como “política de Estado”¹¹. Nessa linha, a Capes publicou a Portaria Normativa nº 07/2009, que trouxe a concepção de Mestrado Profissional com informações, orientações, normas e os objetivos para credenciamento e avaliação. No mesmo ano, essa Portaria foi revogada pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes¹².

O mestrado profissional tem se mostrado como um relevante ambiente de formação e aperfeiçoamento para os professores de Educação Básica, já que se pretende nessa modalidade, por meio da imersão na pesquisa, formar um professor/pesquisador “que no mundo profissional externo à academia saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor as suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (RIBEIRO, 2005, p. 15).

No horizonte dessa modalidade de mestrado, o professor/pesquisador tem possibilidades de realizar uma pesquisa com o sentido localizado nas situações de sua experiência profissional, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, com condições de ser protagonista de seu aperfeiçoamento profissional (NOGUEIRA et al. 2016). Nesse sentido, por estar em um contexto específico da atuação do professor, há um foco particular na resolução ou na

¹¹ Em entrevista ao Jornal “O Globo”, publicada em 16/06/2009 o então Presidente da Capes Jorge Guimarães descreve as mudanças que MEC pretendia aplicar aos mestrados profissionais: “Este ano o ministro (Fernando Haddad) me chamou e disse: ‘Vamos transformar o mestrado profissional em política de Estado, fazer um modelo diferente’. Batemos o martelo: vamos transformar o mestrado profissional em modelo de indução”. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=8967>. Acesso em: 11 jan. 2018.

¹² I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; [...] III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados. (BRASIL, 2009).

minimização de problemas encontrados por este. Os mestrados profissionais de educação estão focados em demandas sociais, apontadas pelos próprios professores nas suas experiências em sala de aula.

No ProfHistória, tive conhecimento de duas dissertações sobre a temática indígena: “Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro”, elaborada por Thais Elisa Silva, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; e “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão”, realizada por Igor Pereira na Universidade Federal Fluminense. Ambas em de 2016.

A primeira delas tratou das observações da pesquisadora sobre a visibilidade das identidades indígenas no contexto urbano do Rio do Janeiro. Para isso, eleborou suas premissas considerando a colonialidade do poder, que impõe uma imagem congelada sobre as identidades indígenas no tempo e também no espaço. Provocando a negação e a invisibilidade desses indivíduos em contexto urbano (assim como no ambiente escolar). O produto dessa pesquisa foi um texto dissertativo e um caderno de atividades como uma iniciativa de atenuar o fenômeno da invisibilidade no espaço urbano do Rio de Janeiro.

O trabalho de autoria de Igor Pereira teve como proposta gerar conhecimentos sobre a temática indígena a partir da trajetória de Felipe Camarão, emblemático personagem da história colonial do Brasil, especificamente durante as guerras luso-holandesas no Norte Colonial. Foi elaborado, assim, um livro didático voltado para alunos da Educação Básica e o público em geral.

Em diálogo com esses dois estudos, meu primeiro objetivo era desenvolver uma espécie de cartilha abordando a temática indígena, para professores no Ensino Fundamental e Médio. Mas, o desenrolar das atividades evidenciou que somente isso traria resultados insatisfatórios: apenas o trabalho de reflexão intelectual, ainda que de maneira didática, ainda não favorecia uma aproximação com o “vivido” e com o protagonismo indígena.

As narrativas dos índios são experiências que temos contato muitas vezes por meio de documentos, mas não percebemos e silenciemos os indígenas que vivem na atualidade. Sendo assim, procurei estabelecer um diálogo com indígenas em Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. Participando também de algumas reuniões do Coletivo de Pesquisa Pela Valorização dos Saberes Potiguara. Dessa forma, estabelecendo contatos principalmente com Sanderline Ribeiro, professora de língua portuguesa, pedagoga e militante indígena no município de Rio Tinto. Também tentei levar os alunos para uma aula de campo na Baía da Traição durante os jogos indígenas. Essa última tentativa foi, até o presente momento, frustrada, devido à alegada falta de recursos da Secretaria de Educação de João Pessoa para disponibilizar um transporte.

Foi então quando convidei Sanderline para João Pessoa, momento no qual ela poderia realizar uma oficina na escola em que leciono para de narrar sua trajetória de vida e a história Potiguara, uma narrativa desenvolvida a partir do ponto de vista dos próprios Potiguara. Bem como comentar sobre alguns aspectos dos seus costumes e forma de vida, de modo a transformar representações e estereótipos cristalizados sobre os indígenas. Entre esses preconceitos uma visão do índio colonial, na qual era apenas aquele indivíduo vivendo na mata, andando nu, falando diferente, o tempo todo pintado, e sem acesso às tecnologias contemporâneas.

Associado a isso realizei uma entrevista com a própria Saderline, na qual relatou sua experiência como educadora, as posições como intelectual e a formação de sua identidade. Salientando também as violências enfrentadas pelos Potiguara, principalmente a partir da fundação de Rio Tinto pela família Lundgren e a instalação da fábrica de tecidos na região. A maior parte dessas violências era para que os indígenas negassem a própria identidade.

Na entrevista, a indígena se posicionou também sobre as diversas maneiras de se discutir a temática indígena tanto para a valorização da identidade dos alunos em sua escola, quanto para superação dos preconceitos, até mesmo admiração dos demais. Toda concepção de ensino da entrevistada tem como princípio unir conhecimentos tradicionais de sua cultura e conhecimentos disciplinares no ensino.

Esses dois momentos foram gravados em aproximadamente três horas, das quais foi elaborado um documentário com aproximadamente 15 minutos¹³, possibilitando discutir o tema em sala de aula. A totalidade desse material serve também, em grande medida, para elaboração da Dissertação, principalmente os capítulos 2 e 3. Nestes capítulos, respectivamente, é narrada a história dos povos potiguara na Paraíba e analisado o discurso de sua entrevista.

O primeiro capítulo teve como objetivo de fazer um apanhado geral das representações sobre os povos indígenas no Brasil em uma longa duração, incluindo a intenção do Estado na construção de uma identidade nacional homogênea, que incluía os povos indígenas como símbolo da singularidade do jovem Estado-Nação no século XIX. Além disso, tratou também do lugar que a temática indígena na elaboração de currículos escolares em alguns momentos da história do Estado brasileiro. Por fim, apresentamos apontamentos para “Nova História Indígena” no Brasil, que se constituiu principalmente a partir da eclosão das mobilizações indígenas na década de 1970 e os diálogos que há mais ou menos três entre antropólogos e

¹³ A edição final foi finalizada com esse tempo de maneira que a exposição não ficar cansativa em uma aula que conta com aproximadamente 45 minutos.

historiadores. Bem como de uma intelectualidade indígena que vem contribuindo sobre uma nova visão da narrativa indígena.

No segundo capítulo realizamos uma discussão sobre a história dos Povo Potiguara na Paraíba, com enfoque específico na violência e invisibilização de sua trajetória durante quatro séculos, assim como pela luta que estabeleceram para a conquista do território e para afirmar a identidade étnica.

O terceiro capítulo tem como enfoque a entrevista e o diálogo estabelecido com Sanderline Ribeiro, sua trajetória de vida e atividade como educadora. Nele, se faz alguns apontamentos para uma abordagem da temática indígena em sala de aula em uma perspectiva intercultural. Também é realizado o relato da experiência e uma análise qualitativa na abordagem da temática indígena no Lions Tambaú.

Apresento, aqui, um trabalho heterogêneo, advindo das próprias exigências do mestrado profissional do ensino de história. Tentei abordar, com a dissertação e seu produto final, reflexões sobre Antropologia, Teoria da História e aprendizagem histórica. A estrutura proposta, seguiu o enfoque mais geral, ou seja, do que é pensado ou imposto, a partir do aparato legal do Estado e mesmo por meio da historiografia acadêmica sobre o lugar do indígena na história e na sociedade. Narrativas que, por sua vez, têm forte influência no que é reproduzido no ensino escolar e até mesmo nas percepções gerais da sociedade nacional. Paulatinamente, direcionamos temporalmente e espacialmente para uma noção dos indígenas em situações concretas: os Potiguara, na Paraíba, na município de Rio Tinto; onde ocorre o protagonismo de uma educadora, militante e xamã indígena atuando no ensino regular. Educadora com a qual colaborei e aprendi sobre as nuances e os significados de ser indígena e a resistência em tempos atuais: a história vivida. O produto final deste estudo, o vídeo, é um suporte didático para professores, alunos e interessados em compreender e refletir sobre o fenômeno do fortalecimento da identidade étnica indígena no século XXI.

2 CAPÍTULO 1: OS POVOS ÍNDIGENAS NA HISTÓRIA NACIONAL (século XIX)

2.1 Legislação, currículo e temática indígena

Com a formação dos Estados Nacionais no século XIX, ocorreu um grande esforço para criar uma identidade comum a todos os habitantes nos territórios controlados pelo Estado: uma identidade nacional. Para a formulação dessa identidade, no Brasil, a criação do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB) foi fundamental na medida em que podia amarrar, de maneira homogênea, as narrativas que eram constituídas sobre o passado. Nesse sentido, a intenção era criar uma identidade única que pudesse ofuscar a diversidade de povos existentes no território brasileiro (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Partindo de um eurocentrismo explícito, a produção historiográfica nesse período, devido às elites que representava, bem como pelo patrocínio do Estado, manteve o tom conservador. Dessa maneira, assumiu a tarefa da construção da emergente e emancipada Nação brasileira, de uma maneira linear¹⁴. Assumia-se assim, a nacionalidade brasileira como fruto de um desenvolvimento lento e gradual, enaltecendo a engenhosidade portuguesa como agente civilizador nos trópicos (GUIMARÃES, 1998).

A ideia de nação brasileira se constituiu como uma continuação da portuguesa, unindo Estado e Nação. Ao definir a nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, a mesma historiografia delimitou os grupos que ficaram, a partir de então, marginalizados desse projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros (GUIMARÃES, 1998).

Dentro da formulação do programa, empregou-se o modelo desenvolvido por Von Martius, vencedor do concurso realizado pelo IGHB em 1843, para selecionar a melhor proposta para escrever uma História do Brasil. Um projeto político de miscigenação ancorado nas teorias sociais evolucionistas, que hierarquizava as raças e afirmava a inferioridade dos índios. Contudo, os povos indígenas poderiam se redimir por meio do processo de catequização, inserindo-os progressivamente no projeto nacional. Vinculava, assim, o desenvolvimento do

¹⁴ Maior representante dessa matriz historiográfica, Adolf Varnhagen produziu as obras de maior destaque no século XIX. Em sua concepção, na construção da Nação, a independência de 1822 era apenas um traço secundário. Para este, o processo de construção da nacionalidade era legado da colonização portuguesa. A continuidade com o passado colonial de Varnhagen está representada em sua obra “A exaltação da obra civilizadora da monarquia Portuguesa: o legado da construção da nacionalidade brasileira”. A Independência, portanto, assumia o caráter de processo natural, cujo os rumos foram postos sob a “égide da mãe pátria” como a vitória da civilização européia sobre a barbárie autocone. Não obstante, alguns elementos, de cariz calaramente enaltecido, como a chegada da família real, as reivindicações das Cortes de Lisboa e a permanência do herdeiro dos Braganças, foram fatores aceleradores desse processo natural, ao passo que omitia os episódios de resistência a domínio colonial, a emergência de projetos políticos e identidades coletivas alternativas à ordem constituída (COSTA, 2005).

país ao aperfeiçoamento das três raças, cada qual com características e papel próprio: o branco era o agente civilizador que deveria ajudar o índio a resgatar sua dignidade original através da civilização, enquanto o negro era destrutado e visto como empecilho ao progresso (SCHWARCZ, 1993).

No que tange mais especificamente ao ensino de história secundária, institucionalizada no século XIX, a criação do Colégio Pedro II foi de suma importância na elaboração de diretrizes de ensino em todo país. Criado em 1838, mesmo ano da fundação do IHGB, o objetivo era constituir um modelo oficial para o ensino secundário no Brasil (FREITAS, 2006). Dessa forma, sua narrativa sobre índios e negros esteve, via de regra, em consonância com a narrativa produzida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Segundo Katia Abud (1997), eram profundas as ligações entre as IGHB e Colégio Pedro II. Membros do IHGB lecionavam no Pedro II e as resoluções do primeiro sobre história afetavam intensamente o currículo escolar, uma vez que seus quadros eram responsáveis pela elaboração dos programas.

De acordo com esse debate, quando se trata da posição que sujeitos sociais ocupam na memória nacional, a elaboração de currículos assume destaque; e, atualmente, é muitas vezes interpretado como instrumento de controle para a formação do perfil do cidadão desejado para a sociedade, principalmente pelos grupos dominantes. Como destacou Katia Abud, ao longo do tempo, o Estado vem intervindo na educação por intermédio de influências sobre os currículos e programas que norteiam o sistema educacional, uma vez que é a partir desse processo que o discurso do poder se afirma sobre a educação e define seu “sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico”. (ABUD, 1997, p.28).

Contudo, a ebulição indígena e do indigenismo, na década de 1970, levaram os indígenas ao palco das lutas em torno da redemocratização. A partir de então houve uma progressiva pressão para transformações no que diz respeito ao tratamento dado aos indígenas nos documentos oficiais a nível nacional. Em seguida, as disputas para a formação de uma nova Constituição permearam no debate político nacional uma série de reivindicações desses grupos. A Constituição Federal de 1988 reconheceu direitos fundamentais aos povos indígenas, entre eles, o direito à diferença. O artigo 231, ao contrário das legislações anteriores, que previam a gradual assimilação das populações indígenas à sociedade nacional e, conseqüentemente, a imposição de outras identidades, garantiu o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988). A Constituição também garantiu, por

meio do artigo 210, que os indígenas pudessem utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Sobre o ensino da temática indígena em escolas não indígenas, a Carta, por intermédio do seu artigo 26, certificou que o ensino de História do Brasil deverá considerar as contribuições das diferentes matrizes que fazem parte da construção do povo brasileiro, especialmente as indígenas, africanas e europeias.

Fruto das reivindicações de movimentos sociais, a implementação das leis n.º 10.639/2003 - que prevê a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira - e n.º 11.645/2008 - que somou à lei anterior o ensino da história dos povos indígenas nos sistemas da Educação Básica do Brasil, representou um avanço significativo para um ensino de qualidade, que reconhece a importância das diferentes matrizes étnicas no processo de formação do país. Uma política educacional para igualdade e de respeito à diversidade étnica já está prevista em vários artigos da Constituição de 1988 e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) torna-se imperativo que o ensino de História incorporasse essa temática.

Alterada esta última pela Lei n.º 10.639/2003 e pela Lei n.º 11.645/2008 a legislação é, ao menos, a medida compensatória para atenuar a assimetria estrutural em que se encontram os povos indígenas perante à sociedade nacional e reconhecimento da dívida histórica do Estado Brasileiro para com esses povos.

Dessa maneira, progressivamente se faz entender que direito ao passado e ao presente caminham juntos. Contudo, apesar dos avanços que representam essa etapa, resta-nos perguntar que tipo de abordagem histórica se pretende apresentar acerca dessas etnias aos estudantes de nível básico. A obrigatoriedade legal do reconhecimento da diversidade traz em si um caráter antipedagógico que deve ser neutralizado, uma vez que cria certas resistências em cidadãos e profissionais da área, quando não levam a uma reflexão concomitante sobre as intenções que motivam a vigência legal (SOUZA, 2012).

A ênfase na diversidade étnica e cultural para história do país, especialmente “das matrizes indígena, africana e europeia” (artigo 26,4º), estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), na qual estão pautados os PCN’s. Estes destacam a importância de articulação das disciplinas por meio dos temas transversais, em torno de temas sociais urgentes, dentre os quais, o da pluralidade cultural. Na apresentação, os PCN’s afirmam que “foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. (BRASIL/MEC, 1998, p. 19).

As orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL/SEF, 1998a) expressaram uma preocupação com uma história mais conceitual e atenta à questão da diversidade cultural. Resultado dos esforços de reformas curriculares intensificados na década de 1980, contexto da redemocratização, os PCN's incorporaram propostas de uma linha que entendia que o papel da escola não deveria ser o de apenas transmitir de conteúdos já cristalizados, enfatizando “temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das classes populares” (BITTENCOURT, 2005, p.105).

Os Parâmetros Curriculares de História incorporaram, assim, noções do debate historiográfico das últimas décadas, que se diversificava em novos temas da história social, da cultura e do cotidiano. Desse modo, fazendo com que as questões para o ensino de história passassem pela crítica da história tradicional, de maneira que “temas políticos existentes nos currículos são abandonados e temas culturais e sociais ocupam espaço de destaque na dinâmica do ensino de História” (ZAMBONI, 2005, p. 14). O ensino de história tradicional foi apontado como eurocêntrico, linear, mecanicista e factual por essas propostas que passaram a reivindicar novos problemas e abordagens para o ensino de história, visando sintonia com as mais recentes pesquisas historiográficas. Por sua vez, foram associadas a tais questões as discussões de ensino-aprendizagem, conceitos considerados centrais para a construção do conhecimento de história como sujeito, fato e tempo histórico. Sem entrar na questão relativa à imposição ou não de um modelo homogêneo para todo território nacional, a necessidade de debater questões étnicas é uma realidade perceptível no contexto escolar.

2.2 A nova História indígena

É sabido que durante muito tempo os povos indígenas foram marginalizados pela historiografia no Brasil. Encarados como “povos sem história”, Clio deixou os estudos desses grupos a encargo apenas de antropólogos. Historicidade (caráter temporal e mutável), aliás, negada principalmente pela historiografia nacional, que construiu para os índios – quando não passou a completa omissão – uma imagem que oscilou entre a de vítimas ingênuas de uma história que não participaram de forma ativa, ou a de obstáculos ao desenvolvimento da civilização. Nas duas ideias se negou-se o caráter histórico dos povos indígenas pressupondo-se seu fatídico destino à extinção (MONTEIRO, 2001). Dessa maneira, operando-se o esquecimento da forte atuação indígena no passado, omitindo sua presença e reivindicações no tempo presente.

Contudo, as discussões contemporâneas sobre a autoafirmação étnica, a luta por direitos e demarcação de territórios por parte de grupos indígenas, quilombolas e demais movimentos sociais provocaram um aumento considerável de produções acadêmicas e bibliográficas sobre as temáticas étnico-raciais. Entre outros aspectos, destacam-se os estudos sobre a construção da identidade desses grupos e suas estratégias político-culturais. Assim, tem ocorrido um crescente incentivo para publicações em revistas especializadas vinculadas a universidades e institutos de fomento às pesquisas.

Os estudos históricos não estão, nem poderiam estar à parte das demandas e dos conflitos contemporâneos. Nesse contexto de intensificação da construção de memórias e identidades heterogêneas, os historiadores cumprem, entre outras, a tarefa de situá-las como fruto das relações sociais no tempo, transformadas e recriadas, desconstruindo mitos e princípios de estigmatização.

Não obstante, é importante enfatizar que a historiografia, por intermédio dos desdobramentos da *cultural turn*, iniciada na década de 1960, tem continuamente renovado suas abordagens, com ênfase à agência consciente dos indivíduos no tempo, notadamente a história dos grupos “subalternos”. Impulsionada, grosso modo, pelos estudos etnográficos e a fragmentação dos modelos macro-estruturais, os historiadores têm enfatizado cada vez mais relevância à heterogeneidade da realidade social, buscando as trajetórias de indivíduos e grupos interacionados entre si. Abandonando explicações teleológicas, o foco recai sobre as escolhas dos atores sociais, assim como estratégias e opções no campo de possibilidades de seu tempo. Buscando, então, destacar à voz dos sujeitos e as experiências vividas, principalmente daqueles grupos marginalizados da história pensada. Deixando de se prender tão somente às culturas letradas e eruditas, passa-se, de forma mais abrangente, a perceber os processos de empréstimos e interações pelas quais uma cultura se apropria e é apropriada por outras. (BURKE, 2005, p. 257). Os estudos sobre os povos indígenas também se inserem nas releituras da historiografia contemporânea, renovação de conhecimentos que nos permite retomar, de forma cada vez mais sólida e ousada, discussões sobre a temática indígena.

Portanto, observando as transformações que vem ocorrendo nos estudos acadêmicos sobre os povos indígenas do Brasil e no mundo; intensificadas a partir dos últimos anos da década de 1970, principalmente com o impulso de novas abordagens antropológicas, a renovação vem formando um novo quadro de pesquisadores que reavaliam o significado das experiências de contato desses povos com a cultura ocidental (MONTEIRO, 2001). Ocorrendo, assim, uma convergência entre história e antropologia, parte da tendência mundial nas Ciências

Humanas e Sociais assumida a partir da década de 1960, com atenção para as dinâmicas socioculturais.

Ressalta-se que essa renovação teórica está profundamente relacionada à da militância para conquista de direitos das sociedades indígenas contemporâneas (MONTEIRO, 2001). Nesse sentido, pode-se identificar uma nova cultura histórica indígena em andamento, uma vez que a luta por direitos tem retroalimentado as perspectivas de pesquisas acadêmicas e reformulado as questões sobre o passado (ALMEIDA, 2009)¹⁵.

As novas perspectivas deixam de encarar os indígenas como sociedades em via de extinção, tentando compreender, para além das violências diretas e simbólicas que enfrentaram, as novas formas de sentidos que se articulam diante dos impactos com a cultura europeia no processo de ocidentalização. Dessa forma, as novas pesquisas evidenciaram os indígenas, mesmo em condições adversas, como sujeitos, ainda que de forma assimétrica nas relações com os diferentes atores e forças sociais que interagem, são capazes de autonomia de decisões. Assim, utilizado a todo o momento estratégias políticas diferenciadas, não só como forma de resistência, mas também para se inserir e interferir em novas realidades sociais.

Sabemos o quão problemático é a fundamentação em relatos produzidos pela cultura europeia, na apreensão de descrição de culturas que mal compreendiam. Grande parte da construção das imagens sobre o outro nessas fontes fazia parte de um “imaginário” que diz respeito a um processo interno à própria cultura europeia. Tratam-se de filtros de observação, que variavam também de acordo com o momento específico em que eram construídos, ou seja, de acordo com quem transcrevia e os interesses em relação a quem se destinavam os relatos. Atualmente, há uma perspectiva historiográfica identificando exatamente esse processo de interesses nas construções sobre povos indígenas, e possibilita superar leituras unilaterais dos relatos. Os atuais estudos históricos levam em consideração complexidade das lógicas indígenas, ou das lógicas mestiças (GRUZINSKI, 2006), situando e buscando responder ao contato, assim como em se autorrepresentar, reciprocamente constituindo e alterando os modelos enunciados pelos colonizadores.

Na atualidade, as tendências de pesquisa interdisciplinares questionam e matizam a própria noção de etnicidade. Considerando as identidades plurais e mutáveis para a percepção

¹⁵ Não obstante, a autora destaca que nem sempre a perspectiva acadêmica de desconstrução de um passado mítico e uma identidade cristalizada caminha ao lado das estratégias políticas dos grupos indígenas no presente. Segundo ela, “movimentos indígenas da atualidade igualmente fazem uso do passado para construir memórias históricas que lhes sirvam no presente para construir ou afirmar identidades, buscando, ainda desconstruir o estigma de inferioridade para se afirmar de forma positiva, unificando os membros do grupo em torno de um passado que possa engrandecê-los. Para isso, usam e abusam do passado, mitificando-o, tal como fizeram os historiadores do século XIX” (ALMEIDA, 2009, p. 228).

das categorias étnicas. É preciso observá-las como são historicamente construídas e adquirem significados distintos conforme os tempos, os espaços e os agentes sociais em contatos (ALMEIDA, 2013, p.2)¹⁶. Superando, então, uma noção essencialista de identidade, na qual a história seria algo exterior e acidental:

Na perspectiva analítica proposta por Barth, se inverte a postura tradicional, de que primeiro as unidades culturais são definidas e internamente organizadas, depois mantêm relações externas umas com as outras. O *contato interétnico* é, ao contrário, *um fato constitutivo*, que preside à própria organização interna e ao estabelecimento da identidade de um grupo étnico. (OLIVEIRA, 1988, p.58).

Ressaltamos que pensar o estudo da história dos povos indígenas apenas faz sentido a partir das reflexões das demandas sociais concretas que se impõem no tempo presente. Ou seja, sem esquecer a função social na formação da cidadania na qual todos participem e possam se fazer representados. Não obstante, o ensino de história como memória crítica é fundamental para a afirmação das identidades, pois não deve se omitir dos conflitos históricos inerentes à complexidade dos processos de relações culturais.

Em um período de intensa globalização, marcado em todo mundo por conflitos socioculturais e emergência de identidades de diferentes naturezas, se faz necessário discutir sobre qual é o papel do ensino de história na construção de uma cidadania aberta para a diversidade étnica e cultural.

Apesar dessas considerações, o cruzamento entre conhecimentos acadêmicos e da chamada ciência moderna com os conhecimentos indígenas é atravessado por muitas incompreensões e principalmente arrogâncias, pois ainda predomina na universidade premissas de um conhecimento superior, resultado da ciência moderna e que tem como tendência escamotear as subjetividades (QUIJANO, 2005). Parte disso leva à concepção de que o contato causa o “aculturamento” indígena, em outras palavras, a crença em uma assimilação unilateral: devido à noção de superioridade da cultura ocidental, apenas os índios não podem se modificar (NASCIMENTO, 2017). “Portanto, pensamentos colonizadores ainda perduram, traduzidos em

¹⁶ Estudos recentes realizados por de Maria Regina Celestino de Almeida constatou que na prática de constantes acordos e negociações do poder instruído a nativos durante a colonização, alguns desses indivíduos se apropriaram de uma cultura política reinol, baseada na concessão de privilégios e mercês. Como já referido, as sociedades indígenas vivenciaram por drásticas reestruturações diante dos aldeamentos. Alterações de dinâmicas internas em resposta à colonização cujo um dos principais efeitos foi a incorporação de valores do império ultramarino, notadamente no que diz respeito a uma concepção corporativista e hierarquizada vigente no Antigo Regime europeu. Esse aspecto pode ser melhor compreendido por meio da atuação dos chamados “principais”. Lideranças indígenas que, apesar de ter autoridade bastante limitada em meio as organizações tradicionais, foram bastante valorizadas desde as primeiras décadas da colonização devido ao prestígio que detinham e que poderiam alcançar em relação aos demais indivíduos em seus respectivos grupos (ALMEIDA, 2013).

muitas práticas que tentam dominar, tentam sobrepor-se ao diferente, considerando-o inferior” (BERGAMASCHI, 2014, p.15). Para superar esta perspectiva colonial, afirmou Eduardo Viveiro de Castro:

Trata-se de tentar dialogar para valer, tratar as outras culturas não como objetos da nossa teoria das relações sociais, mas como possíveis interlocutores de uma teoria mais ampla das relações sociais. [...] Então, o ‘equivalente’ do xamanismo ameríndio não é o neo-xamanismo californiano, ou mesmo o candomblé baiano. O equivalente funcional do xamanismo indígena é a ciência. É o cientista, é o laboratório de física de altas energias, é o acelerador de partículas. O chocalho do xamã é o acelerador de partículas de lá (CASTRO, 2002, p. 486 -489)

Portanto, como evidenciou o autor, é necessário superar a noção puramente hierarquizada entre saber científico e saberes tradicionais ameríndios. Parte disso ocorre porque, a partir da segunda metade século XX, houve uma imponente transformação na visão dos indígenas sobre si mesmos. Observando a si mesmos como indivíduos politicamente ativos, partiram dos territórios reivindicando direitos e a manutenção de suas maneiras de auto-gestão. Ocuparam espaços na mídia, nas universidades, nas assembleias políticas, em suma, no espaço público em geral. Dessa forma, estabelecendo estratégias de mobilizações a partir de necessidades das comunidades.

As mobilizações por direitos, como já referido, sempre foram uma constante na atuação indígena no Brasil. Mas, segundo Ailton Krenak (apud NASCIMENTO, 2017), importante liderança e intelectual indígena, foi a partir da década de 1970 que as reivindicações indígenas assumiram pautas em comum a nível nacional:

Ao longo dos séculos de colonização, em diferentes regiões do país, os índios sempre fizeram movimentos de resistência e de organização. Mas uma representação a nível nacional só foi possível agora, no final dos anos 1970, quando esses povos começaram a se encontrar, começaram a ver que tinham problemas comuns e que podiam encaminhar algumas soluções juntos. (KRENAK, 2015, apud NASCIMENTO, 2017, p.52).

Neste período – segunda metade da década de 1970 – quando as articulações das dos povos indígenas superaram os limites regionais a partir da atuação das lideranças indígenas de maior destaque, surgiu a União Nacional Indígena (UNI) em 1979. Esta assumiu um papel fundamental na garantia de muitas reivindicações desses grupos a nível nacional.

A partir deste período, algumas dessas lideranças passaram a ser vistas como *intelectuais indígenas*. O termo polêmico, surgido no século XIX para designar uma “classe culta”, pode representar ainda uma relação assimétrica entre os saberes acadêmicos e científicos

em relação aos conhecimentos tradicionais e locais. Contudo, para Marteli (apud MARGATO; GOMES, 2004, p. 6), extrapola os termos puramente sociais ou profissionais, na atualidade pode significar “a opção polêmica de uma posição ou alinhamento ideológico, a insatisfação por uma cultura, que não sabe se tornar política ou por uma política que não quer entender as razões da cultura”. Nessa perspectiva:

A ambivalência do termo cabe também quando nos referirmos aos intelectuais indígenas: os que sabem de seu mundo, da sua filosofia, da sua ciência, do seu modo de vida, da interculturalidade e que, portanto, se mostram, atuam na interlocução e, ao serem reconhecidos como intelectuais, expandem esse reconhecimento às sociedades indígenas (no Brasil, ainda reverbera forte a concepção do indígena tutelado, que não considera o indígena pensante, autônomo); mas o termo pode referir também o indígena que frequenta a academia, em cursos de graduação e pós-graduação. (BERGAMASCHI, 2014, p.12).

Portanto, os intelectuais indígenas, no Brasil, emergiram nas mobilizações por reconhecimento e autoafirmação. Da mesma forma ocorreu em outros países da América Latina, em que passaram por situações semelhantes ao participarem dos (disputados) processos de elaboração de recentes projetos constitucionais dos respectivos países onde habitam. Assim, “esses protagonismos políticos e culturais dos movimentos étnicos viram-se repletos uma discursividade própria, que possuía o intuito de romper com noções colonizadoras” (NASCIMENTO, 2017, p.55). Vargas complementa:

Essa multifacetada escritura e voz indígena [...], anunciava que “tinha vindo para ficar”: seu principal timbre era, e ainda é, a crítica e a denúncia social. Reivindicando incansavelmente a interdependência entre ciência e política, revisando e questionando heranças ético-epistemológicas que lhes parecem injustas e colonizadoras os intelectuais indígenas (e entre eles muito particularmente seus historiadores) contribuem para a corrente crítica do pensamento sócio-histórico *nuestroamericano* de modo radical (VARGAS, 2017, p. 6).

2.3 O discurso sobre os povos indígenas (séculos XVI-XIX)

A constituição da imagem dos povos indígenas está intimamente relacionada à própria *invenção* da América. As crônicas de viagens dos europeus nos séculos XVI e XVII fundaram sobre o continente e seus habitantes um olhar antropológico sobre o chamado Novo Continente e os habitantes. Não obstante, fizeram uma leitura do que se apresentava a partir das referências de sua própria cultura europeia (GRUZINSKI, 2006). Como destacou Laura de Mello (1993), a colonização do continente não se restringiu à exploração de riquezas materiais, mas também em uma constituição do saber sobre o Outro, que estava, muitas vezes, ancorada nos medos mais profundos.

Utilizando-se do conceito de *heterologia* de Michael de Certeau (1975) a historiadora Laura de Mello e Souza concluiu que as crônicas “revelam uma observação assombrada pelo seu outro, o imaginário, e que se constituíram no objeto uma cultura assombrada pela exterioridade selvagem”. Nesse sentido, “a relação heterológica se verificaria sobretudo pela negação: nomeava-se e se classificava o Outro ameaçador com os elementos negativos e detratores por excelência disponíveis no âmbito dos conquistadores e colonizadores da Europa” (SOUZA, 1993, p.95).

As expectativas europeias, ancoradas em seu campo de experiências particulares, fez com que a “descoberta” das Américas não fosse completamente apreendida em novidade. Como sabido, Colombo, ao chegar nas ilhas caribenhas, procurou nas pessoas que encontrou no local, traços que lhe assegurassem ter chegado no continente asiático. Aparado em narrativas como as de Marco Polo, Montecorvino, entre outros exploradores medievais, Colombo incorporou a novidade às suas expectativas, designando aquela população ainda desconhecida apenas por “índios”. A partir de então a diversidade de milhares de línguas e etnias, de dezenas de milhões de pessoas de todo um continente foram nomeadas por esse termo: “Assim também a História do Brasil, a canônica, começa invariavelmente pelo ‘descobrimento’. São os “descobridores” que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada — de serviço — no grande curso da História (CUNHA, 1992, p.11).

Na América Portuguesa, desde o século XVI, foram enquadrados vários povos que aqui se encontravam por índios “mansos” e “bravos”. Terminologia que atendia, claro, às necessidades portuguesas de acordo com os que se aliavam ou não ao projeto de colonização. Polaridade esta, que se estendeu também em uma ocupação espacial que dividiu os nativos no Brasil entre tupis e tapuias(POMPA, 2003).

Os tupis, por serem os primeiros com os quais os portugueses estabeleceram contatos e por serem de um tronco linguístico em comum, serviram como modelo pioneiro para o trabalho “tradução cultural” da alteridade (POMPA, 2003). Esforço que se consolidou principalmente com a criação dos aldeamentos, no final do século XVI. Os espaços dos aldeamentos favoreciam a conversão desses povos de forma mais eficiente¹⁷; factível também por meio da

¹⁷ Devemos lembrar que os aldeamentos foram instituídos por iniciativa em comum de jesuítas e autoridades coloniais, não apenas com o objetivo da conversão, mas também como uma política de deslocamento dos índios aliados para os arredores das fazendas e povoações portuguesas. Dessa forma, os *descimentos* de índios tinham como objetivo a defesa militar dos núcleos coloniais contra índios hostis, estrangeiros e negros fugidos e, naturalmente, de garantir a disponibilidade de mão-de-obra para as plantações. Ainda que, na prática, os descimentos fossem em grande parte feitos por intermédio da violência, de acordo com as ordenações reais, os mesmos deveriam ocorrer a partir do convencimento, por autoridades civis ou religiosas, variando de acordo com as diversas leis publicadas(CASTELNAU-L'ESTOILE,2006).

criação de uma língua geral, um “tupi universal”, sistematizada e difundida pelos Jesuítas como sinônimo de uma uniformidade (POMPA, 2003).

Os “tapuias”, habitantes no interior, enquadrava uma variedade de povos de línguas e etnias distintas, compreendiam basicamente os não tupis do litoral em colonização. No primeiro momento, grande parte do que se soube sobre os povos no interior advinha do que era informado pelos próprios tupis e as ideias europeias sobre a alteridade. Por isso, se constituiu sobre os tapuias uma alteridade radical em relação à mentalidade renascentista do período. A própria noção de *tapuia* era derivada da imagem (e preconceitos) dos *Tupinambá*: os povos no sertão eram “bárbaros” por serem, em quase tudo, antítese da sociedade *Tupinambá* (POMPA, 2003). Povos de “língua travada”, como designavam os Jesuítas ou de “papo tremendo”, como formulado pelo português Gabriel Soares de Souza, ainda no século XVI, demonstram o poder do código linguístico como construtor de alteridade. De acordo com a observação de Cristina Pompa (POMPA, 2003, p.223), essas designações da linguagem “não deixam de lembrar a própria designação grega para barbárie: a não fala (ou a fala não grega), o gaguejar”.

Descritos nas crônicas de Gabriel Soares de Souza, os Aimoré, “Tapuia por excelência”, constituíram o “*topoi* literário da oposição entre Tupis e Tapuias, litoral e sertão abusadas posteriormente pela historiografia brasileira” (POMPA, 2003, p. 222). Dos seus hábitos, o cronista deduziu fundamentos históricos dos que os diferenciava dos tupinambás no litoral. Ao contrário desses, devoravam os próprios mortos, e sua guerra era voltada para o extermínio no inimigo. Em quase tudo, as características denotavam “desumanidade” (MONTEIRO, 2001). Assim está expresso no “Tratado Descritivo do Brasil em 1587”: “E como eles são tão esquivos inimigos de todo o gênero humano, não foi possível saber mais de vida e costumes, e o que está dito pode bastar por ora; e tornemos a pegar da costa, começando dos Ilhéus por diante” (SOUZA, 1971[1587], p.80).

Destaca-se que no processo de colonização a conquista territorial, interesses comerciais e finalidades estavam vinculadas. Posto isso, o projeto se justificava pela expansão da fé e conversão de outros povos ao redor do mundo; num evidente espírito cruzadista que atribuía ao domínio do mal outras práticas religiosas e culturais, no contexto da emergência do protestantismo na Europa.

Na escassez de documentos escritos pelos índios durante o período colonial, a atuação missionária torna-se observatório privilegiado para entender as relações estabelecidas entre as sociedades indígenas e os colonizadores europeus. Dentre as ordens empenhadas na conversão indígena se destacou-se a atuação da Companhia de Jesus. Aspectos relacionados não apenas à quantidade de documentos produzidos, mas também pelo esforço empreendido por estes na

construção de uma representação sobre o “outro” onde, ao mesmo tempo, tentavam modificar. A conquista das almas na América Portuguesa, que sempre esteve estrategicamente relacionada à política metropolitana no processo de expansão territorial perante os nativos, formulando uma ideologia que a justificasse e, de forma simultânea, mediando a sua incorporação dos indígenas como súditos do reino. Nesse sentido, o pioneirismo dos inacianos, no que se refere à tradução dos códigos indígenas, necessária para sua evangelização, revela constantes redefinições de identidades culturais e políticas nas relações entre missionários, colonizadores e indígenas (POMPA, 2003, p. 222).

As representações sobre a incapacidade indígena no Brasil fazem parte de uma longa construção dos missionários, datada do início da colonização. A ideia de povos sem rei, sem lei e sem fé, cujos costumes não encontravam nenhum sinal de idolatria, condizia plenamente com a concepção de gentio: desconhecendo a fé, eram aptos a recebê-la. Entretanto, o rápido entusiasmo dos batizados em massa nos primeiros anos da chegada da Companhia, em 1549, deu lugar a uma profunda desilusão. O tema das dificuldades da conversão na colônia está consagrado em “O diálogo da conversão do gentio”, escrito pelo padre Manuel de Nóbrega em 1556, um ano antes da criação dos aldeamentos:

Gonçalo Álvares: “por demais He de trabalhar com estes; são tão Bestais que não lhes entra no coração coisa de Deus; estes tão encarniçados em matar e comer, que nenhuma outra bem aventura sabem desejar; pregar a estes, he pregar em um deserto de pedra” (NÓBREGA, 2006. p.2).

Mas seu interlocutor, tem a solução para hábitos tão adversos a conversão:

Matheus Nogueira: “Se tiverem rei, poderes-se ao converter, ou se adoram alguma coisa. Mas não sabem que coisa he de crer e adorar, não podem entender a pregação do Evangelho, pois ela se funda em crer e adorar hum são Deus, e a esse só servir; e como este gentio não adora nada, nem crer em nada, todo lhe dizeis se fica nada” (NÓBREGA, 2006, p.2).

Destacamos que os povos indígenas eram assunto de ordem maior no que diz respeito ao destino econômico, administrativo e militar da colônia. Lembramos que desde o século XVI eram recorrentes as alianças entre índios e europeus que visavam a exploração de territórios na América. Contudo, foi principalmente durante a guerra luso-holandesa que a aliança com os povos indígenas se tornou decisiva ao domínio das Capitanias do Norte¹⁸. Segundo o célebre

¹⁸ Grande parte dos índios que se aliaram aos holandeses durante o período de conflito se refugiaram no interior com medo de retaliações dos portugueses, muitos deles, partiram de Pernambuco rumo à Serra da Ibiapaba no Ceará. E, apesar da anistia concedida pelas autoridades lusitanas, era constante a preocupação, por parte da administração colonial, que esses povos fossem retirados para o Sertão, principalmente os tapuias - maiores aliados dos holandeses - mantivessem contato com estrangeiros. Desconfiança não infundada, uma vez que tais povos se beneficiavam dos conflitos entre europeus como esperança para recuperar a antiga liberdade, ou, ao menos, como

Padre Antônio Vieira, esses constituíam “a principal parte dos nossos exércitos e a que mais atormenta os estrangeiros” (VIEIRA, 2008, p.138).

Nas correspondências de Vieira, na época de missionário no Maranhão, encontra-se muito mais a primeira representação, quanto à “inocência” e à fertilidade da propagação da fé entre a gentildade do Brasil. Dessa forma, para o missionário, diferente de outros lugares e épocas em que os evangelizadores eram perseguidos e martirizados pelos gentios, agora eles “nos amam, nos recebem e nos veneram” (VIEIRA, 2008, p. 337). No entanto, essa imagem idílica dos indígenas outras vezes foi invertida, como ocorre no caso do Sermão do Espírito Santo (1657), em que o padre descreveu as gentes dessa terra como “gente mais bruta, mais ingrata, a mais inconstante, a mais avessa de se trabalhar quanto há no mundo” (VIEIRA In: PÉCORA, 2001, p. 442). Essas representações opostas fazem parte de um binarismo próprio da cultura ocidental, atribuindo para a construção da imagem do outro uma lógica que lhes era alheia. O que há de comum entre as duas imagens (barbárie e pureza) é que condizem com a falta de autonomia dos povos indígenas.

O Sermão da Espírito Santo (1657) do Padre Antônio Vieira merece nota como expoente da visão europeia sobre os gentios, vigente na época. Nele, Vieira compara os índios às estátuas de murta que, diferentes do mármore, com facilidade tomam a forma que se deseja, mas, apesar das aparências, necessitam ser constantemente “podadas” para não retomarem o aspecto original. Este sermão serviu de ilustração para o artigo do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002), intitulado a “Inconstância da alma selvagem”. Onde o autor defendeu a tese que, diferente da cultura ocidental, as sociedades tupis não estavam fechadas em uma bolha identitária, cuja tendência é a reprodução do outro em seu próprio espelho. Muito pelo contrário, a base fundamental estava subordinada à exterioridade e à diferença, cujo sentido se baseava em absorver a alteridade plena, estando, assim, em constante alteração. Diante disso, o principal impedimento para a conversão não se encontrava na oposição aos valores e símbolos cristãos, mas na maleável transformação do seu ser. Analisando dessa forma, Viveiros de Castro entende que a organização social tupi não era terreno onde se pudesse exercer algum tipo de ortodoxia (2002).

Resumindo, afirmamos que grande parte dos aspectos do discurso ainda hoje vigentes sobre os povos indígenas são reflexos das representações constituídas pelos primeiros missionários nas décadas iniciais da colonização. Mais do que isso, fazem parte de uma incompreensão epistêmica da cultura ocidental sobre os padrões sociais indígenas que, como a

estratégia para melhor se inserir nesta nova realidade, garantindo para si relativa autonomia política e militar (GONÇALVES, 2009, p. 39- 52).

imposição dos padrões ocidentais, os polarizava entre bárbaros e convertidos, quando não os definindo, na mais habitual das qualificações, como culturalmente incapazes. Cabendo abrir parênteses sobre qual foi a política adotada pelo Estado desde o início da colonização.

Durante três séculos, as monarquias católicas adotaram uma política indigenista que separava os índios, atribuindo-lhes uma condição jurídica distinta dos demais seguimentos étnicos e sociais (ALMEIDA, 2007, p. 195). Dessa forma, os povos indígenas foram quase sempre sujeitados à condição de tutela¹⁹. Apesar da situação de discriminação jurídica ser uma condição de dominação, limitação e violências, política que garantiu para muitos grupos um território específico e comunitário, tornando possível a sobrevivência e vida em comunidade a muitos grupos. Isso possibilitou criação novas identidades a partir das aldeias em que passaram a viver (ALMEIDA, 2007, p.194).

Com as reformas pombalinas no século XVIII, sobre a influência da ilustração, a monarquia portuguesa tendeu a adotar políticas de assimilação da população indígena. O Diretório dos Índios, implementado em 1757, dispunha sobre os aldeamentos indígenas, transformando-os administrativamente a condição de vilas e os índios como vassalos do rei. Esse foi um dos meios para efetivar as bases de uma política integracionista nos moldes de uma burocracia de base ilustrada com considerável resistência por parte dos índios:

Paradoxalmente, as normas propostas, que se mostravam prejudiciais aos índios e contra as quais resistiram, pretendiam, em princípio beneficiá-los. Valorizavam a ideia de civilização, tão cara ao Iluminismo, e propunham para os índios liberdade e maior aproximação ou mesmo igualdade[...] com os demais súditos, para o que deviam transformar seus costumes. Isso traduzia para os índios, uma ameaça aos direitos coletivos e à vida comunitária que haviam sido garantidos pelas coroas ibéricas exatamente pela condição de indianidade – distintas dos demais súditos do rei (ALMEIDA, 2007, p. 196)²⁰.

¹⁹ Durante o período colonial a escravidão era permitida aos “índios de corda” e nos casos de “guerra justa”. Por “índios de corda” entendiam-se aqueles aprisionados por grupos inimigos, cujo destino era, muitas vezes, o sacrifício. Portanto, ao serem resgatados era considerado legítimo que os portugueses os mantivessem cativos por prazo determinado. Aqueles que não aceitavam se aliar aos portugueses, e a catequese, entendiam os portugueses a guerra como “justa”, servindo esse princípio, frequentemente, como pretexto para ofensivas com o objetivo para escravização dos nativos. Já “índios aliados” foi garantida a liberdade durante toda a colonização. Apesar disso, os colonos encontram diversas maneiras de burlar a legislação. O mesmo servindo para remuneração do trabalho indígena, oficialmente garantida desde a lei de 24/02/1587, reafirmada em Alvará de 26/10/1653. Contudo, na maior parte das vezes, essa garantia não era respeitada. Atendendo ora pressões dos colonos, hora pressões da Companhia de Jesus ora dos colonos. Sobre o controle do trabalho indígena, a Coroa Portuguesa produziu uma legislação com finalidades que variavam com a conjuntura. Para uma discussão mais aprofundada ver, de Beatriz Perrone-Moisés, Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). (CUNHA, 1992, p. 115-132).

²⁰ Devido aos ideais “civilização” formulados aos moldes da ilustração, vários artigos do Diretório dos Índios visavam suprimir os “maus costumes” e a sua miscigenação dos índios com súditos cristãos, assim como a obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa (ALMEIDA, 2007, p. 195).

Essas políticas de assimilação acentuaram-se no século XIX. Junto a isso a formação do Estado nacional sentiu a necessidade da formação de uma identidade nacional que, diferente dos moldes atuais de reconhecimento à diversidade, tinha como objetivo homogeneizar os diversos grupos étnicos e culturais no território brasileiro. Ao mesmo tempo, esse projeto teve como o desafio criar um simbolismo que marcasse as peculiaridades e tentasse combater as teorias de inferioridade do continente sul-americano, difundida pelos europeus durante todo o século (GUIMARÃES, 1998). Dessa forma, foi colocado o desafio político e ideológico de tornar o índio (imaginado) como símbolo nacional, proposta dificultada, claro, pela grande diversidade de grupos étnicos existentes no Brasil. Era necessária a adequação a um índio ideal que correspondesse à construção da jovem nação brasileira. Isso fez com que se acentuasse a política assimilacionista criada no período pombalino. Porém, ainda haviam grandes divergências:

Afinal, os índios ocupavam terras, ameaçavam colonos, recusavam-se ao trabalho e lutavam para conservar suas aldeias. Como transformá-los em símbolo nacional se eram considerados inferiores e ameaças ao desenvolvimento e progresso econômico do Estado? Esses índios não serviam [...] para compor o projeto de construção do novo Estado (ALMEIDA, 2010, p.136).

Cabe ressaltar que durante esse período de construção de discurso oficial, houve visões concorrentes sobre os índios no Brasil dos oitocentos. Para Maria Regina Celestino (2010), a grosso modo, é possível encontrar três imagens sobre os indígenas: “idealizados do passado”, os “bárbaros do Sertão” e os “degradados” das antigas aldeias coloniais. A primeira das imagens advinha do Romantismo da Literatura, na Música e nas Artes Plástica, enaltecendo o indígena do passado (idealizado e submisso ao projeto de colonização). Os maiores exemplos foram os índios imaginados nas obras de José de Alencar sobre o passado colonial, como representantes da nacionalidade brasileira. A partir de clássicos como “Iracema” e “O Guarani”, foi construído a imagem do índio nobre e altivo, exaltando aqueles que se aliaram aos portugueses com abnegação e lealdade, sem qualquer atitude de rebeldia ou confronto. Alguns desses personagens são puramente ficcionais como Peri e Iracema, deixam de lado sua cultura para seguir com entrega e sacrifício aos ideais da cristandade e do ser “civilizado”, não havendo, por parte desses, nenhum tipo interesse. Outros indígenas como Poti (Antônio Felipe Camarão) e outras lideranças, foram pensadas a partir de relatos históricos dos missionários do período colonial, de maneira também idealizada, uma vez que seguiam os portugueses “com devoção”. Visão atualmente revisada por pesquisas historiográficas, uma vez que muitas dessas lideranças mudaram de lado de acordo com o contexto político e militar, assim como as lógicas que lhes

eram próprias (GONÇALVES, 2009). Por causa da sublimação das violências neste processo histórico, tais obras são consideradas por Bosi (1992) como romances fundadores da nação: idealizadora do lugar e dos papéis dos nativos quanto aos europeus.

Por outro lado, a formação da disciplina histórica no Período, seguia as concepções do grupo social que o elaborou, ou seja, uma historiografia da elite para as elites. Em um tom conservador onde não havia lugar para indivíduos comuns, muito menos para os povos indígenas do período. Dessa maneira, historiadores como Von Martius e Varnhagen defendiam uma progressiva “civilização” dos indígenas, que “no estágio” no qual se encontravam seriam um obstáculo ao progresso (GUIMARÃES, 1998). Ainda segundo Manuel Salgado, a questão indigenista do Império, em meados do século XIX, considerou aspectos econômicos, pois existia um debate sobre a abolição da escravidão negra frente à construção do projeto nacional. Nesse sentido, autores imputam “à escravidão negra a responsabilidade pelo atraso do país na corrida da civilização, procurando ao mesmo tempo resgatar a figura do indígena como possível solução para a questão da mão-de-obra no país” (GUIMARÃES, 1998, p.18).

A mesma historiografia congelou os povos indígenas no passado, tratando-os como “fósseis vivos”. Quando muito o diferente era visto como objeto de investigação científica, esta realizada como estratégia para se compreender as origens da história da humanidade – da verdadeira humanidade – a europeia. No Brasil, em 1854, Varnhagen, na primeira “História Geral do Brasil” escrita a partir de uma ampla e pioneira pesquisa em documentos do período colonial, ao refletir sobre os índios, afirmava que sobre eles só era possível fazer etnografia, uma vez que eram povos ainda na infância. Alguns anos antes, Carl von Martius (1845) escreveu: “não há dúvida: o americano está prestes a desaparecer. Outros povos viverão quando aqueles infelizes do Novo Mundo já dormirem o sono eterno” (apud MONTEIRO, 2001, p. 3). Ou seja, para o pensamento histórico da época, os povos indígenas não tinham história e muito menos futuro.

Para membros do IGHB, a contribuição desses povos na construção da nação era observada de diferentes formas. Para von Martius, o agente civilizador português levava o aperfeiçoamento das três raças, cabendo ao índio, o do passado, virtudes quanto à constituição do país (ALMEIDA, 2010). Já Varnhagen enxergava a presença indígena de forma simplesmente negativa. Atacava os indigenistas do Romantismo literário, chamando-os de “patriotas caboclos” (PUNTONI, 2003).

Atualmente, João Pacheco de Oliveira (2016) refletiu sobre presença indígena nas grandes narrativas nacionais, afirma que essa “é tratada de forma exotizante e repetitiva, como fruto exclusivo de acasos, incidentes menores e relatos pitorescos”. Dessa forma, para o autor,

desde a primeira grande síntese, a *História geral do Brasil* (1978) escrita por Varnhagen na metade do século XIX, até historiadores marxistas no século XX. Desse modo, “do monarquismo católico, escravagista e conservador, às investigações sobre a formação da classe trabalhadora, o que ficou como secundário em tais narrativas e painéis interpretativos foi a diversidade étnica e racial do país”. (OLIVEIRA, 2016 p.12).

Ainda segundo o antropólogo, um dos equívocos nesse tipo de narrativa é a instauração de uma divisão radical e definitiva “entre índios e não índios, formatados segundo um padrão apenas disjuntivo, que não admite misturas, sobreposições ou alternâncias, inspirado no modelo religioso do pagão versus cristão”. (Ibidem, p.69)

Dessa maneira, a reprodução dessas interpretações históricas teve como consequência “a ritualização de uma narrativa torna muito próximos certos eventos distantes no tempo e no espaço”, assim tais narrativas persistiram no “imaginário dos brasileiros pelas mais variadas e ainda que estes jamais tenham conscientemente aprendido e utilizado tais relatos” (Ibidem, p.12).

Por outro lado, a etnografia, com viés exclusivamente culturalista tornou-se incapaz de compreender como os indígenas vieram a assumir a atual identidade étnica, ao negligenciar as formas históricas “concretas pelas quais as coletividades indígenas conseguiram sobreviver ao genocídio e aos múltiplos mecanismos de dominação e subalternização” e a perseguir “ativamente formas de empoderamento e outras modalidades de cidadania a construção de Estados nacionais” (Ibidem, p.13).

Entretanto, no final da década de 1970, como já citado, iniciou uma ruptura nesse quadro interpretativo sobre os indígenas. A criação de novas áreas de expansão agrícola, incentivada pelo Governo Federal, inclusive a partir da PIN (Plano de Integração Nacional), cujo um dos objetivos era acentuar a integração dos povos indígenas como mão-de-obra, teve como resposta uma maior mobilização indígena pela demarcação de seus territórios. Isso faz com que suas vozes contra a colonização fossem escutadas. Após isso, as reivindicações indígenas passam a ser ampliadas e repercutidas por um arco das alianças (movimentos sociais, igrejas, universidades, grupos de direitos humanos e ONGs). A autoafirmação de sua identidade étnica e política vai alterar a leitura sobre os povos indígenas no Brasil.

Esses impactos também modifica o entendimento dos indígenas acerca da situação interétnica, especificamente os índios no Nordeste, na expressão dos órgãos estatais pensados como “índios misturados”. Por não terem características culturais tão discrepantes dos demais vizinhos onde habitam, diferentemente do índio isolado na selva amazônica, não eram alvo de interesses nem mesmo dos estudiosos da Antropologia (Ibidem, 2016).

Pobres, sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural (Ibidem), esses grupos “lograram se constituir, mediante de um prolongado contato com diferentes de expansão determinadas, em uma unidade histórica e etnológica tornada possível sob o indelével signo da marginalidade” (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992, p.431). Acossados em conflitos fundiários, os povos indígenas do Nordeste, foram, portanto, marginalizados pela sociedade e pelos pesquisadores, uma vez que eram considerados, caboclos, desaculturados.

Todavia, segundo João Pacheco de Oliveira (1998), em razão afirmação e mobilizações indígenas das últimas décadas frente a nova expansão fundiária²¹, houve um realimento das preocupações teóricas no que diz respeito ao estudo das organizações sociais e culturais desses povos. Do ponto de vista teórico, a “etnologia das perdas” deixou de possuir um apelo descritivo ou interpretativo e a potencialidade” e, “se constituiu do início dos anos 90 para cá um significativo conjunto de conhecimentos sobre os povos e culturas indígenas do Nordeste”. (OLIVEIRA, 1998, p.53).

A autoafirmação de identidades indígenas, de caboclos (camponeses, ou trabalhadores urbanos), em localidades onde não eram identificados como indígenas, vem se acentuando no Nordeste nas últimas décadas²². Esse é o caso de vários povos como os Fulni-ô, os Pankararu, os Tuxá, os Tabajara, os Potiguara, entre outros.

²¹ O proálcool, teve impacto significativo sobre os indígenas e camponeses (e indígenas camponeses) no litoral Nordestino assim como outras regiões do país, o. Criado como uma iniciativa do governo do Brasil para enfrentar a crise mundial do Petróleo e incentivar a produção de álcool combustível, ocorreu uma grande invasão de terras tradicionais por plantações de cana, encabeçado por grandes grupos usineiros. Havendo como contraponto uma mobilização política e “emergência étnica”. (ARRUTI,1995)

²² “Também já se qualificou de etnogênese o ressurgimento de grupos étnicos considerados extintos, totalmente “miscigenados” ou “definitivamente aculturados” e que, de repente, reaparecem no cenário social, demandando seu reconhecimento e lutando pela obtenção de direitos ou recursos (ROSSENS 1989; PÉREZ 2001; BARTOLOMÉ 2004). Em outras oportunidades, recorreu-se ao mesmo conceito para designar o surgimento de novas comunidades que, integradas por migrantes ou seus descendentes, reivindicaram um patrimônio cultural específico para se diferenciarem de outras sociedades ou culturas que consideram diversas de sua autodefinição social, cultural ou racial” (BARTOLOMÉ, 2006, p.39-40).

3 CAPÍTULO 2: O POVO POTIGUARA NA PARAÍBA

Povo guerreiro, cuja memória histórica está relacionada à “terra de Acajutibiró”, os Potiguara se constituem como baluarte de luta para os povos indígenas no Nordeste brasileiro. As condições de continuidade e reinvenção de suas tradições, por mais de 500 anos, confundem-se com a história de sua resistência à colonização portuguesa e de políticas malfadadas do Estado nacional. Desde o início do século XVI, inúmeros documentos fazem referência aos Potiguara, sendo um dos poucos entre os povos indígenas no Brasil com identidade associada a um determinado espaço desde a chegada dos europeus.²³

Maior grupo étnico no estado da Paraíba, os Potiguara estão, em sua grande maioria, concentrados numa área do Litoral Norte paraibano situada entre os rios Camaratuba e Mamanguape, especificamente nos municípios de Rio Tinto, Mamanguape e Baía da Traição e Marcação. Segundo dados do IBGE (2010), a população autodeclarada indígena nesses municípios é de aproximadamente 14.000 habitantes (Tabela 1 e 2), distribuídos em 33²⁴ aldeias que, a partir de um longo processo de luta, constituem três Terras Indígenas (TI), oficialmente reconhecidas e dispostas de maneira contígua: (TI) Potiguara, (TI) Jacaré de São Domingos e (TI) Potiguara (Monte-Mor), perfazendo um total de 33.757 hectares (Mapa 1)²⁵.

A rodovia PB-41 adentra as TIs Monte-Mor e Potiguara ligando a cidade de Rio Tinto à Baía da Traição. Outras estradas de terra recortam o território indígena entre as aldeias e dessas com os centros urbanos. Contam com a infraestrutura dos centros urbanos, a maioria das aldeias possui uma escola de ensino básico, um posto de saúde e casas de farinha (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012). Hoje, procuram manter o vigor de sua identidade étnica por meio do

²³ Segundo Palitot (2005), devemos abandonar uma visão continuísta sobre o grupo indígena que habita esta região e perceber como uma singularidade étnica e social emerge através das *descontinuidades históricas*, rompendo assim qualquer visão essencialista e atemporal dos Potiguara. “Se nos deixarmos levar pela ilusão autóctone de que os Potiguara atuais são o mesmo grupo social que vivia na Baía da Traição no século XVI, se aliou aos franceses e combateu os portugueses, não seremos capazes de perceber como uma identidade étnica específica foi se construindo na faixa de terras do litoral paraibano nos últimos cinco séculos” (PALITOT, 2005, p. 10).

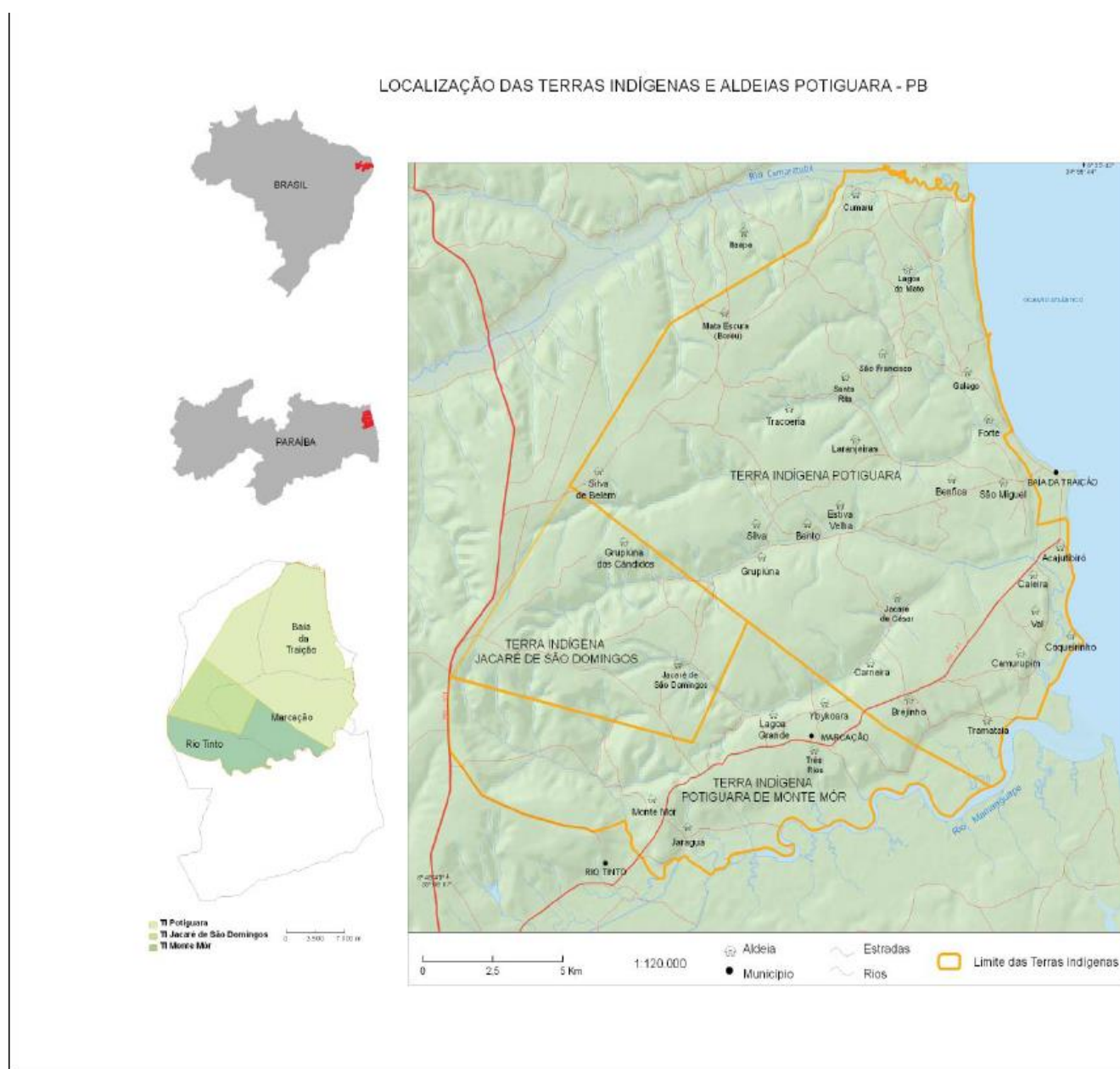
²⁴ Formadas a partir de 26 aldeias na Terra Indígena (TI) Potiguara, Acajutibiró, Bemfica, Bento, Cumarú, Estiva Velha, Forte, Galego, Laranjeira, Regina, Santa Rita, São Francisco, São Miguel, Sarrambi, Silva da Estrada, Tapuio e Tracoeira (município de Baía da Traição), Brejinho, Caieira, Camurupim, Carneira, Grupiúna de Baixo, Jacaré de César, Nova Esperança, Tramataia e Val (município de Marcação) e Silva de Belém (município de Rio Tinto); 02 na TI Jacaré de São Domingos: Grupiúna de Baixo e Jacaré de S. Domingos (município de Marcação); 05 na TI Potiguara de Monte-Mór: Três Rios, Brasília e Lagoa Grande (município de Marcação) e Vila Monte-Mór (atual Vila Regina) e Jaraguá— ambas localizadas no município de Rio Tinto). Para saber mais sobre como o processo de a formação, legitimação e atuação das lideranças indígenas ver José Glebson Vieira. **De noiteiro à cacique: a constituição da chefia indígena Potiguara da Paraíba**, In: VIII Encontro de Antropólogos do Norte e Nordeste, São Luís, 2003.

²⁵ A Terra Indígena TI Potiguara situa-se nos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto com 21.238ha foram demarcados em 1983 e homologados em 1991. ATI Jacaré de São Domingos, cuja homologação ocorreu em 1993, tem 5.032ha e se localiza nos municípios de Marcação e Rio Tinto. Por fim, a TI Potiguara de Monte-Mór, com 7.487 ha, situa-se em Marcação e Rio Tinto e foi demarcada em 2007 (CARDOSO & GUIMARÃES, 2012).

reaprendizado da língua Tupi-Guarani, do complexo ritual do Toré, da circulação de dádivas nas festas de São Miguel e de Nossa Senhora dos Prazeres, na produção dos idiomas simbólicos do sangue e da terra, além da produção cultural na prática do turismo étnico (VIEIRA,2001).

Na presente dissertação a necessidade de realizar contato com o povos indígena Potiguara no município de Rio Tinto, surgiu devido a relevância junto ao processo de reafirmação étnica desses povos, bem como do ressurgimento de sua cultura, das lutas travadas para a demarcação de suas terras e da organização indígena nessa região (ARRUTI,1995).

Mapa 1- Localização das terras indígenas potiguara



Fonte: CARDOSO; GUIMARÃES, 2012

Um dos primeiros estudos etnológicos sobre os Potiguara na Paraíba foi realizado por Paulo Marcos de Amorim em 1970. Na Dissertação de mestrado em Antropologia Social no Museu Nacional/UFRJ com o título “Índios camponeses: os Potiguara de Baía da Traição”. Uma análise, partindo do conceito de fricção interétnica (Cardoso de Oliveira, 1964), pesquisou a integração dos Potiguara enquanto um proletariado rural, especificamente suas atividades econômicas da agricultura e pesca.

O antropólogo Franz Moonen priorizou uma abordagem histórica sobre esse grupo. Em 1992, publicou, em parceria com Luciano Maia Mariz, uma análise etnográfica e documental intitulada “Etnohistória dos Índios Potiguara: ensaios, relatórios e documentos”. A obra é uma importante referência, tanto pelos ensaios de Frans Moonen de cunho descritivo da atualidade potiguara, quanto pela coletânea de documentos que incluem parte do relatório da historiadora Thereza de Barcellos Baumann (1981), encomendado pela FUNAI, fundamental para o embasamento jurídico em face às demandas de posse e ocupação das terras habitadas pelos Potiguara²⁶. Essa obra contém também documentos posteriores sobre os processos de demarcação mais recentes das terras potiguara.

Outra importante obra para a etnografia Potiguara foi a Dissertação de Mestrado de José Glebson Vieira: “A (im)pureza do sangue e o perigo da mistura: uma etnografia do grupo indígena Potiguara da Paraíba”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná, em 2001. Onde o autor buscou “a compreensão de como os Potiguara concebem as distinções internas (entre gerações) e externas (em relação ao “outro”) e como entendem o contato” (VIEIRA, 2001, p.16); ou seja, buscou entender as relações interétnicas a partir das concepções endógenas do próprio grupo. Dessa forma, analisou a construção de uma “comunidade de parentesco”, e a centralidade das lideranças Potiguara no processo de lutas pela terra do povo indígena na região.

O estudo que sintetizou de forma mais substancial a atual situação dos Potiguara foi a dissertação de Estêvão Martins Palitott, defendida em 2005 no Programa de Pós-Graduação de Sociologia da UFPB, intitulada “Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura”. Esse estudo focou na organização Potiguara, numa perspectiva

²⁶ “Em dezembro de 1981, o Presidente da FUNAI determinou ao Departamento Geral do Patrimônio Indígena (DGPI) que apresente proposta de delimitação da área potiguara, o que é feito no ano seguinte. Propõe-se então que seja criada a Área Indígena Potiguara, “de conformidade com a planta e memorial descritivo de delimitação anexos, que correspondem à planta de reconhecimento e delimitação da área reivindicada pelo Grupo Potiguara, executada pelo chefe do Posto Indígena, Cícero Cavalcanti de Albuquerque, em 1965, e confirmada ao Senhor Presidente da FUNAI em dezembro de 1981, por ocasião de sua visita ao local”(MONNEN, 1992, p.26).

relacional e histórica com a sociedade nacional. Em uma perspectiva histórica, analisou as pressões de diversos agentes sobre os Potiguara no século XX, como grupos agroindustriais, industriais e órgãos oficiais voltados para a implantação de políticas indigenistas. Para instrumentalização desta pesquisa, se utiliza de conceitos como “Territorialização” concebido por Oliveira (1998) e “grupos étnicos” (BARTH, 2000), no qual entendeu que uma estrutura de interação com outros subgrupos e fortes similaridades com a sociedade da região não desqualifica suas identidades e reivindicações étnicas.

Dessa maneira, o autor analisou os Potiguara em de uma perspectiva mais ampla, ou seja, “enquanto uma população etnicamente organizada e inserida num campo intersocietário que fornece os meios e os símbolos para a ação social, a constituição de grupos e a atualização das fronteiras étnicas. Campo este que é definido pela própria participação dos atores e agências e pelo desenvolvimento dos fluxos de idéias, recursos e estratégias postos em ação” (PALITOT, 2005,p.4).

Portanto, para o autor adotando uma perspectiva histórica que rompendo com uma concepção essencialista de grupo étnico:

Os Potiguara não são menos índios pelo caráter descontínuo de sua história ou por não falarem a língua tupi, nem apresentarem diferenças somáticas e culturais significativas frente à população não-indígena envolvente. Pelo contrário, se há um fio condutor e um elemento contínuo entre os Potiguara do século XVI e os atuais é a constante refabricação de uma fronteira étnica nesta região. Por mais que os processos históricos tenham trazido modificações ao campo social, existiram elementos de ordem sociológica que permitiram a manutenção e a positividade de uma identidade étnica indígena que serviu de abrigo à existência dos Potiguara enquanto grupo dentro da sociedade regional e nacional. (PALITOT, 2005, p.9)

No ano de 2012, foi publicado o relatório interdisciplinar denominado “Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba” quando foi realizada uma extensa coleta de dados sobre os Potiguara e seu território. O referido estudo buscou sistematizar informações para verificar as condições sócio-ambientais (naquele momento) e propor ações para garantir a sustentabilidade e gestão ambiental do território Potiguara diante do entorno regional. Para isso, considerou “a dimensão política e de planejamento do Território, com a dimensão ambiental de ações de etnodesenvolvimento, calcado na valorização da cultura e na segurança alimentar, bem como da proteção do território e conservação dos recursos ambientais” (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012, p.7)

A obra foi organizada por Tiago Mota Cardoso e Gabriella Casimiro Guimarães, a partir da iniciativa do povo Potiguara junto a Coordenação Geral de Monitoramento Territorial

(CGMT), com apoio técnico da Coordenação Geral de Promoção ao Etnodesenvolvimento (CGETNO) e em convênio com a FUNAI.

As especificidades dessas pesquisas sobre a história e a etnografia Potiguara são de grande importância para a compreensão dos “índios reais”, especificamente dos “índios do nordeste” os quais são tidos “como de pouca distintividade cultural (ou seja, culturalmente “misturadas)” (OLIVIERA, 1998, p.48). Dessa maneira, utilizando esse autor como referencial teórico-metodológico entendemos que:

A etnicidade supõe, necessariamente, uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em 'saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade. (OLIVEIRA, 2004, p.32-33)

Ressalta-se que este capítulo não tem o objetivo de elencar, de forma extensiva, um aprofundamento sobre os processos de identificação das terras indígenas, mas evidenciar em termos históricos gerais a dinâmica social da etnicidade Potiguara e como ocorreu em meio a vários conflitos sociais e políticos.

3.1 Um breve apanhado de lutas e reconfigurações Potiguara

O período de conflitos e subjugação dos Potiguara, nos primeiros séculos de colonização, esteve inserido em um processo mais amplo, de conflitos internacionais os quais nos séculos XVI e XVII foram, quase sem intervalos, marcados pela ameaça de outros povos europeus à posse portuguesa nesta parte da América. Com as expedições francesas e, depois, as holandesas, foram frequentes o assédio aos grupos indígenas por representantes dos países rivais, fosse a partir do comércio, da aliança militar, ou até mesmo por meio do estabelecimento de laços de parentesco (no caso dos franceses) eram uma constante perigosa que se repetia de tempos em tempos. O embaraçoso domínio exercido pelos batavos sobre Pernambuco e capitanias adjacentes só foi possível com o apoio de vários grupos nativos, entre os quais os Potiguara. Eis que, durante as décadas do conflito entre luso-brasileiros e holandeses (1630-1654), as alianças com os povos indígenas foram fundamentais para ambos os lados, tanto durante o desenrolar da guerra quanto para a sua decisão (GONÇALVES, 2007)²⁷.

²⁷ Após a ocupação holandesa das Capitanias do Norte (1630-1654), se inicia um novo processo de interiorização colonial na América Portuguesa. Um movimento de missionários e conquistadores que foi diretamente incentivado pela Coroa Lusitana visando à exploração econômica de espaços ainda não subordinados à colonização e, ao

À época do “descobrimento” do Brasil, os Potiguara ocupavam originalmente as terras litorâneas do Nordeste, desde a foz do rio Paraíba até o atual estado do Maranhão. Segundo Moonen e Maia (1992, p. 93), é impossível calcular com exatidão a população Potiguara do século XVI. No entanto, um documento de 1601 se refere a 14.000 pessoas assistidas pelos franciscanos, somente na Paraíba. Mas, muitos não eram catequisados pelos missionários e outros tantos moravam fora do atual Estado. Sabemos também que no final do Seiscentos, milhares de índios morreram na guerra contra os portugueses e pelas doenças por eles transmitidas. “Pode-se admitir então que em 1500 os Potiguara contavam com mais de cem mil pessoas” (Moonen e Maia, 2008, p.3).

Desde o início do século XVI, os Potiguara mantinham relações com os franceses que haviam definido um entreposto comercial em Baía da Traição, interessados na exploração do pau-brasil e o algodão. A presença francesa aliada a conflitos entre os senhores de engenho em Pernambuco ou Itamaracá e os Potiguara justificavam a urgência da Coroa portuguesa na ocupação da região, que passou a compor a capitania da Paraíba em 1574. A história da Paraíba confunde-se, nesse período, com as guerras entre os portugueses e os Potiguara, descritos na categoria “índios bravos”. Os conflitos entre portugueses e nativos, segundo Gonçalves, é anterior a década de 1570 (GONÇALVES, 2009)²⁸. Entre 1574 e 1599, diversos combates ocorreram em que a resistência dos potiguara se intensificou. Conforme o “Sumário das Armadas”, um dos documentos mais importantes da história da conquista da Paraíba e que descreveu os conflitos entre nações Tupi, dando relevância à ameaça que os Potiguara representavam na expansão da colonização no litoral do Nordeste:

[Os líderes] São cabeças na guerra, regularmente os mais valentes. Dos ciúmes que em cabo uns dos outros têm (por respeito dos quaes, dão muito fácil crédito a qualquer suspeita e leve indício) procederam e procedem sempre todas as divisões, guerras e diferenças que todo este gentio do Brasil entre si tem. E por aqui lhes urdem os portugueses muitas brigas, com que se desavêm

mesmo tempo, ao controle da ameaça de povos indígenas hostis e também de estrangeiros ao território colonial. (HOLANDA, 2003)

²⁸ A tradição historiográfica paraibana, influenciada por Frei Vicente do Salvador, apresenta um episódio de conflito em 1574 entre portugueses e Potiguara conhecido como “massacre de Tracunhaém, que marca, segundo essa tradição deu início dessa guerra. Segundo o cronista Soares de Sousa (1587, p.20): “Do redor desta ilha (de Itamaracá) entram no salgado cinco ribeiras em três das quais estão engenhos, onde se fizeram mais se não foram os Potiguara que vem correndo a terra por cima e assolando tudo”. O massacre dos moradores e escravos desse engenho de Tracunhaém se deu devido ao sequestro filha de um principal Potiguara por um destes senhores de engenho. Esta guerra foi detalhadamente descrita pelo cronista do “Sumário das armadas que se fizeram e guerras que se deram na conquista do rio Parahyba” (Anônimo 1983). Entretanto, na interpretação de Regina Célia Gonçalves sobre esse mesmo documento, existiam referências a conflitos na região há pelo menos dez anos antes de Tracunhaém, “ou seja, por volta de 1695, período em que fora firmada a capitulação do Kaeté em Pernambuco”(GONÇALVES, 2007, p.63). Ainda segundo a autora, depois da destruição do engenho e diante do fato consumado que nem os colonos de Pernambuco ou Itamaracá podiam fazer a expansão da colonização até o Rio Goiana, sem o quebrar o levante Potiguara, a Coroa Portuguesa finalmente tentou tomar as rédeas da situação. Uma vez que bem-sucedida garantiria a expansão açucareira e o reconhecimento internacional do domínio do território na medida que os franceses fossem expulsos”. (GONÇALVES, 2007, p.63).

umas nações com as outras; com o qual ardil os intrâmos e desbarretemos... que, todos juntos, ninguém poderá com eles, nem os domara. Este ardil não nos vai com os potiguares, que, sendo o maior e mais guerreiro gentio do Brasil, que ocupa do Parahiba até o Maranhão, tão unidos e conformes estão uns com os outros. (Sumário das armadas, 1983 p.24, 15).²⁹

Só em 1584, com auxílio de sete navios espanhóis aliados e mais dois portugueses, com um maciço apoio por terra, é que foi possível iniciar a construção de um forte na foz do rio Paraíba. Em 1599, após um período de aproximadamente 30 anos, os Potiguara da Paraíba se renderam, tendo perdido o apoio dos franceses e vitimados, como já dito, por uma epidemia (GONÇALVES, 2009). Sendo tratado assim um acordo de paz.

Os termos deste acordo não foram respeitados, significando para os Potiguara uma resistência ainda mais intensa para manutenção não só do que restara das suas tradições ancestrais, mas também da própria existência física. Os direitos teoricamente atribuídos aos índios – preservação de suas terras e de sua família a proteção através da conversão ao cristianismo não foram cumpridos na prática” (GONÇALVES, 2009, p.143). O fato é que a grande parte dos índios da Paraíba foram aldeados, outros escravizados:

Parece que o índios aldeados do litoral , principalmente o povo tabajara, cedo se acomodou e cedo se confundiu com a população não-índia. Segundo I.F Pinto, em 1634, índios domésticos, auxiliares da agricultura e dos labores da fabricação do açúcar, estavam acostados a sombra dos senhores de engenho (eram 18 na época) juntamente com suas escavaturas e grande número de moradores. Aqui aparecem os índios ao lado dos escravos como trabalhadores. (MEDEIROS, 1999, p. 33)

Em 1625, se conflagrou-se um novo episódio de conflitos entre portugueses e os Potiguara da Baía da Traição. Nesse momento, os Potiguara decidiram apoiar uma frota composta de 34 navios e cerca de 600 soldados e tripulantes sob o comando do Almirante Edam Boudeyng Hendrikson, que desembarcou na Baía da Traição, após a tentativa dos flamengos de conquistar a Capitania da Baía. Estes enxergaram nos Holandeses a possibilidade de reestabelecer a ordem anterior à conquista (GOLÇALVES, 2005)³⁰. Cientes do ocorrido, tropas de Pernambuco e da Paraíba, comandadas pelo capitão Francisco Coelho de Carvalho, após sucessivos ataques, forçaram a retirada dos holandeses. Os Potiguara pagaram caro pela sua

²⁹ Sobre a História Potiguara no Século XVI, ver principalmente: Anônimo (Século XVI), “Sumário das armadas que se fizeram e guerras que se deram na conquista do rio Paraíba”; republicado sob o título: História da conquista da Parahyba, FURNE/UFPB 1983.

³⁰ Durante a sua permanência naquela praia, os holandeses fizeram várias incursões pelo interior, chegando até Mataraca e Mamanguape.

hospitalidade aos holandeses, sendo terrivelmente massacrados, inclusive velhos e crianças, outros deles foram escravizados.

Contudo, os holandeses levaram alguns potiguara da Baía da Traição, entre eles Pedro Poty e Gaspar Paraupaba, que voltaram em 1634, junto aos holandeses para promover o levante Potiguara entre os portugueses. O principal argumento foi justamente o tratamento recebido entre os seus no Massacre da Baía da traição em 1625. A memória da violência, massacre e escravidão, embora não fosse o único motivo, moveu um contingente significativo de Potiguara da região a engrossar as fileiras do W.I.C³¹. Aos Potiguara se juntaram também os Tarairu, habitantes em terras do Rio Grande do Norte e Paraíba.

Após a expulsão dos holandeses (1654), essa aliança mais uma vez custou caro aos Potiguara, que foram em grande parte massacrados ou fugiram para o interior. Alguns fugiram para Copaoba ou para Serra da Ibiapaba (conjunto montanhoso localizado a noroeste do atual estado do Ceará, na fronteira com o Piauí, e onde, posteriormente, junto com outros grupos causaram muitos empecilhos à expansão colonial rumo ao norte)³². Os remanescentes do conflito foram reunidos em aldeamentos submetidos à fiscalização militar e ao controle de missionários católicos³³.

Devemos lembrar que os aldeamentos foram instituídos por iniciativa em comum de jesuítas³⁴ e autoridades colonais não apenas com o objetivo da conversão, mas também como uma política de deslocamento dos índios aliados para os arredores das fazendas e povoações portuguesas. Sendo assim, os *descimentos* de índios tinham como objetivo a defesa militar dos núcleos coloniais contra índios considerados hostis, estrangeiros e negros fugidos e, naturalmente, de garantir a disponibilidade de mão-de-obra para as plantações³⁵. Na Paraíba,

³¹ A Companhia Holandesa das Índias Ocidentais ou Companhia Neerlandesa das Índias Ocidentais (em holandês: West-Indische Compagnie ou WIC) foi uma companhia de mercadores holandeses. Representando um exemplo de organização privada de conquista comércio externo, de pendor capitalista, que contrasta com o modelo de comércio português, que permaneceu fortemente dependente do Estado. Para saber mais sobre o período de ocupação holandesa no Norte do Brasil ver BOXER, C. R.. Os holandeses no Brasil (1624-1654). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.)

³² Para ver mais sobre o os conflitos e o processo de conversão os indígenas fugidos para Serra da Ibiapaba ler MAIA, Légio de Oliveira. Tese de Doutorado em História/UFF intitulada “Serras de Ibiapaba: de aldeia à vila de índios: vassalagem e identidade no Ceará colonial (Século XVIII)”.

³³ No entanto segundo João Pacheco de Oliveira estão “equivocadas as perspectivas dualistas que colocam os indígenas de uma vez por todas diante do dilema de se submeter ou de resistir, de aceitar a aculturação ou de serem exterminados. Aqui entra o segundo ponto: a pax, objetivo da ação colonial, é um estado jurídico-administrativo (isto é, militar, diplomático), não uma descrição sociológica. Implica apenas o estabelecimento de uma circunscrição territorial (administrativa) e, em termos muito gerais de convivência, implica, sobretudo, a cessação dos enfrentamentos armados. O ordenamento que introduz reflete o ponto de vista dos colonizadores, mas nada diz sobre o modo como ocorre a recepção e a utilização de tais normas pelos nativos”. (OLIVEIRA, 2016, p. 68).

³⁴ Expulsos da Paraíba ainda no século XVI, assumindo o lugar os Carmelitas.

³⁵ A estratégia de organizar aldeamentos junto aos índios, oficialmente instituída em 1558, pelo Governador Geral do Brasil, foi uma ampliação do projeto original de catequese e tentava superar a ação puramente espiritual para assumir uma mediação pedagógica e administrativa. Em outras palavras, foi o meio mais eficaz encontrado pelos

temos como exemplo a aldeia da Preguiça, que do século XVI até o correr de século XIX compriu o papel de fornecer trabalho indígena para os senhores de engenho na região (PALITOT, 2005).

Segundo a tese de doutorado de Antônio Ricardo Pereira de Andrade, ao refletir sobre a sobrevivência dos Potiguara nos aldeamentos:

Talvez possamos afirmar que a constituição do espaço potiguara em aldeias isoladas e controladas, promovida ao revés dos interesses desse povo, bem como a presença ostensiva da catequese missionária, principalmente a partir do século XVII, compreendem um momento crucial na história do povo potiguara. Desse arranjo colonial, me parece, decorrem paradoxalmente a destruição e a permanência daquele povo. Por um lado, trata-se do desmantelamento da antiga ordem de um povo combativo que resistiu por mais de um século à destruição de sua "tribo", de sua identidade racial e cultural. Por outro lado, a despeito da perversão da autonomia e dos costumes ancestrais, os potiguara passam a transitar por uma nova identidade que se impõe desde fora ou, melhor dizendo, desde a fronteira material, racial e cultural que os distingue e ao mesmo tempo passa a confundi-los com brancos ou mestiços integrados à Colônia, ao Império e, finalmente, à República. (ANDRADE, 2008, p.7).

Essa afirmação vai ao encontro da interpretação de Maria Regina Celestino de Almeida (2003), ao escrever que a instituição dos aldeamentos coloniais deve deixar de ser entendida apenas como espaço europeu de aculturação, para ser vista “também como espaço possível de sobrevivência na colônia”, pelo qual os indígenas puderam se adaptar “recriando suas tradições e identidades” (ALMEIDA, 2003, p. 90). A reconfiguração das identidades indígenas nos aldeamentos foi um dos motivos pelos quais a documentação sobre os Potiguara na Paraíba no século XVIII, não seja abundante (MONNEN, 1992).

Segundo João Pacheco de Oliveira (2016), a progressiva escassez de registros sobre famílias e coletividades indígenas no século XVIII e XIX advém de que muitos daqueles que aceitaram a conversão e a condição de vassalos e que passaram a viver na sociedade colonial não deviam mais “ser descritos de forma separada de outros súditos de El Rey”, assim como por marcadores de diferença que os associassem à noção de “índios bravos”, sendo a “especificidade de suas formas socioculturais era ignorada, bem como recusado o estabelecimento de linhas de continuidade com tradições culturais autóctones” (OLIVEIRA, 2016, p.10).

Nessa perspectiva, para compreensão da reinvenção da identidade histórica Potiguara, consideramos a afirmação de Palitot (2005) pois não pode ser entendida como:

missionários para atuar diante da “inconstância” indígena, de forma a agir primeiro para educá-los para uma vida sedentária, policiando-os e civilizando-os, para depois efetivamente convertê-los (POMPA, 2002, p.65).

Redução progressiva da grande nação de língua tupi, de que nos falam as crônicas quinhentistas, até um punhado de remanescentes atuais, como algumas interpretações querem crer. Pelo contrário, assim como outros povos indígenas do nordeste e de outras regiões de colonização antiga no Brasil, eles são o resultado dos processos históricos de *territorialização* (OLIVEIRA, 1999) de vários povos e segmentos de povos nas instituições coloniais de controle do território e da população que foram os aldeamentos missionários e seus sucedâneos civis, as vilas de índios (PALITOT, 2005, p.10).

Dessa maneira, segundo o autor, o final do século XVII foi o marco divisor no qual atual organização Potiguara pode ser remontada. Nesse período, já tinham sido criados três aldeamentos missionários a missão de São Pedro e São Paulo³⁶, da Preguiça, posteriormente denominado Vila de Nossa Senhora dos Prazeres (Figura 3): de Monte-Mór e o de São Miguel da Baía da Traição, situados no litoral e interior entre os rios Mamanguape (ao sul) e Camaratuba (ao norte)³⁷. Esse processo histórico de ocidentalização e a provável mistura dos nativos da região com outras etnias no espaço das missões resultou na criação de uma categoria étnica dentro do mundo colonial que incorporou as populações aldeadas como “caboclos” ou “índios mansos”, sinônimos de “cristãos domesticados”. “Não é à toa que os documentos do Século XVIII já se referiam aos habitantes dos aldeamentos do litoral da Paraíba como *caboclos de língua geral*” (PALITOT, 2005, p.22).

A circunscrição dos povos indígenas em um marco territorial e administrativo, pode ser entendido como uma das primeiras formas de “territorialização”, que segundo João Pacheco de Oliveira:

nos faz pensar dentro de um quadro histórico determinado, onde a ação do Estado sobre os grupos étnicos, circunscrevendo-os territorial e administrativamente, desencadeia a sua reorganização enquanto coletividades políticas, que elaboram identidades e formas de representação próprias, reformulando, inclusive, o seu universo cultural, principalmente, na relação

³⁶ Os indígenas de São Pedro e São Paulo (hoje cidade de Mamanguape) por motivos de conflitos com maradores da região foram transferidos para Monte-Mor (Marques, 2009, p. 95)

³⁷ Outras parcelas de população indígena identificada na historiografia como Potiguara foram aldeadas em diversos locais como o litoral do Rio Grande do Norte (Arês, Extremoz, Vila Flor e São José do Mipibu), de Pernambuco (Goiana, Escada e Barreiros) e do Ceará (Caucaia, Messejana, Paraganba), além da serra da Ibiapaba (Viçosa) e no Maranhão (Ilha de São Luís).

com o meio ambiente, com o sagrado e com o passado (OLIVEIRA, 2004, p.24)³⁸.

Figura 1 - A Igreja Nossa Senhora dos Prazeres, Rio Tinto/PB.



Fonte: Jonathan Pereira, 2018

Desse modo, entendeu Palitot (2005) que a partir de tal processo ser caboclo passou a ser uma identidade vinculada a um determinado espaço, referenciado pela Igreja e pelo santo padroeiro³⁹, e que derivava de uma circunscrição administrativa do Estado, sejam estas as aldeias, vilas ou povoações de índios. Diante disso, até o século XX, antes da vigência da situação jurídica atual, “este é o termo que distinguiria enquanto grupo, seria o de *caboco*, *caboco velho*, *caboco legítimo* ou ainda *caboco caranguejeiro*, que serviria como base para o entendimento daquilo que eles eram enquanto um grupo social singular” (PALITOT, 2005, p.72).

³⁸ O citado autor, ainda chamou atenção para a diferenciação do conceito de “territorialização” e “territorialidade”, sendo o primeiro “um processo social deflagrado pela instância política e o segundo, um estado ou qualidade inerente a cada cultura”. Esta última é uma noção utilizada por geógrafos franceses Raffestin, Barel”. (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p.71)

³⁹ “De acordo com a oralidade do grupo, a edificação da igreja de Monte-Mór se deu quando os carmelitas encontraram no meio da mata um tronco que possuía a imagem de Nossa Senhora. Esse tronco foi recolhido para a igreja de São Miguel, ao darem prosseguimento aos trabalhos das missões, os carmelitas encontraram vários outros troncos com as mesmas feições e na mesma área. A partir desse caso, foi erguida em Monte-Mór a igreja de Nossa Senhora dos Prazeres” (MARQUES, 2009, p. 96).

Como já citado no capítulo anterior, as reformas pombalinas no século XVIII acentuaram as políticas de assimilação da população indígena. O Diretório dos Índios, implementado em 1757, dispunha sobre os aldeamentos indígenas, transformando-os administrativamente a condição de vilas e os índios como vassalos do Rei. Segundo João Pacheco de Oliveira (2016), foi nesse contexto que ocorreu o segundo processo de territorialização das populações indígenas no Brasil. Concebeu-se, assim, “um processo de expansão econômica que não reconhecia à população nativa e aos seus descendentes quaisquer direitos especiais, pois já teriam sido emancipados da tutela missionária”. Dessa forma, a “integração” de populações indígenas ocorreu por meio de relações clientelísticas e individuais de patronagem, em que os índios e seus descendentes passaram a habitar com os concessionários de sesmarias, para que pudessem ali permanecer na condição de agregados (trabalhadores residentes nas fazendas), em terras tidas como de outros. Assim, os índios passaram a compor “a legião dos cidadãos de segunda classe, que sofriam uma marginalização política e econômica, ficando sempre na dependência dos proprietários de terras” (OLIVEIRA, 2016, p. 271)⁴⁰.

Segundo Moonen (2008), no século XVIII, as informações sobre os Potiguara são mais escassas. Mas, mesmo que poucas, evidenciam a presença do Povo indígena na Paraíba. Sobre esse século, afirma o autor, baseado no relatório de Thereza de Barcellos Baumann (1981), que existia uma listagem das aldeias da Paraíba de 1746. Nesse relatório constam, entre outras aldeias, a Baía da Traição e Monte-mór ou Preguiça, já então separadas. Num outro documento, de 1774, consta a existência de quatro aldeamentos no litoral da Paraíba: Conde e Alhandra, com índios de origens desconhecidas (atualmente reconhecidos como Tabajara), e as vilas de Monte-mór (atual cidade do Rio Tinto) e Baía da Traição, com índios Potiguara, sendo que este último contava 265 casas e 628 habitantes⁴¹.

⁴¹ O documento é citado no relatório de Thereza Bauman “A Idéia da População da Capitania de Pernambuco e suas anexas desde o ano de 1774, em que tomou posse da mesma capitania o Governador General José Cezar de Menezes”. Há um trecho denominado “Breve notícia da Capitania da Paraíba: “Villa da Bahia da Traição, Freguesia de S. Miguel. De acordo com a historiadora, as Aldeias de Baía da Traição e Montemor já contavam com um número expressivo de pessoas, uma vez que foram elevadas a vilas a apresentavam grandes dimensões. Estando assim, de acordo com o Diretório de 1757 que determinava que sobre as q distribuição de terras indígenas de maneira “compatível às necessidades dos índios”, erigindo para tanto, as aldeias em vilas ou lhes concedendo novas Cartas de Sesmarias. Segundo a autora “É importante ressaltar que, em muitos documentos subsequentes vamos encontrar a palavra sesmaria” para designar os aldeamentos de Monte-Mór e Baía da Traição.” (p.159). Para ver os documentos dos Séculos XVI a XIX, veja o Relatório da historiadora Thereza de Barcellos Baumann, na Parte I de Moonen, F. e Maia, L. Mariz (Orgs.), 1992, p. 153-181.

Segundo Marques (2009), em 1829, os índios de São Miguel e de Montemor somavam um total de 506, constituindo, portanto, mais de um terço dos índios da Província da Paraíba⁴². Em 1833, a Vila de São Miguel faz parte de uma relação das Vilas da Paraíba, mas, em 1838, é elevada à categoria de Freguesia. No entanto, em novembro de 1840, a Assembléia Legislativa Provincial torna os territórios da Baía da Traição e Monte-Mór anexos a cidade de Mamanguape (BAUMANN, 1981)⁴³.

Na interpretação de Manuela Carneiro da Cunha (1992), no decorrer do século XIX, "a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras" (CUNHA, 1992, p.133). A Lei de Terras (1850) favoreceu um marco legal para o recrudescimento desse processo, uma vez que possibilitou parâmetros e normas sobre a posse, manutenção, uso e comercialização de terras no Império. Dessa forma, terras das antigas missões foram progressivamente expropriadas e paralelamente incorporadas pelos municípios em formação (OLIVEIRA, 1998).

Os governos provinciais vão aos poucos declarando extintos os antigos aldeamentos. Vilas expandem seu núcleo urbano, inclusive ocorrendo miscigenação com pessoas de outras regiões. Pequenos agricultores e fazendeiros não-indígenas consolidaram suas terras ou, por arrendamento, estabelecendo controle sobre grandes porções de terras "que, na ausência de outros postulantes, ainda subsistiam na posse dos antigos moradores. Essa foi a terceira 'mistura', a mais radical, que limitou seriamente as suas posses, deixando impressas marcas em suas memórias e narrativas" (OLIVEIRA, 1998, p.58).⁴⁴

Segundo Monnen (1992), na Paraíba, o marco desse processo foi a iniciativa do Império de lotear os aldeamentos no início de década de 1860. Cada família nativa receberia um lote de propriedade particular, as demais terras seriam distribuídas à população "não-indígena". O engenheiro Antônio Gonçalves da Justa Araújo foi o encarregado dessa demarcação. Era o responsável pela regularização da ocupação fundiária dos antigos aldeamentos de Alhandra (Aratagui), Conde (Jacoca), Monte-Mór (Preguiça) e Baía da Traição (São Miguel). Segundo Palitot (2005), as demarcações realizadas por Justa de Araújo ocorreram num contexto de

⁴² Segundo Amanda Marques, em 1829 foram contabilizadas nove unidades administrativas com populações indígenas de índios, as quais somavam um total de 1.454, a saber: na cidade da Paraíba (92 índios), Vila Nossa da Painha (50 índios), Freguesia do Coité (12 índios), Vila de S. Miguel (235) , Vila de Monte-Mór (271), Real do Brejo de Área (146), vila de Pilar (56), Vila do Conde(281), Vila de Alhandra (309).

⁴³ Ainda segundo o relatório de Thereza Baumann, o fato de ter sido extinta a Vila de São Miguel e, posteriormente, a Freguesia de São Miguel, não altera a existência do aldeamento dos índios. Em 1836, alguns índios de Monte-Mór foram enviados para o Serviço Público na Cidade da Paraíba do Norte, enquanto que, em 1837, os de Baía da Traição recebem ordens para trabalhar nas Obras Públicas naquela cidade.

⁴⁴ Dessa maneira, segundo o antropólogo, no final do século XIX não se falava mais em povos e cultura indígenas no Nordeste. Destituídos dos antigos territórios, não eram mais reconhecidos como coletividades, mas referidos individualmente como "remanescentes" ou "descendentes". São os "índios misturados" (Ibidem, p.58).

constantes assédios dos políticos locais sobre a terras de posse indígenas, buscando revertê-las para seu controle. Todavia, por motivos desconhecidos, a demarcação das terras da Baía da Traição não foi concluída pelo engenheiro. Segundo Marques (2009), isso gerou diferentes “nuances” na luta de demarcação das terras Potiguara, uma vez que os lotes de Monte-Mór passaram a ser divididos e usurpados com mais facilidade que as terras da Baía da Traição (MARQUES, 2009).

Segundo Palitot (2005), a afirmação que os Potiguara de Monte-Mór teriam se “misturado” com mais facilidade que os da Baía da Traição, foi reproduzida durante o século XX por agentes de órgãos indianistas e grupos interessados nas terras indígenas. Isso teria sido um efeito nocivo para os indígenas onde hoje corresponde aos municípios de Rio Tinto e Marcação.

Ainda de acordo com o autor, entre as últimas décadas do século XIX e as duas primeiras do século XX, ocorreu uma continuidade do sistema de campesinato étnico e familiar tradicional com os Potiguara de Monte-Mór, onde os índios não eram ainda ameaçados pelos interesses dos arrendatários de terras públicas. No entanto, cada vez mais acuados pela expropriação territorial, os indígenas na região se viram obrigados a conviver e disputar terras com pequenos agricultores e latifundiários. Assim, organizaram “redes de dependência e reciprocidade”. Outro ponto de ruptura foi quando duas poderosas agências entraram no campo para modificar essa dinâmica: a Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT) e o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A primeira, acelerou a ocupação das terras dos índios, a segunda apaziguou o ímpeto dos grileiros, mas estabelecendo uma relação tutelar com os indígenas para normatizar o acesso terra.

3.2 Os indígenas entre agencias tutelares e estrangeiros na formação da cidade de Rio Tinto

No início do século XX, precisamente em 20 de junho de 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que foi denominado apenas por Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A criação do SPI significou, entre outras coisas, o início do projeto republicano de substituir de vez a catequese religiosa (baseado no aldeamento) – como forma de incorporar os indígenas no processo “civilizatório”, ou seja, integrá-los a nossa sociedade e, assim, engajá-los nas estratégias de promoção do “progresso nacional” – pela tutela leiga do Estado. Dessa maneira, o Estado Nacional buscou assegurar o

monopólio dos procedimentos de definição e controle sobre as populações indígenas (LIMA, 1995).

Segundo Peres (2004), a atuação do SPI em relação aos Potiguara teve início em 1913 quando o Inspetor Alípio Bandeira foi enviado para visitá-los, “deixando implícita na crítica dirigida à atuação missionária a necessidade da intervenção da agência indigenista oficial a fim de gerir racionalmente a integração deles à sociedade nacional” (PERES, 2004 p. 61).

Outro ator entrou em cena na região de Monte-Mór na segunda década do citado século. Em 1917, Frederico João Lundgren, comprou do fazendeiro Alberto de Albuquerque, por dois mil contos de réis, 601 quilômetros quadrados de terras do então Engenho da Preguiça. Com o objetivo era de estabelecer uma nova unidade de produção têxtil, mais tarde designada Companhia de Tecidos Rio Tinto – CTRT. A família Lundgren de origens sueca, “detinham a tradição sobre a indústria têxtil, graças a sua fábrica, adquirida em 1891 e localizada em Paulista, Pernambuco” (MARCEDO, 1988, p. 79)⁴⁵.

A Companhia se apossou de grandes extensões de terras habitadas pelos indígenas que ainda mantinham um campesinato tradicional. Iniciando o processo de fundação da cidade de Rio Tinto, que em 1956, se emancipou administrativamente do Município de Mamanguape. As marcas das violências impostas pelos proprietários do núcleo fabril, até hoje, estão constantemente presentes na memória coletiva dos indígenas da cidade. O terror, as torturas, assassinatos e silenciamentos da identidade étnica perpetrados pela Família Lundgren ficou conhecido como *Tempo da Amorosa* ou *da Quebra* (PALITOT, 2005).

[...]perseguiam todo indígena porque ao momento que ele se declarava: eu sou índio! Ele estava automaticamente dizendo que era dono dessa terra[...] com isso pai e mãe quando via o filho crescendo iam dizendo “olhe, meu filho, não leve isso a frente não, fique calado” por que muitos foram torturados, mortos, mutilados, sacrificados [...]Muitos que resistiram pelo fato de mata a dentro para as aldeias mais distantes na Baía da Traição. Tanto que até hoje quando muitas pessoas me vêm pintada, caracterizada, perguntam “você é indígena” e eu respondo que sou, deduzem que eu sou da Baía da Traição, e eu respondo que sou de Rio Tinto, porque ainda está muito associado a memória popular que os índios que resistiram eram da Baía da Traição. (SANDERLINE, Julho de 2018)

Em entrevista Sanderline Ribeiro, ressaltou, entre outras agressões, as violências sexuais pela qual passaram as jovens da região, e os supostos “benefícios” dos indígenas em se transformarem em trabalhadores fabris.

[...] Além disso quando o Coronel Frederico se encantava por uma jovem ela tinha que ser dele, não uma mulher, uma jovenzinha mesmo. Muitas vezes a

⁴⁵ Essa família era dona da rede varejista de tecidos “Pernambucanas”, fundada em 1908.

família quando tinha conhecimento desse desejo dele pela jovem faziam que com que ele não pudesse encontrá-la. Porque quando ele encontrasse essa jovem e abusava sexualmente dela ele não casava com essa jovem, mas obrigava um dos seus funcionários a casar com ela, a criar os filhos gerados dessa desse estupro, e assim aconteceu com várias mulheres jovens de nossa comunidade. Quem tinha medo dessas ameaças ele propunha algumas condições: trabalhar na companhia de tecidos Rio Tinto, ia ter um emprego com o seu salário fixo todo mês, ia poder ter uma casa de alvenaria, por que as casas que eram de palha, todas foram queimadas (SANDERLINE, Julho de 2018)

Tal período foi marcado por um intenso trabalho nas fábricas Rio Tinto que entre os anos de 1940 e 1960 tornou-se uma poderosa cidade industrial com agitada vida urbana e papel proeminente na política do Estado. Os índios habitando sob o domínio dos Lundgren relatam a época de árduo trabalho na fábrica, nas lavouras e no corte de madeira. Assim, “nas zonas agrícolas e madeireiras ao redor da cidade eram o espaço onde a CTRT impunha um regime de dominação patronal. Sob esse regime viviam muitas famílias de caboclos misturadas aos sertanejos que eram trazidos para trabalhar” (PALITOT, 2005, p.110). Ainda segundo o autor:

Os temidos *vigias* eram recrutados tanto entre os *sertanejos* como entre os *cabocos* dando-se preferência àqueles que já haviam servido nas forças policiais. [...]geralmente, os *vigias sertanejos* uniam-se com as *cabocas*, criando relações de parentesco e compadrio com a população que deviam coagir. Este tipo de aliança também era procurado não só pelos *cabocos* como pelos outros trabalhadores de modo a conseguirem alguma margem de negociação com as determinações da Companhia. (PALITOT, 2005, p. 110)

O “Palacete” dos Lundgren na Vila Regina, foi o lugar onde está família comandou, por décadas, a Companhia de Tecidos Rio Tinto, e onde segundo relatos dos anciões eram praticados torturas e assassinatos. Importante destaca que, a construção atualmente está sobre o controle dos indígenas e se tornou um símbolo da resistência Potiguara.

Apesar da opressão, as relações dos indígenas com os grupos econômicos da região passaram por multifacetadas estratégias, uma vez que variou de acordo com os diversos atores envolvidos na disputa pelo controle do território. Entre estes atores em disputa pelo poder político e econômico, estavam não apenas os Lundgren, mas também a família Dantas, e Fernandes de Lima, tradicionais oligarquias do município de Mamanguape (PALITOT, 2005). Além disso as mediações dessas disputas, foi condicionada por órgãos oficiais do Estado como a SPI e posteriormente a FUNAI. Portanto, a margem de ação das próprias lideranças indígenas que emergiram em defesa dos interesses da comunidade foi delineada de acordo a estrutura tutelar do Estado e por meio da interferência destes órgãos.

Figura 2 - Palacete dos Lundgrens, na Vila Regina (Rio Tinto/PB)



Fonte: Jonathan Pereira, 07/2018.

Nesse sentido, como afirmou João Pacheco de Oliveira, a criação de uma política indigenista oficial, a partir do século XX, delimitou “as possibilidades de surgimento de estratégias indígenas para o autocontrole de recursos territoriais e ambientais passou necessariamente pelas compulsões engendradas pela estrutura tutelar” (OLIVEIRA, 2016. p. 273).

O papel dessas lideranças e a criação dos postos indígenas por um órgão oficial do Estado foram discutidos no texto (2004) de Sidnei Peres, “Terras Indígenas e Ação Indigenista no Nordeste (1910-1967)”. Na interpretação do autor, estes órgãos tinham como objetivo um amortecimento dos conflitos entre indígenas e agentes econômicos, na ocupação de territórios tradicionais, para a transformação dos primeiros em mão-de-obra.

Em meados de 1930 e 1940, havia duas lideranças Potiguara na região: Manuel Santana e Pedro Ciríaco, que “eram respectivamente, o chefe e o ajudante do chefe dos índios”

(PALITOT, 2005, p. 43). De acordo com Vieira, essas lideranças são reconhecidas como um dos marcos da configuração política dos Potiguara⁴⁶.

3.3 Emergência étnica Potiguara e mobilizações pela terra:

Segundo PALITOT (2005), a década de 1980 iniciou um novo marco de “Territorialização” com novos embates dos indígenas e camponeses na região nas mobilizações pela demarcação do território indígena. Só a partir desse marco é possível falar de “emergência étnica” de grupos da antiga sesmaria de Monte-Mór e adjacências. Isso pelo fato “de que os principais grupos Potiguara que reivindicam a demarcação da terra indígena atualmente não eram reconhecidos enquanto tais, nem se mobilizavam para isso” antes dessa década. “O atendimento que o posto indígena oferecia à população de descendentes dos índios da antiga sesmaria de Monte-Mór era residual e periférico, uma vez que estas terras se encontravam sob controle da poderosa Cia de Tecidos Rio Tinto”. Dessa forma, segundo o autor:

Desse modo, a ascendência indígena era objeto de introspecção e escamoteamento na Vila Monte-Mór e em Jaraguá. Enquanto no povoado de Marcação e ao longo do rio Jacaré (Lagoa Grande, Jacaré de São Domingos e Nova Brasília) esta se confundia com os domínios marginais da assistência do posto indígena tornando as fronteiras étnicas móveis e situacionais. Merecem destaque os contatos efetivos de vários grupos familiares das localidades do município de Marcação com a população administrada pelo posto, contatos estes realizados por meio de laços de parentesco e pela participação comum nas festas dos santos padroeiros São Miguel e Nossa Senhora da Conceição. (PALITOT, 2005 p.114-115).

Essa nova configuração de lutas, como já dito, se deu a partir do fim da década de 1970 e é impulsionado pelo avanço de plantações e usinas da cana da região em áreas antes destinadas à agricultura de subsistência “seja com a compra e o arrendamento de terras diretamente para a plantação, seja estimulando proprietários rurais a produzirem para essas empresas” (PALITOT, 2005, p.112). Parte dessas terras foram gradativamente compradas à companhia de Tecidos Rio

⁴⁶Em 1942 morreu Manuel Santana, e esperava-se que Pedro Ciríaco fosse o possível sucessor. Contudo, devido a uma série de atritos o SPI nomeia Daniel Santana, filho de Manuel Santana, para função funcionário do Posto Indígena e cacique Geral dos Potiguara. Segundo PALITOT (2005), a comunidade da aldeia São Francisco buscando uma maior autonomia em relação a SPI, mantiveram Pedro Ciríaco como representante. Dessa forma, dois representantes do seu povo Potiguara. Assim, os poderes foram sendo estabelecidos entre os dois grupos, e seus sucessores. Segundo VIEIRA (2012), essa divisão política na teve como consequência conflitos faccionais, e passam a se referir a estes grupos como “turmas”. Desse modo, “o uso reiterado da categoria ‘turma’ nos contextos de definição dos contornos de determinado grupo de pessoas, mobilizado, geralmente, nas ‘parentagens’, sob a liderança de um cacique, daí a identificação da ‘turma’, levada a termo nas situações de conflito, demarcar a figura do líder e ‘seu pessoal’” (2012, p.17).

Tinto, que ao longo da década de 1960-1970 foi perdendo competitividade e fechando suas portas⁴⁷.

O novo avanço açucareiro ocorreu em meio a conjuntura da crise do mundial do Petróleo, contexto ao qual Governo Federal lançou o PROALCOOL – Programa Nacional do Alcool, para estimular o setor canavieiro do país por meio de incentivo à produção do álcool em substituição à gasolina no abastecimento da frota nacional de veículos (PANET,2002).

A partir de 1985, as terras dos Potiguara da antiga sesmaria de Monte-Mor passaram a ser constantemente invadidas por algumas dezenas de plantadores de cana-de-açúcar, encabeçados por grupos como Agropoastoril Rio Vermelho S/A, Destilaria Miriri e Usina Japungu. A instalação da Usina no interior dos limites da Terra Indígena Potiguara de Monte-Mor pressionou cada vez mais os Potiguaras habitantes no local, provocando inclusive que muitos migrassem para outras aldeias, localizadas principalmente em Jacaré de São Domingos. Segundo MONNEN (1992), esse processo ocorreu a partir de altos financiamentos do Banco do Brasil e com omissão da FUNAI. Segundo PALITOT (2005, p.112), “a expulsão de pequenos agricultores, foreiros e arrendatários transformam rapidamente o cenário das relações sociais na região levando estes grupos subalternos a se organizarem na defesa dos seus direitos de acesso terra e de áreas de uso comum”.

Os conflitos entre os Potiguara e os novos invasores foram constantes, e se agravaram nessa década⁴⁸, tornando necessária a intervenção governamental e a demarcação da área indígena⁴⁹ (Monnen,1992). Apesar das promessas, a FUNAI⁵⁰ e o Governo Federal (sob a Ditadura Militar), como sempre, repetidamente alegavam falta de recursos financeiros. Os Potiguara resolveram fazer a demarcação por conta própria. Com assessoria técnica da UFPB, foi tomado “como base os marcos estabelecidos através da doação da sesmaria feita pelo

Apesar da fábrica ter sido desativada em 1983, ainda continua sendo detentora de grande parte dos imóveis da Cidade, inclusive na área mais urbanizada. Casas destinadas aos operários em sua época de funcionamento da companhia têxtil, que atualmente pagam aluguéis para o grupo. Ocorrendo, portanto, até hoje, um litígio imobiliário entre a família Lundgren e os habitantes (indígenas ou não) da antiga sesmaria de Monte-Mor. Informação retirada da reportagem da UOL de 05/12/2017. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/12/05/moradores-questionam-anos-de-aluguel-pagos-a-familia-dona-de-cidade-privada.htm>>.

Acesso em: nov. 2018.

⁴⁸ O clímax dos conflitos envolvendo os Potiguara e a Cia Rio Tinto ocorreu em outubro de 1983, em Lagoa Grande, quando foi morto e esquartejado Elionai da Silva Freitas, técnico agrícola da empresa Rio Vermelho (PALITOT, 2005).

⁵⁰ Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em 1967 para substituir a Serviço de Proteção aos Índios (SPI) como órgão oficial indigenista. Como tentativa de superar as dificuldades do antigo órgão, a FUNAI acabou por reproduzi-las. A criação foi inserida no plano mais abrangente da ditadura militar (1964-1985), que pretendia reformar a estrutura administrativa do Estado e promover a expansão político-econômica para o interior do País.

imperador, a autodemarcação do território foi finalizada em 1982, onde foram localizados os limites de 34.320 ha” (MARQUES, 2009, p. 165).

Essa demarcação não foi reconhecida pela FUNAI, que por sua vez encarregou a historiadora Thereza Baumann de realizar os levantamentos históricos do território Potiguara. As ações da Funai, à época, eram coordenadas por militares e, assim, o Exército encarregado de realizar as ações necessárias para o controle político-jurídico dessa autarquia. “A demarcação oficial da Terra Indígena (TI) se deu no de 1983 em um acordo realizado por um Grupo Interministerial em Brasília, quando chegaram à conclusão que esse território deveria ser demarcado numa área menor, equivalente a 20.820 ha” (AZEVEDO, 1986, p.45-78). Os entraves pela regularização da TI Potiguara só foram “finalizados” em 1991⁵¹, com a homologação da área em 21.238 ha (MARQUES, 2009, p. 165)⁵². Importante ressaltar que mesmo a primeira proposta de autodemarcação consistia em 34.320 ha, não incluída toda a antiga sesmaria de Monte-Mór (PALITOT, 2005). onde havia “propriedades” da Cia de Tecidos Rio Tinto e de algumas usinas.

As aldeias Jacaré de São Domingos e Grupiúna se mobilizaram no sentido de reivindicar o reconhecimento do território tradicional, quando em 1993 tiveram as terras homologadas. O Processo mais longo foi o de embate pelo retorialização e o reconhecimento oficial foi o do Ti Monte-Mor (abrangendo partes dos municípios de Rio Tinto e Marcação), cujo território hoje consiste em 7.487 ha⁵³.

Não obstante, salientamos aqui que no decorrer do processo de demarcação da Terra Indígena de Jacaré de São Domingos, foi sendo construída uma identidade étnica Potiguara específica, pois, se essas aldeias também foram excluídas da demarcação da Terra Indígena Potiguara por esta ter-se baseado nos limites da antiga sesmaria de São Miguel passaram, a partir de então, a se reconhecerem agora como índios de Monte-Mór (PALITOT, 2005)⁵⁴.

A noção de “territorialização” (Oliveira, 1998) é fundamental para o entendimento dessa emergência étnica: os “processos políticos que devem ser analisados em circunstâncias específicas” e no decorrer da interação entre grupos sociais, supondo uma “trajetória histórica

⁵³ Não discutiremos aqui nesse processo de embates que pode ser lido nos textos de Peres (2002) e Marques (2009)

⁵⁴ O autor está alinhado com a concepção de João Pacheco de Oliveira (1998) pela qual dimensão territorial é fio condutor para a reflexão da incorporação de populações etnicamente distintas em um Estado-nação. Neste sentido, que a noção de territorialização favorece um tratamento antropológico dessa situação em que a demanda política por terras aparece como um elemento de distintividade cultural na sociedade nacional: a delimitação de um território é um dos fatores que possibilita o reconhecimento desses grupos como coletividades diferenciadas. Essa mobilização política possibilita a emergência étnica (ARRUTI, 1995).

determinada por múltiplos fatores e uma origem”. Ainda que se apresente como uma experiência individual, “está traduzida em saberes e narrativas” aos quais vem se acoplar, evidenciando sinais que servem para estabelecer fronteiras com os demais grupos e lealdades entre si (Oliveira, 1998). Dessa forma:

As afinidades culturais ou linguísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes entre os membros dessa unidade político-administrativa (arbitrária e circunstancial), serão retrabalhados pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastados com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de reorganização sociocultural de amplas proporções”. (Idem, p.24)

Este processo de reconhecimento étnico, explica, em grande medida o crescimento da população indígena existente nos territórios tradicionais nos municípios da Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, a partir do censo de 1990 (Tabela 2). Além disso, o IBGE, a partir de 2010, passou a fazer, além da pergunta do critério, cor/raça, uma segunda pergunta, indagando se o entrevistado, dentro de territórios tradicionais se considerava índio (Tabela 1), o que mostra a crescente identificação das pessoas que ali habitam como fazendo parte da comunidade indígena.

Tabela 1 - Censo realizado na Terra Indígena de Monte-Mór.

POPULAÇÃO TOTAL	DECLARAM-SE INDÍGENA	CONSIDERAM-SE INDÍGENA	NÃO DECLARAM-SE E CONSIDERAM-SE INDÍGENA
10106	4362	0	472

Fonte: IBGE (2010).

Tabela 2 - Crescimento da População indígena nas cidades de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição.

MUNICÍPIO	1991			2000			2010		
	TOTAL	URBANO	RURAL	TOTAL	URBANO	RURAL	TOTAL	URBANO	RURAL
Baía da Traição	2773	559	2213	3093	581	2511	5687	1304	4383
Marcação	0	0	0	1595	691	904	5895	1887	4008
Rio Tinto	654	26	629	542	134	408	2378	1408	970

Fonte: IBGE (2010).

Segundo Nascimento e Barcellos (2011), esse processo de fortalecimento étnico por meio de mobilizações políticas fez com que os Potiguara retomassem uma noção de distintividade em relação aos grupos que estão em interações. A partir disso, estabeleceu-se uma reformulação em suas narrativas, assim como no resgate da língua (Tupi), das danças (Toré), de seus mitos e ritos, aliados a uma espiritualidade específica. Bem como uma relação diferenciada com a Natureza, o que contribui para uma maior proteção ao Ambiente nos seus territórios (Figura 3) ⁵⁵.

Em seus territórios os Potiguara possuem um conhecimento apurado sobre os diferentes ambientes (sejam morros, mangues, várzeas ou praias)⁵⁶. Conhecimentos que são fruto de relações tradicionais com o espaço, as pessoas a fauna e a flora, assim como os encantados⁵⁷. Saberes oriundos não apenas da experiência produtiva na busca por alimento ou produtos para comercialização, mas de uma identificação, pertencimento e responsabilidade com o meio ambiente (CARDOSO & GUIMARÃES, 2012). Entretanto, ainda persistem os conflitos entre índios, agências estatais, com pequenos ou grandes agricultores e grupos econômicos em geral, com ganância por terra, e estão longe de serem resolvidos.

Figura 3 - Moradores da Aldeia Tramatia após a coleta de Marisco.

⁵⁵ Entretanto, salientamos, que na visão de Oliveira, pesquisa da emergência étnica, a partir das demarcações de terra, deve ter como enfoque aspectos políticos e sociais (e menos geográficas e ecológicas) uma vez que envolve “um conjunto de condições institucionais pelas quais o Estado define como prioritária certa modalidade de incorporação de populações indígenas, e fixa os limites de afastamento admissíveis em relação a isso” (OLIVEIRA, 2010, p. 31). Entretanto, ressalta-se, como no caso da luta Potiguara, que esta intervenção do Estado de suas agências não deve pensada como um fator determinante exclusivo, mas como uma das faces de uma moeda.

⁵⁶ Para conhecer as relações dos Potiguara na região com o Ambiente ver: CARDOSO, Thiago Mota.; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro. (Orgs.). Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n. 2).

⁵⁷ Entidades espirituais.



Fonte: Jonathan Ferreira, 2018

4 CAPÍTULO 3: PERTENCIMENTO E EDUCAÇÃO

4.1 A trajetória do vídeo sobre uma educadora Potiguara

De João Pessoa para o município de Rio Tinto o percurso é de aproximadamente uma hora de viagem. Chegamos à escola para realizar a entrevista às 9:00 da manhã, momento do intervalo das aulas. A recepção foi bastante natural, apesar das câmeras que portávamos causarem um certo estranhamento e curiosidade, tanto nos educadores quanto nos alunos que logo nos seguiram. Ao entrarmos na sala de informática, nos deparamos com três alunas: a mais extrovertida, Isabela, sem nenhuma pergunta, logo se identificou como indígena.

Em pouco tempo, o intervalo acabou. Curiosos, e outros eufóricos com o que estava acontecendo, muitos dos alunos permaneceram na frente da sala de informática, onde Sanderline atualmente exerce também as atividades como Coordenadora Pedagógica. Contudo, nossa colaboradora e entrevistada se ausentou momentaneamente para resolver outras questões.

Não demorou muito e entrou na sala a Diretora da escola, pedindo para que os alunos se retirassem e fossem para sala de aula e se dirigiu a mim, afirmando que a escola era lugar de aprendizado e respeito as normas. Repetia isso várias vezes, e me questionou se não concordava. Com dificuldades, os alunos se retiraram, apenas Isabela e suas duas companheiras teimaram em permanecer na sala: “pode dizer o que quiser de mim, não vou sair!” Retrucou a mais falante e permaneceu junto as duas colegas que sorriam com uma expressão de vitória.

A escola da rede municipal de Rio Tinto, está localizada próxima à entrada na cidade na zona rural. Oferece o nível infantil e o Fundamental I a aproximadamente 250 alunos, divididos entre o turno da manhã e tarde. É uma unidade que oferece apenas a modalidade

regular de ensino, apesar de ser evidente uma grande quantidade de alunos com fenótipos indígenas. Fator que despertou a vontade de inquirir os alunos sobre seus pais e avós.

Isabela, com facilidade começou a falar sobre sua vida e sua identidade, algo que fez me questionar se Sanderline não a tinha escolhido deliberadamente para permanecer ali durante a entrevista. Sem muitos questionamentos, disse a criança, que tinha nove anos de idade e que estava no local para se pintar. Quando indagada pelo motivo, respondeu, em um tom de orgulho, que achava bonito e se sentia diferente. Tinha nove anos de idade e nasceu na Aldeia Três Rios na cidade Marcação. Uma das companheiras, era sua irmã Maria Heloísa, com 10 anos. Tinham se mudado para Rio Tinto há três anos quando o pai, taxista, tinha morrido vítima de um assalto na cidade de Mamanguape.

Em seguida, afirmaram que voltaram à Aldeia em Três Rios poucas vezes. Em período de férias, pois a mãe vendeu a casa que moravam, restando apenas a casa do avô caboclo; com quem tinham pouco contato. O que mais lembravam da vida em Três Rios, disse Isabela, era a tranquilidade e a ausência de violência: “lá não passava nem carro, nem moto”. Além disso, recordaram que dançavam o Toré em períodos festivos, assim como de se pintar e cantar a música na aldeia. Afirmaram também que após se mudarem, não tinham feito isso, até encontrarem professora Sanderline. Nesse momento, Sanderline entrou na sala.

Pediu para a Maria Heloísa pegar o urucum e explicou que a partir das sementes é extraída a tinta vermelha, geralmente usada junto ao jenipapo, do qual se extrai a coloração preta. Serviam assim, de matéria-prima para uma tradição imemorial de pintura corporal das sociedades Tupi. Foi então que começou a pintar Isabela e a falar da trajetória de vida, da história e cultura potiguara, fazendo da narrativa uma ação performática (Figura 5).

Figura 4 - Sanderline realizando a pintura em Isabela.



Fonte: Jonathan Pereira, 07/2018.

Explicou que aquelas meninas ainda que com ascendência indígena – ressaltando que em uma região com um contingente indígena muito acima da média Nacional – tendencialmente não teriam contato com sua cultura em escolas com ensino regular, como aquela em que estava sendo realizada a entrevista. Se pintar seria, portanto, uma maneira de aproximação com a “cultura Potiguar” e não um distanciamento – o que é visto com mais frequência – tanto para aqueles que se autodeclararam ou não, assim como uma forma de superar preconceitos: “quando eles tomam gosto, eles não criticam o outro que está exercendo uma atividade referente a cultura, pelo contrário, vão valorizar dizendo ‘eu quero também’”, disse. No momento em que pedimos para colocar microfone na lapela e começar mais formalmente entrevista, Sanderline colocou o cocar e recomeçamos a gravar.

Abrimos parênteses para expor os fundamentos teóricos que motivaram à escolha e mediaram a produção de um vídeo. A produção e compartilhamento de vídeos têm sido cada vez mais incentivado em um mundo no qual se disseminam *smartphones* e outros recursos digitais, assim como pessoas munidas de câmeras cada vez mais potentes. À importância das TIC soma-se a uma série de experiências envolvendo a produção cinematográfica no ambiente escolar, tendo em vista as mudanças nas relações estabelecidas com as imagens fílmicas nas duas últimas décadas. Para alguns estudiosos, o vídeo digital gerou uma febre pela “documentação filmográfica do real”, percebida em atitudes cotidianas e privadas, bem como em ações cinematográficas de foro público (MESQUITA, LINS, 2008; MOLETTA, 2009).

No caso da produção do vídeo, o objetivo foi a construção de um subsídio didático a partir da entrevista e da palestra realizada por Sanderline Ribeiro, com a reformulação de certos

estereótipos sobre os povos indígenas, mais especificamente sobre os Potiguara. Para isso, fazendo a mediação com a trajetória da vida da educadora e ativista indígena, discutimos temas como: história, violência, silenciamento, assim como autoafirmação, visibilidade, e educação dos povos indígenas.

Compreendemos, assim, o potencial da imagem, seja como meio de aprendizagem ou quanto instrumento de pesquisa. Tomamos, desse modo, a definição de Ribeiro (2007) para filme etnográfico⁵⁸ que, no sentido mais amplo, “abarca uma grande variedade de utilização da imagem animada aplicada ao estudo do Homem na sua dimensão social e cultural” (RIBEIRO, 2007, p. 6). Incluindo com frequência “desde documentos improvisados (esboços, ensaios filmicos) até produtos de investigação acabados e de construção muito elaborada” (RIBEIRO, 2007. p.6).

Segundo France (2000), dentre as inúmeras atitudes metodológicas possíveis para produção do filme etnográfico se destacam duas tendências: os filmes de exposição e filmes de exploração. Na primeira, antecedem o filme aspectos: extracinematográficos (a escrita precede a realização do filme que surge como exposição dos resultados). A segunda utiliza o cinema como metodologia, ou seja, “prevalece a ideia de usar a câmera enquanto instrumento de investigação e como parte do processo de construção de conhecimento sobre os sujeitos” (MACDOUGAL, 2007, p.180-181).

Estivemos mais conectados à segunda vertente, uma vez que temos em mente as potencialidades que a imagem parece oferecer a esta área do conhecimento, como recurso de pesquisa, como objeto de análise, ou como instrumento de ensino-aprendizagem (NOVAES, 2009).

Nessa perspectiva, os filmes podem realizar a tradução cultural e isso implica tratar a cultura como um texto, como entendeu Clifford Geertz (1989), ou, dito de outro modo, que se pode ver (ou produzir) um filme do mesmo modo como se lê (ou se escreve) um texto (MACDOUGAL, 2007). Contudo, o filme se difere em vários outros aspectos da produção textual. Por isso, o autor, para a produção de imagens, prefere tratar a sua produção por “re-presentação” ou invés de “tradução” de determinadas ações ou culturas, “Parte disso se deve ao fato do termo tradução realizar uma conexão específica com a linguagem”, e apesar deste conter certamente uma dimensão linguística, é além de tudo “ uma re-presentação sobre pessoas,

⁵⁸ Assim como salientou Novaes (2009, p. 9) “são inúmeras as afinidades entre a antropologia, por um lado e a fotografia e o cinema, por outro: a busca do registro de diferentes modos de vida, sua função enquanto memória e acervo de diversos modos de ser; o desejo de proximidade com aqueles que nos são distantes; a relação com o modo do outro; a tentativa de reconstruir esse outro mundo; a tentativa de buscar no outro o que é de si, fazendo do outro um espelho; a busca incessante de aspetos universais dos diferentes modos do ser humano”.

objetos, ações e em muitos casos podemos dizer que o filme é pré-lingüístico, ou seja, que aspectos pré-lingüísticos nele estão incluídos” (MACDOUGAL, 2007, p.181-182).

Ademais, como pressuposto teórico para produção de audiovisual, estivemos ancorados em observação de Eduardo Viveiro de Castros na qual “discursos, o do antropólogo e sobretudo o do nativo, não são forçosamente textos: são quaisquer práticas de sentido” (CASTRO, 2002b, p.112). Assim, a produção do conhecimento se constrói a partir da relação entre o discurso do antropólogo, o “observador”, e do nativo, o “observado”:

Essa relação é uma relação de sentido, ou, como se diz quando o primeiro discurso pretende à Ciência, uma relação de conhecimento. Mas o conhecimento o antropológico é imediatamente uma relação social, pois é o efeito das relações que constituem reciprocamente o sujeito que conhece e o sujeito que ele conhece, e a causa de uma transformação (toda relação é uma transformação) na constituição relacional de ambos (CASTRO, 2002b, p.113-114).

Sobretudo, incorporamos à crítica do autor, central em seu texto, um determinado pressuposto corrente na Antropologia, no qual o nativo seria condicionado automaticamente pela cultura, seguindo irrefletidamente somente dos ditames de seus costumes e das tradições. Não obstante, para essa mesma vertente metodológica, o antropólogo (ou no nosso caso, o entrevistador) seria aquele detentor da razão, o que lhe coloca em uma posição superior à do nativo, fazendo uma leitura crítica de sua prática e da cultura que estuda ⁵⁹. Entretanto, o autor nos convidou a um exercício subversivo:

Se a disparidade entre os sentidos do antropólogo e do nativo, longe de neutralizada por tal equivalência, for internalizada, introduzida em ambos os discursos, e assim potencializada? Se, em lugar de admitir complacentemente que somos todos nativos, levarmos às últimas, ou devidas, conseqüências a aposta oposta — que somos todos ‘antropólogo’ (CASTRO, 2002, p.115).

Tais apontamentos de Viveiros de Castro, convergiram com a ética na produção de áudio visuais etnográficos formulada por Jean Rouch. Para este, ao contrário de muitos antropólogos de sua geração, o conhecimento deveria ser proveniente de uma observação de distanciamento científico, mas de um processo de compromisso e engajamento entre cineasta e sujeitos

⁵⁹ “A relação do antropólogo com sua cultura e a do nativo com a dele não é exatamente a mesma. O que faz do nativo um nativo é a pressuposição, por parte do antropólogo, de que a relação do primeiro com sua cultura é natural isto é, intrínseca e espontânea e, se possível, não reflexiva; melhor ainda se for inconsciente. O nativo exprime sua cultura em seu discurso; o antropólogo também, mas, se ele pretende ser outra coisa que um nativo, deve poder exprimir sua cultura culturalmente, isto é, reflexiva, condicional e conscientemente. Sua cultura se acha contida, nas duas acepções da palavra, na relação de sentido que seu discurso estabelece com o discurso do nativo. Já o discurso do nativo, este está contido univocamente, encerrado em sua própria cultura. O antropólogo usa necessariamente sua cultura; o nativo é suficientemente usado pela sua” (CASTRO, 2002b, p.114).

filmados, “no filme e pelo filme, constituindo uma verdadeira “ética do encontro” no processo de realização cinematográfica” (ARAÚJO, 2015, p.45).⁶⁰

Diante disso, tentamos, na produção do vídeo, nos distanciar de práticas comuns dentro das atuais estruturas de opressão, evitando usurpar espaços de fala e levando à interpretação errônea de que o “subalterno”⁶¹ não pode falar ou só poderá falar como “objeto de estudo”. Aqui partimos da premissa da produção do audiovisual como uma oportunidade em que a indígena pode falar e ser ouvida. Dessa maneira, colocamos diante de Sanderline e mesmo dos alunos que tiveram contato com suas experiências e ensinamentos uma posição de troca e aprendizado.

Ao escolhermos uma educadora indígena para formulação do produto, fazemos uma intercessão de interesses e objetivos, no caso, a da visibilidade e luta dos Potiguara e da criação de um material didático que possa ser útil a alunos e professores da Educação Básica. Assim, nos pautamos menos para além de questões teóricas, mas pela promoção dos conhecimentos indígenas e suas expressões, bem como pelo empoderamento dos seus atores. Diante disso, ressalta-se a produção colaborativa.

Figura 5 - Sanderline e Alunos da Escola Prefeito Gerbasi assistindo o vídeo.

⁶⁰ Dessa forma, segundo Araújo (2015, p.59) “Rouch compreendia a antropologia compartilhada como uma metodologia de várias fases ou estágios, baseada em um projeto de colaboração criativo e conjunto no qual havia uma troca entre pesquisador e sujeitos observados. Em um primeiro momento existia um *feedback* das projeções, momento no qual o material filmado nas comunidades era projetado para as que as mesmas pudessem se expressar fazendo seus comentários e dizendo impressões sobre aquilo que fora gravado”. Esta metodologia foi utilizada com Sanderline, e com as crianças que participaram do vídeo.

⁶¹ Aqui empregamos o termo de maneira crítica, nos referido a ele em relação a sua aplicação corrente na academia como linha de estudos sobre subalternidade. Para entender mais sobre as divergências em torno desse campo de estudos e sobre a emergência de discursividade própria dos povos indígenas na América Latina Contemporânea ver Vargas (2017): História, Historiografia e Historiadores Mapuche: colonialismo e anticolonialismo em *Wallmapu*



Fonte: Jonathan Pereira, 10/2018⁶².

Ainda lembramos que já existe uma iniciativa colaborativa de suma importância intitulada de *Vídeo nas Aldeias*⁶³. Essa iniciativa dedica-se à produção e difusão de seus filmes sobre os indígenas e produzidos por indígenas, apoiando suas mobilizações e contribuindo para a garantia de direitos culturais e territoriais.

Evidenciamos que o nosso vídeo é bastante modesto diante dessas produções, mas é um primeiro passo para uma iniciativa que tem muito a contribuir para a ensino voltado à temática indígena.

4.2 Visibilidade e valorização da educação intercultural:

No primeiro encontro com Sanderline, antes da entrevista, sentamos no banco da escola e Sanderline contou como foi a trajetória de vida e como se “descobriu” indígena. Desde muito cedo identificava na sua aparência traços que a diferenciava de outras pessoas com quem convivia. Mas, mesmo depois de adulta, quando perguntava a mãe se possuía parentesco indígena, sua mãe dizia que sim, que os avós eram da família dos “caboclos”, mas que isso não era coisa para estar se falando. Até que certo dia, quando lecionava, foi receber o pagamento – na única agência que atendia pessoas de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto – uma mulher perguntou se o rapaz que estava na fila era o irmão. Sanderline respondeu que não, mas que de fato, quando olhava para fisionomia daquele rapaz o achava muito parecido com seu irmão. Inquieta com aquilo, relatou a mãe o ocorrido no banco, e que gostaria de saber o motivo:

⁶² Nesta ocasião o vídeo ainda, ainda durante o processo edição.

⁶³ Para assistir, acessar <http://videonasaldeias.org.br/loja/filmes/>.

- Ele morava onde? - perguntou a mãe
- Ela falou que ele mora na vila de Jacaré de São Domingos. Do que a senhora está rindo?
- É porque na aldeia da Jacaré de São Domingos a maioria das famílias que moram lá, casa sim, casa não, são parentes da gente.
- Então quer dizer que a gente tem parentes nas aldeias também?
- Temos sim – respondeu a mãe.

Com isso, narrou Sanderline, foi buscando suas raízes, procurando os parentes vivos, participando das rodas do Toré, fazendo parte das assembleias, os movimentos de contestação das terras e outros direitos dos povos indígenas⁶⁴:

Nosso povo sofreu de diversas formas para negar a própria identidade, foram torturados, perseguidos, grande parte de nossa população foi exterminada. Quando tomei consciência que eu broto de uma raiz que não conseguiram extinguir completamente, me aproximei das atividades que eram desenvolvidas com meu povo, fui tomando gosto pela luta, agregando outros parentes para fortalecer a luta e daí, fui desenvolvendo de modo coletivo minhas participações na OJIP (Organização de Jovens Indígenas Potiguara), na AUP (Associação de Universitários Potiguara), na AMIP (Articulação de Mulheres Indígenas da Paraíba), nas Assembleias do Povo Potiguara, nas ações do PET INDÍGENA (Programa de Educação Tutorial) da UFPB, e muitas vezes explicando aos professores doutores da universidade que a mesma está localizada em território indígena, que há indígenas estudando e que precisam ser repensadas as práticas educativas que envolvam os conhecimentos que os mesmos trazem das aldeias com os conteúdos que são desenvolvidos nos diversos cursos de graduação⁶⁵.

A autobiografia apresentada por Sanderline não pode ser avaliada simplesmente na fórmula do sujeito individualizante, comum em nossa noção de individualidade não indígena, uma vez que reflete o coletivo, a pertença étnica, como o ponto de partida para entender práxis indígena; O “eu” que narra é o “eu” coletivo, mas é também o “eu” individual que não se dissocia da etnia, e é por isso plural (DANNER, L. F.; Dorrico, J., 2018). Como já citado por Sanderline, assim como muitos Potiguara (e membros de outros grupos indígenas), que se

⁶⁴ Segundo Vieira (2015,p.296) existe entre os Potiguara uma relação de “pureza” e “mistura” que “remetem aos processos de construção de uma “comunidade de parentes”. Tais processos se expressam na tarefa árdua de reforçar certos laços entre os que “vivem juntos” ou desfazer ou reverter outros laços transformando-os respectivamente em memória ou esquecimento diante da busca pelo ideal de ‘viver isolado’ e da tendência à dispersão. Assim, a partir do de relações com o distante e o próximo que se pode criar arranjos em níveis local e supralocal que repercutem na maneira como os Potiguara se situam performativamente nas relações de identidade (entre si) e alteridade (entre outros). Para saber mais sobre como o Potiguara concebem as distinções internas (entre gerações) e externas (em relação ao “outro”) ver: VIEIRA, José Glebson. A (im)pureza do sangue e o perigo da mistura : uma etnografia do grupo indígena Potyguara da Paraíba. Curitiba : UFPR, 2001. (Dissertação de Mestrado)

⁶⁵ (SANDERLINE, Maio de 2018)

tornaram cidadãos nos séculos XIX e XX, não necessariamente abdicaram das identidades e desapareceram.

Figura 6 - Estudantes e lideranças indígenas realizando o rito do Toré na UFPB(Campus (IV.Mamanguape/PB).



Fonte: Jonathan Pereira, 11/2018.

Inviabilizadas ou silenciadas em conjunturas desfavoráveis, as identidades indígenas se reafirmam na atualidade por meio de movimentos indígenas estimulados por novas culturas políticas e concepções epistemológicas que estão sendo postas em marcha nos Estados Latino Americanos. Nesse sentido, atualmente, predomina uma releitura do fenômeno da identidade étnica (das sociedades do passado e do presente). Segundo Manuela Carneiro da Cunha (1986), a etnicidade pode ser compreendida: enquanto linguagem, uma vez que a cultura desses grupos é constantemente reinventada, recomposta e investida de novos significados, assim como está sempre se comunicando dentro e fora de si mesma; e manifestação política, no sentido em que existe num meio mais amplo e no qual ocorre os quadros e as categorias da retórica. Para isso, os processos identitários devem ser estudados em contextos precisos e percebidos também como atos políticos.

De modo ilustrativo, pode se presenciar isso quando os Potiguara realizam publicamente o ritual da Toré, cerimônias antecedidas de discursos de militância (Figura 7). Se tratando, portanto, de um ritual e o ato político. Neste sentido, segundo Manuela Carneiro da Cunha:

O que se ganhou com os estudos sobre a etnicidade foi a noção precisa de que a identidade é construída de maneira situacional e por contraste, ou seja, de que ela constitui uma resposta política a uma determinada conjuntura, uma resposta articulada com as outras identidades envolvidas, com as quais forma um sistema. (CUNHA, 1986, p. 206)

Como citado, há algumas décadas, as Ciências Humanas tendem a criticar a visão de uma essência permanente das identidades e culturas, idealizadas como sociedades sem fissuras; substituindo-as por abordagens contextualizadas (ou situacionistas) e por modelos de análises considerando as articulações com a sociedade nacional de maneira mais ampla. Essas concepções, que podem ser chamadas de historicistas, assim nomeadas pois “afirmam a existência de coletivos culturalmente ‘distintos’, mas, ao mesmo tempo, vinculados e subordinados ao resto de sociedades mais amplas” (VARGAS, 2017, p. 325):

Compreendi ao longo do meu crescimento físico e intelectual, que ser Potiguara vai muito além do fato de usar cocar, maracá e saiotê. Mesmo sejam adornos importantes, parte do que nos caracteriza durante uma luta ou um ritual, existem outras atividades que precisam ser desenvolvidas para manter viva nossa cultura, tais como o estudo das plantas medicinais, aprofundar nas práticas espirituais de cura e fortalecimento da nossa espiritualidade, visitar escolas e clarear a mente, muitas vezes, distorcida de muita gente que tem uma visão colonial de que indígena era apenas aquele que vivia na mata, que andava nu, falava sua própria língua, vivia pintado e que hoje já não existe mais⁶⁶.

A descrição acima sobre os significados do que é ser Potiguara nos remete à imagem da “Viagem de volta” (1998), elaborado por João Pacheco de Oliveira. Ideia esta, entende-se aqui, mais adequado entre aquelas decorrentes dos conceitos de “etnogênese⁶⁷” ou “emergência étnica”, “índios emergentes”, “novas etnicidades”, ou “diáspora”:

Inscrita em seu próprio corpo e sempre presente – “dentro e fora, assim comigo” [...] a relação com a coletividade de origem remete ao domínio da fatalidade, do irrevogável, que estabelece o norte e os parâmetros de uma trajetória social concreta. Enquanto o percurso dos antropólogos foi o de desmistificar a noção de “raça” e desconstruir a de “etnia”, os membros de um grupo étnico encaminham-se, frequentemente, na direção oposta, reafirmando a sua unidade e situando as conexões com a origem em planos que não podem ser atravessados ou arbitrados pelos de fora. Sabem que estão muito distantes

⁶⁶ (SANDERLINE, Maio de 2018)

⁶⁷ Segundo Arruti (2006), há uma polêmica em torno do termo etnogênese: conceito para pensar um grupo étnico como definido por uma cultura (uma concepção “essencialista” e, portanto, a-histórica). Na atual visão antropológica o que se busca são as “fronteiras” culturais dos grupos étnicos na interação com outros grupos, ou seja, os sinais diacríticos: modos particulares de construir oposições e classificar pessoas. Portanto, as “fronteiras” Barth (2000), que definem e delimitam os grupos e não mais necessariamente o conteúdo da cultura.

das origens em termos de organização política, bem como na dimensão cultural e cognitiva. A “viagem da volta” não é um exercício nostálgico de retorno ao passado e desconectado do presente (por isso não é uma viagem de volta). (OLIVEIRA,1998, p. 65).

Diante disso, a especificidade da identidade étnica Potiguara passou por uma série de reconfigurações. Tais transformações de sua organização social e cultural foram decorrentes de processos de territorialização e reterritalizações⁶⁸. Os indígenas não são mais os mesmos do passado, são conscientes e querem demonstrar isso. Como chamou a atenção João Pacheco de Oliveira (1998), essa não é uma viagem de retorno, mas jornada que aspira transitar em várias regiões e espaços, sejam elas geográficas ou de conhecimentos, por uma conscientização social mais ampla, revitalizando os costumes a partir de uma atuação política. Assim, buscam aliados em vários grupos sociais (políticos, professores, jornalistas, entre outros) para reivindicação de seus direitos. A escola é um dos pontos centrais e estratégicos dessa jornada, já que ela desempenha importante função na formação de cidadãos e na sociabilização de pessoas como um todo.

Seguindo Arruti (1995), o processo de emergência étnica advém da necessidade de revitalização de um grupo social que passou grande período histórico relegado à invisibilidade ou à discriminação. Dessa maneira (2009, p. 135),

O reconhecimento da indianidade através da militância política em prol das questões indigenistas e a procura dos seus laços de identidade, especialmente pela busca de reconstituição dos seus territórios, permitiram e continuam permitindo que os índios Potiguara possam ser vistos diante dos “olhares dos outros” como grupos “renascidos das cinzas “. (MARQUES, 2009, p.135).

No caso Potiguara, assim como outros povos indígenas, esse processo de autoafirmação e reconhecimento foi heterogêneo, existindo diversas estratégias (resistência, assimilação, às vezes acomodação), contudo, apesar de todas as violências que enfrentaram, muitos mantiveram a identidade. Como ressaltado, a partir dos anos 1980, o processo de resistência se fortaleceu e as mobilizações que protagonizaram diversos povos indígenas no Brasil, favoreceu que estas se organizassem e reivindicassem sua etnicidade como arma política na luta por direitos (Arruti,1995).

Dentre as formas de afirmação política e identitária está a valorização dos conhecimentos potiguara, especialmente na educação. Abrimos parênteses para nos questionar:

⁶⁸ Como discutido no capítulo anterior, o fenômeno foi posto em de um “quadro histórico específico, marcado pela ação tutelar do órgão indigenista e por poderosos fluxos de capital, forças que incidem diretamente na constituição das formas de organização do grupo, sejam elas étnicas, políticas ou culturais” (PALITOT,2005, p.66).

por que esse povo reivindica um direito ao passado e que esse passado seja reconhecido e difundido às demais pessoas na sociedade?

Thais Silveira (2016) afirmou que a resposta do questionamento a essa demanda esta relacionada com a noção de “dever de memória”. Surgido na França na década de 1970, para tratar de grupos que passaram por grandes traumas, e que geram uma obrigação do Estado e a da sociedade civil em relação a essas comunidades, a autora fez uma releitura desse conceito ao aplicá-lo à história dos povos indígenas. O termo “dever de memória, remete assim, segundo ela, a uma:

evocação, valorização e reconhecimento de memórias vinculadas às experiências históricas traumáticas, como a tomada de terras, a escravização, a violência, o extermínio dos povos indígenas, e também às suas lutas e resistências, ao protagonismo destes grupos ou indivíduos, às suas tradições, na busca da validação social de direitos já adquiridos e para a conquistas de novos (SILVEIRA, 2016, p.53).

Produto do Mestrado Profissional de História na Universidade Federal Fluminense –a autora realizou a pesquisa buscando criar estratégias para de superação dessa “invisibilidade” das identidades indígenas no contexto urbano no Rio do Janeiro. Para isso, elaborou o raciocínio considerando a “colonialidade do poder”, que impõe uma imagem congelada sobre os indígenas no tempo e também no espaço. Segundo a autora, é a mentalidade colonial, capilar na sociedade como um todo, que sustenta a permanência da invisibilidade desses indivíduos em contexto urbano (assim como no ambiente escolar).

Na Região Nordeste, é comum a presença de índios habitando e frequentando áreas urbanas, situação bastante frequente nos municípios de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto. Esta última cidade, entretanto, apesar de existir nos limites de Terras Indígenas (TI's), a maior parte das escolas não possui um ensino diferenciado⁶⁹. Nesse sentido, o discurso de Sanderline chamou a atenção sobre índios e não índios têm direitos a conhecer o passado a e a ancestralidade ameríndia que muitas vezes é sequer reconhecida.

Para a educadora, existe necessidade de promover processos de interculturalidade na educação independente da Educação diferenciada, em especial em regiões onde povos indígenas mantêm contatos permanentes com a sociedade não indígena:

Desenvolvi juntamente com a comunidade escolar um projeto de valorização e conhecimento da cultura Potiguara, pois existia um percentual significativo de alunos indígenas que não tinham visibilidade. A partir dessas ações foram

⁶⁹ Para saber mais sobre o ensino diferenciado na região, especificamente na aldeia de três rios em marcação ler CANTERO, Angela López. A educação escolar indígena Potiguara da aldeia Três Rios Campina Grande, 2015

criando coragem de não negar suas origens. Foi uma troca de conhecimentos maravilhosa, unir os saberes científicos com os saberes ancestrais⁷⁰.

Desse modo, a valorização da cultura para Sanderline não desassocia a construção didática/cognitiva e ação política. Isso tem possibilitado valorização do ser e dos saberes indígenas (Figura 6). Como afirmou o antropólogo e pesquisador indígena Gersem Baniwa: “Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida” (BANIWA, 2006, p.37). Nesse sentido, ocorre grande parte das ações de Sanderline

Levar as pessoas a ter um contato com os anciões que são os livros de histórias vivas. Rememorar nossas tradições, valorizar nossos costumes e mergulhar nos conhecimentos que nos pertencem. Estando ou não trajados, pintados, morando ou não na aldeia. Nunca deixaremos de ser quem somos, independente de qual grau de conhecimento que alcançamos, o mais importante é a nossa raiz⁷¹.

Segundo Luciano Baniwa, essa valorização das tradições e afirmação da própria identidade não estão relacionadas a um congelamento no tempo ou à exaltação de um retrocesso. Questionou o antropólogo se a reconciliação com essas práticas seria um “retorno ao passado ou puro saudosismo?”, “De modo algum”, responde o mesmo, “Isto é identidade indígena e orgulho de ser índio. É ser o que se é, com acontece com todas as sociedades humanas em condições normais de vida”. (BANIWA, 2006, p.38). Assim,

Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas. (BANIWA, 2006 p.38).

Figura 7 - Criança Potiguara, na abertura dos jogos indígenas, Rio Tinto/PB.

⁷⁰ (SANDERLINE, Maio de 2018).

⁷¹ (SANDERLINE, Maio de 2018)



Fonte: Jonathan Pereira, 04/2018.

Segundo Edson Machado Brito, Doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e indígena Kaiapó, a escola é uma: “instituição ambígua e contraditória que, no caso da cultura indígena, pode tanto solapar as tradições desses povos como pode promover o seu fortalecimento” (BRITO, 2009 p.6). Nessa perspectiva, entendeu o autor, que as escolas não indígenas não devem medir esforços para romper a discriminação de outras culturas. Esforço que deve evidenciar as “histórias e culturas são contemporâneas e que estão vivas e se relacionam com os tempos passado e presente, num movimento tenso e dinâmico que pressupõe a perda, manutenção e mudança nas tradições desses povos em contato com a cultura não-indígena” (BRITO, 2009, p. 67).

Superar a invisibilidade étnica engradada pela coloneidade pela revalorização, dos conhecimentos tradicionais é um dos princípios da educação intercultural que tem como objetivos por um lado, a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos; e por outro, o respeito a diversidade cultural e suas manifestações (FERNANDEZ PALOMARES, 2003).

Partimos assim de uma concepção intercultural de educação, especificamente pelo viés decolonial⁷², perspectiva crítica à hierarquização de modelos culturais diferenciados (MARIN, 2009). Esta postura, formulada a partir de inconformismos intelectuais latino-americanos com o conhecimento produzido apenas a partir de pensadores europeus e do

⁷² É importante distinguir descolonização e decolonialidade. A primeira diz respeito a emancipação política que os países latino-americanos conquistaram das nações europeias no século XIX. A segunda diz respeito ao modo que o colonialismo persiste estruturalmente nas instituições, saberes e na subjetividade, numa perspectiva de modernidade fundamentada nas nações do norte. (MIGNOLO, 2005).

Hemisfério Norte, evidenciando a necessidade de “descolonizar” a epistemologia latino-americana. Assim, esta perspectiva:

focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 164).

Assim, essa concepção estimula a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais. (CANDAU, 2016). Essa perspectiva também é pano de fundo para superar a noção da cultura como estática e idílica. A crítica à modernidade e à globalização tem matizado a noção de identidade, cada vez mais encarada como móvel, formada, e transformada continuamente. Desse modo, tem denunciado, à “colonialidade do saber”, que hierarquiza conhecimentos, e que por sua vez a própria “colonialidade do ser” que supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (MIGNOLO, 2000, 2005).

4.3 Intelectualidade indígena e narrativas indígena no conhecimento escolar

[...] perseguiam todo indígena porque ao momento que ele se declarava: eu sou índio! Ele estava automaticamente dizendo que era dono dessa terra” (Sanderline Ribeiro, João Pessoa, Julho de 2018)

Apesar dos diversos atores sociais terem impulsionado o processo de silenciamentos e remodelações da identidade Potiguara, Sanderline destacou as violências praticadas pela família Lundgren, fundadora da Companhia de Tecidos Rio Tinto, e por décadas (ver capítulo anterior) autointitulada dona do que se constitui o atual território nessa cidade:

Quando chegaram os estrangeiros pra construir a cidade fabril, a família Lundgren uma das fundadoras do nosso município perseguia todo indígena, já que no momento que alguém declarava eu sou índio, automaticamente dizia que era dono dessa terra. A cobiça por essas terras era muito grande. Com isso muitos que insistiam em se declarar indígenas foram torturados, muitos foram jogados dentro de escavações profundas na terra, enterrados vivos, outros tinham a parte do corpo mutilado, isso pra servir de exemplo para as gerações futuras, para saber se ainda persistiriam em dizer que eram indígenas. E com isso, os pais iam dizendo para os filhos “esqueçam essa história de dizer que é índio” porque era sinal de sofrimento⁷³.

⁷³ (SANDERLINE, Julho de 2018)

Poderíamos interpretar essa narrativa numa perspectiva de uma “memória coletiva” (HALBWACHS, 2006) enquanto expressão de aspectos coletivos, que nos remete à manutenção de ícones na trajetória no tempo que não devem ser esquecidos, mas reconhecidos como partes integrantes na formação de uma sociedade. Desse modo, o relato pessoal assegurara a socialização de uma experiência coletiva, constituindo-se uma representação que espelharia uma visão de mundo (POLLACK, 1989).

Ressalta-se aqui que ao propor a entrevista (e com o produto da Dissertação) nos colocamos numa postura mais serena, evitando ao máximo impor um controle externo, portanto numa relação de colaboração na produção do conhecimento. Ao escutar e aprender com uma educadora indígena, partimos de uma premissa de “descolonização” do saber.

No caso da história, essa releitura a partir de um ponto de vista periférico tem se contraposto a uma visão puramente eurocêntrica. Dessa maneira, citamos desafio epistemológico do “giro decolonial” que propõe uma reacomodação do cânone cultural Ocidental (MIGNOLO, 2000; LANDER, 2005). “Descentramento” (HALL, 2002) este, que visa repensar os conceitos tomados como universais pela disciplina histórica – e por outras ciências – e localizá-los no próprio tempo e lugar (LANDER, 2005, MARIN, 2010).

Em um radical exercício de “descolonização do saber” (QUIJANO, 2010), retomamos questionamento de Vargas (2017), ao refletir sobre um pensamento autenticamente indianista na América Latina: “se é verdade que não podemos pensar como os indígenas, por que não pensar com eles? Sobretudo e verdadeiramente, aprender com eles?” (VARGAS, 2017, p. 334).

Indianidade para o autor é termo central para compreender a emergência de uma discursividade intelectual dos próprios nativos. Conforme este, a “expressão “ideológica dos próprios nativos”, e como “superação dialética” dos “antigos representantes do indigenismo, e que tende a se converter em uma corrente de pensamento própria e genuína, tratando de expressar, interpretar e solucionar os anseios das massas indígenas” (VARGAS, 2017, p. 324).

Foi nesse sentido as afirmações de ⁷⁴Sanderline quanto à necessidade de atuação política na própria universidade:

[...] muitas vezes explicando aos professores doutores da universidade que a mesma está localizada em território indígena, que há indígenas estudando e que precisam ser repensadas as práticas educativas que envolvam os conhecimentos que os mesmos trazem das aldeias com os conteúdos que são desenvolvidos nos diversos cursos de graduação.

⁷⁴ (SANDERLINE, Julho de 2018).

Compreendemos assim os intelectuais indígenas na definição de Cláudia Zapata (2015). Ao tratar do fenômeno mais amplo que tem se acentuado na América Latina há três décadas, a historiadora definiu esses intelectuais como aqueles indígenas que articulam uma leitura de sua própria realidade social com profundidade e densidade histórica, teórica, bem como política. Assim, esses intelectuais às vezes participam como militantes de alguma organização ou movimento e na maioria dos casos são ativistas de causas que reivindicam uma particularidade cultural e as exclusões que historicamente os afetaram. “Las intervenciones públicas de los intelectuales indígenas, me refiero con ello a sus publicaciones, charlas, entrevistas, contienen esta densidad y articulación que los distingue” (ZAPATA, 2015, p. 54).

Definição que converge com a visão de Sanderline Ribeiro sobre o conhecimento, sempre atrelado a uma dimensão política e luta contra a colonialidade:

[...]quanto menos indígenas tiverem acesso ao conhecimento que as demais pessoas também conseguem, mais será fácil dominá-los. Vivemos uma repressão contra a qual lutamos constantemente e não baixamos a cabeça como outrora quando querem nos iludir com migalhas, buscamos levantar outros guerreiros que vão se apropriando da luta pela permanência nas universidades, pela demarcação de nossas terras, pela autonomia no exercício de nossa espiritualidade em qualquer lugar que estejamos mostrando que temos direitos que precisam ser cumpridos [...]⁷⁵

Assim, o conhecimento é evidenciado como práxis, expondo os diversos paradoxos que esconde a condição colonial, na qual a regressão ou progressão, a repetição ou a superação do passado estão em jogo em cada situação e dependem de ações em vez de apenas palavras (RIVERA CUSICANQUI, 2010).

Portanto, narrativa de Sanderline sobre os Potiguara se constitui não apenas como memória, mas como, caracterização, formação e explicação histórica, não se tratando apenas de um lugar específico, mas de uma personalidade coletiva. Esta personalidade coletiva é que indicam os a bases de uma sociedade, as marcas acumuladas ao longo do tempo. Concepção de história que rompe com a concepção apolítica emerge do resgate de outras historicidades em espaços literários, epistemologias e imaginários “alter-nativos” (BOCCARA, 2013). No caso da emergência um indianidade moderna, uma das chaves desse processo é a criação de uma discursividade própria, que tenta colocar um fim na tutela e controle externo (VARGAS, 2018).

De acordo com Vargas, ao se analisar as características gerais das formulações realizadas por esses intelectuais, “fica evidente a centralidade da História como ingrediente

⁷⁵ (SANDERLINE, Maio de 2018)

fundamental para a formação dos seus discursos e pensamentos, quaisquer que sejam as disciplinas onde os distintos autores se domicíliam”. Sendo assim, propôs o autor que a

centralidade da História no pensamento indígena provém de um conteúdo praticamente transversal no seu discurso: a afirmação de um vínculo colonial entre as sociedades indígenas e os Estados nacionais latino-americanos, o que os impele a refletir sobre as continuidades e mutações do colonialismo, seus efeitos e as estratégias para sua superação. (VARGAS, 2017, p. 326)

Essa centralidade da história, e de a releitura a partir do ponto de vista indígena tornou-se evidente em quase toda entrevista e palestra. Um exemplo foi abordar a origem do nome do Município:

Segundo os relatos dos anciões, esse rio nascia dentro da mata e suas águas tinham coloração vermelha. E essa água era vermelha proveniente dos massacres indígenas que ocorriam dentro da mata. Então o sangue indígena corria pela água desses rios. Porém o Frederico [Lundgren] quando chamou os pesquisadores para dar o laudo a explicação que foi referendada é que a coloração era vermelha devido as raízes e folhas das plantas dos manguezais[...] mas para o povo indígena a versão não é essa, a versão que que muitos de nossos parentes foram sacrificados, exterminados⁷⁶.

Em outro momento, a mesma afirmou que “[...] Foi assim que aprendi a importância de escrever nossa história em nossa própria versão, diferente do que o branco faz ao distorcer toda a verdade sobre o massacre e opressão imposta aos indígenas” (SANDERLINE, 2018). A necessidade de uma história diferenciada da história dos não indígenas reflete a postura de autoafirmação étnica.

Aqui se faz também um breve apontamento a partir da análise de discurso de Sanderline, sobre o fenômeno da “etnicidade”, seguindo uma visão antropológica como a concebida por Barth (2000). Nela foi observado que a identidade étnica é mais operante em situações de fronteira, nas quais os traços distintivos (sinais diacríticos), inclusive suas narrativas, são reafirmados ou transformados, fundamentando sua autopercepção. Daí que o “grupo étnico” deve ser compreendido enquanto um campo de comunicação e interação.

Como referido acima, a narrativa da história de Sanderline pode ser interpretada como trajetória individual. Entretanto, a maneira como narrou a história, de forma consciente, remete a todo momento à história coletiva vivida por seu povo. Nesse sentido, podemos fazer uma aproximação com as observações de Bruce Albert, ao tratar da autobiografia relatada por Davi

⁷⁶ (SANDERLINE, Julho de 2018)

Kopenawa⁷⁷ na obra a “A queda do céu: palavras de um xamã yanomami”⁷⁸: “em primeiro lugar, para além de suas reflexões e lembranças pessoais, suas palavras se referem constantemente aos valores e à história de seu povo, e nos são transmitidas enquanto tais” (Kopenawa e Albert, 2015, p. 539). Portanto:

Nesse caso, o “eu” narrador é indissociável de um “nós” da tradição e da memória do grupo ao qual ele quer dar voz. Portanto, o que ouvimos é um “eu” coletivo tornado autoetnógrafo, movido pelo desejo ao mesmo tempo intelectual, estético, político de revelar o saber cosmológico e a história trágica dos seus aos brancos dispostos a escutá-lo (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 539)

4.4 Relato da experiencia em João Pessoa/PB.

“Se você se declara e se existe uma comunidade que te reconhece como tal, ninguém absolutamente ninguém, vai poder colocar o dedo na sua cara e dizer que você não é indígena porque seu cabelo não é liso, ou porque seu olho não é puxado[...] São processos históricos que fizeram que cada um de nós se apresentasse como nós estamos”⁷⁹.

Antes da presença Sanderline no Lions Tambaú, fizemos uma série de aulas, diálogos e atividades que destacassem a importância e a diversidade dos povos indígenas no Brasil. De forma realizássemos com os alunos, uma reflexão histórica sobre os estereótipos sobre os povos indígenas. Entre elas pedi para que eles destacassem a visão que tinham a respeito destes povos. Muitos possuíam um certo conhecimento sobre os indígenas coloniais, a partir de aulas ministradas por mim mesmo ou por outro professor em anos anteriores. Alguns deles se manifestaram afirmando que tinham alguma ascendência indígena (avó ou bisavó) mas nenhum contato e pouco conhecimento dessa cultura.

Em seguida foi realizada em turmas de 7º a 9º ano, uma atividade intitulada “o que eu gostaria de saber de uma indígena potiguara”. Foram selecionados alguns dos questionamentos a serem feitos a Sanderline durante a oficina, intitulada “protagonismo, pertencimento e identidade indígena”. Expliquei aos alunos que os Potiguara atualmente são pessoas que vivem

⁷⁷ Xamã e liderança yanomami de grande destaque no cenário internacional.

⁷⁸ Este livro foi elaborado a partir da colaboração ou, – como se referiu Eduardo Viveiro de Castro em prefácio– através de um “pacto etnográfico” de aproximadamente quarenta entre o xamã yanomami e o antropólogo Bruce Albert.

⁷⁹ (Sanderline Ribeiro, Julho de 2018)

e se organizam maneira diferente do exposto nos livros didáticos e na mídia; e que, apesar de possuírem tradições próprias e formas autênticas e diferenciadas de enxergar o mundo (em vários aspectos), possuíam também, devido à convivência e imposição histórica, muitos costumes em comum com os nossos.

No entanto, apesar das aulas explicativas, inclusive com imagens demonstrativas da diversidade de povos indígenas no Brasil e no continente americano, as perguntas mais frequentes continuaram sendo se os indígenas viviam em ocas, se andavam nus, se podiam usar telefone celular e internet. Uma das perguntas mais peculiares, partiu de Jeniffer⁸⁰ do 7ºB ano, que queria saber “se índio adoece”. Uma outra formulação, bastante aguçada, partiu de Maria Alice do 9ºA ano, que questionou “qual era a relação entre indígenas e as demais pessoas, e como indígenas enxergavam os não-indígenas”. E de Ivânio também do 9º A que gostaria de saber “como as novas tecnologias afetavam a vida dos índios, se para bem ou para mal”⁸¹.

Um dos pontos interessantes das atividades foi selecionar os alunos que desejavam fazer pinturas corporais (figura 9 e 10). Expliquei a eles que tais pinturas tinham um simbolismo importante dentro na cultura Potiguara, que esse simbolismo iria ser explicado mais satisfatoriamente durante a palestra. Contudo, precisariam da autorização dos pais, já que algumas dessas pinturas poderiam permanecer até quinze dias visíveis. Alguns de antemão disseram que os pais ou a mãe não iriam permitir de maneira alguma, entretanto, um dos aspectos foi a ansiedade daqueles que desejavam se pintar e que os pais tinham permitido. O que causou um certo conflito como já citado não seria possível a todos que já tinham autorização se pintassem e que, de acordo com o contexto, eu decidiria na hora quem seriam os beneficiados. Essa questão das pinturas também causou receio à direção da escola, que colocou a todo momento que os responsáveis poderiam se opor à atividade ou mesmo fazer uma denúncia à Secretaria de Educação por motivos religiosos ou ideológicos. Muito serenamente, expliquei que assumiria a responsabilidade, mas que não era possível represálias à escola, uma vez que o ensino-aprendizagem de expressões da diversidade cultural e religiosa estava amparada em um arcabouço legal.

A palestra em si, antes de qualquer pergunta dos alunos, ocorreu em torno exatamente sobre as especificidades e transformações históricas pelas quais passaram os povos indígenas, e mais especificamente os Potiguara. Os tipos de moradia, transporte, trabalho, vestimenta, dos quais muitos os alunos ainda tinham uma percepção congelada puderam ser reavaliadas.

Aqui utilizáramos nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos. A não ser alunas que aparecem nas imagens, que tiveram autorização dos responsáveis.

⁸¹ Algumas dessas perguntas, ou pelo menos pelo menos das respostas constam no produto final da dissertação.

Isso ficou evidente nas repostas dadas por muitos alunos após a palestra, na atividade intitulada “como eu vejo os povos indígenas agora”. Stefany do 7ºA respondeu:

Pelo o que eu entendi, ser índio tem a ver com dizer a si mesmo o que é ser índio, o que também com a história dos seus antepassados. Existem muitos tipos diferentes de índios e muitos deles usam arco e flecha nos jogos indígenas, mas também trabalham, tem emprego e usam internet. Muitos se ficarem doentes vão para o hospital como a gente, mas tem uma medicina muito boa feita pelos pajés⁸².

Ou pela resposta de Pedro também do 7º A, um dos alunos que foram pintados por Sanderline:

Há muitos tipos diferentes de índios, e pra ser indígena não é preciso viver em oca ou usar arco e flecha. Os índios são muito unidos para lutar pelos seus direitos e por suas terras. Eles também tem pinturas legais, que lhes conferem muitos poderes como a pintura da jibóia⁸³.

As transformações históricas e as violências sofridas pelos povos indígenas foi também foram aspetos bastante mencionados pelos alunos. Como o caso de Ivânio do 9ºA:

Os indígenas que ficaram mais distantes dos europeus e dos não-índios tiveram a vida menos impactada do que aqueles que ficaram próximos dos portugueses, espanhóis ou holandeses. Os que tiveram mais contato sofreram mais violência. Ficaram mais diferentes dos estão nos livros de história e nas novelas⁸⁴.

Outro ponto abordado por um dos alunos foi que a identidade étnica não a torna uma unidade fechada, nem define uma pessoa como um todo homogêneo:

Entendi que ser índio é uma questão de autoafirmação, e vai de acordo com coisas que ocorreram no passado como os engenhos, os colonizadores e as fábricas. Hoje, não são todos que precisam viver na selva, nem da caça e da coleta. São pessoas normais, que nascem, amam e morrem. Alguém pode ser índio, mas outras coisas também, como professor, diretor de escola, advogado etc. Mesmo assim podem manter seus costumes, como as ervas medicinais, a religião e o contato com a natureza⁸⁵.

Bastante interessante foi também a postura de Maria Alice, do 9ªA, que logo a após a atividade; relatou que: “Sanderline gostou muito de mim. Ela é legal, disse que sentiu que eu

⁸² (STEFANY, 2018)

⁸³ (PEDRO, 2018).

⁸⁴ (IVÂNIO, 2018).

⁸⁵ (ILLANA, 2018).

tenho ascendência indígena. Já adicionei ela no *Facebook* também”. Os alunos que foram pintados exibiram com bastante orgulho a pintura nos corpos em dias posteriores.

Figura 8 - Sanderline realizando a pintura da salamandra em Mariana



Fonte: Jonathan Pereira. 07/2018

Figura 9 - Sanderline realizando a pintura da Salamandra em Maria Alice



Fonte: Jonathan Pereira., 07/2018 ⁸⁶

⁸⁶ Pintura que remete a força e proteção espiritual que vem dessa árvore sagrada para os Potiguara. Assim como ao ser encantado conhecida como a cabocla Jurema. Por sua vez a Salamandra representa a resiliência e paz interior. Além dessas foram realizadas as pinturas da colmeia representando a união e a força dos povos indígenas

Essas pinturas, que podem parecer algo puramente ilustrativo, mas combinadas às narrativas históricas indígenas (socializadas por Sanderline), articulam três dimensões da cultura histórica: a estética, a política e do conhecimento:

Nesse contexto, o desenvolvimento e qualificação das operações mentais do pensamento histórico são de extrema relevância, pois possibilitam a construção de uma autonomia reflexiva que dote de sentido as opções cotidianas. Abre espaço, de igual forma, à reflexão a respeito da identidade em meio ao contexto de confronto cultural contemporâneo sem precedentes na História (ALVES, 2011, p.29)

Sendo assim, a estética e o significado político das pinturas, formando uma estratégia de representação histórica diferenciada. De acordo com Rüsen, o conhecimento histórico é sempre moldado. “O historiador produz literatura (historiografia) e imagens (no caso de uma exposição histórica). Fazendo isso, eles recorrem a modos estabelecidos de trazer o passado de volta à vida na mente das pessoas”. (RÜSEN, 2007, p.187).

O entrelaçamento dessas três dimensões na consciência histórica possibilita um conteúdo que pode ser acolhido ou rejeitado. Rüsen entende que essas dimensões da cultura histórica são universais, as chamou de “constantes antropológicas” e, por isso, podem aproximar ou distanciar os seres humanos. “Não obstante, pode se apresentar em propostas de orientação temporal que comportem a concepção de um mundo no qual o respeito à dignidade humana, o acolhimento da diversidade e os princípios de liberdade e igualdade sejam universalmente vividos” (ALVES, 2016, p.31).

Essas considerações convergem bastante com as orientações das PCN's de 1998, que são norteados por três princípios: a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e a Ética da Identidade. Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares, “tem como objetivo curriculares reservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual” (p.43).

e a jiboia que representa a força e a astúcia dos indígenas ao agir no momento apropriado quando estão sendo ameaçados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pretendemos com a realização deste estudo foi que os alunos observassem a imagem do indígena não mais de maneira genérica e essencializada, mas de forma concreta e a partir de contextos específicos, mais precisamente, como entendeu João Pacheco de Oliveira (1998), de “índios misturados”. Esse resultado foi alcançado, possibilitando que muitos desses alunos ultrapassassem uma visão unilateral dos marcadores de identidade, que não passasse apenas por determinados sinais estereotipados ou apenas características físicas. Acima de tudo, foi possível, para uns, superar preconceitos, e para outros até mesmo, enaltecer as diferenças.

Como entendeu João Pacheco de Oliveira (1998), para compreender a diversidade étnica no Brasil, é necessário retomar as narrativas de famílias, afetos, adultos e crianças que atravessam as fronteiras étnicas e mostram “criticamente os limites da etnificação”. Assim, “é necessário repensar o Brasil na sua complexidade e singularidade, apontando como estão defasadas as categorias derivadas de modelos jurídicos coloniais”(OLIVEIRA, 2016, p.71). Baseado nessa premissa, esta experiência possibilitou desenvolver uma melhor consciência histórica nos estudantes e em relação às transformações sociais pelas quais os povos indígenas passaram durante o tempo.

Obviamente que tivemos alguns percalços durante a produção, o que provocou mudanças de rumo quanto ao objeto e produto da pesquisa. Uma das principais lacunas foi não ter conseguido levar os alunos a campo, como tinha planejado, uma vez que a Secretaria de Educação não disponibilizou o transporte para viagens intermunicipais. Entretanto, no final das contas, como resultado, ficou a contribuição no sentido de criar uma ponte entre o que é pensado sobre os povos indígenas nas escolas de ensino regular e aquilo que os indígenas reais, com a experiência de vida como indivíduos e como grupos que têm a falar e a ensinar com seus valores.

Na escola, a história vivida surgiu a partir das interações entre presente e passado, e o processo de aprendizagem ocorreu na forma de experiência. Ou seja, a aprendizagem se deu na transformação subjetiva do estudante, e não na velha máxima cartesiana de acúmulo de conhecimentos, informações, conceitos e memorização. Por esse motivo, a metodologia que propomos foi fazer seu relato dessa experiência. Obviamente, como toda proposta didática há sempre mais que poderia ser feito. Mas, a tentativa foi mais de abrir possibilidades, não fechar questões.

No final do processo de elaboração do vídeo, quando retornei à escola que Sanderline atua, recebi um convite para participar do ritual da lua cheia, na Lagoa do Mato, Baía da Traição e infelizmente não pude ir. Deparei-me com um cartaz na sala de Sanderline com a seguinte citação de Paulo Freire “programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Diante disso, não posso deixar de refletir sobre a atual conjuntura que o Brasil vive, no momento que escrevo esta Dissertação. Tempos obscuros e de retrocessos das demandas de justiça social e democráticas, de ascensão de um populismo de direita intolerante, que é adotado e reproduzido, até mesmo pelas camadas mais desfavorecidas da população. Crise histórica e política que atinge todo o campo da educação. Diante desse cenário, ter coragem para revisitar as práticas em sala de aula é fundamental para intervir nesse processo. Nesse sentido, o mestrado profissional foi e está sendo uma experiência extremamente enriquecedora. O ProfHistória está sendo uma jornada de reflexões, um novo comprometimento com minhas próprias práticas de ensino.

Esse caminho foi também uma viagem de descobertas. Trilhas pela quais, pessoalmente, aprendi um pouco sobre os povos indígenas, o que leva à necessidade de aprender sempre mais no futuro. Aprendi um pouco sobre os índios, mas muito com os indígenas. Assim, é precisamente nestas circunstâncias nebulosas que vivenciamos no país, que se torna ainda mais necessário enxergar o *logos* dos povos indígenas, realizando uma autêntica história vista de baixo. Vista a partir do olhar de grupos que passam por séculos de massacres e opressões, mas também de lutas e resistências. Esses têm muito a ensinar aos jovens na educação básica, assim como aos intelectuais da academia e, acima de tudo, à sociedade em geral.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.

ALMEIDA, J.; MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; GOMES, H. T. (Orgs.). **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

ALMEIDA, M. R. C. Os Índios Aldeados: histórias e identidades em construção. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 51-71, 2001.

_____. Comunidades indígenas e Estado nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México - séculos XVIII e XIX). In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v.13, p. 189-212.

_____. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010. 168p.

_____. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares - a contribuição de John Monteiro. **Revista História Social**, v. 25, p. 19-42, 2013.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

_____. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2006.

AMORIM, P. M. de. **Índios camponeses: os Potiguara de Baía da Traição**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1970.

ANDRADE, Antonio Ricardo Pereira de. **Cultura e sustentabilidade: a sociedade Potiguara e um novo mal-estar na civilização**. 2008. 174f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rio de Janeiro.

ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. In: TELES, G. M. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1976. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acesso em abril de 2018.

ARAÚJO, Juliano José de. **Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo do projeto Vídeo nas Aldeias**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

ARRUTI, J. M. A morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica e o fenômeno regional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: FGV, v. 15, 1995. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1995>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. **Etnogêneses indígenas.** Povos Indígenas do Brasil - 2000-2006. 1. ed. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental, 2006, v.1,p. 50-54.

AZEVEDO, Ana Lúcia Lobato de. “**A terra como nossa**”: uma análise de processos políticos na construção da terra potiguara. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, UFRJ, 1986.

BARCELLOS, L. A. **Práticas educativo-religiosas dos índios Potiguara da Paraíba.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BARROS, José D'Assunção. Os *Annales* e a História-Problema: considerações sobre a importância da noção de história-problema para a identidade dos Annales. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 12, p. 302-322, 2012.

BARTH Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses:** velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, Rio de Janeiro, v.12, n. 1, p. 39-68, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132006000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>.

BAUMANN, T. de B. **Relatório Potiguara.** Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Índio. 1981.

BERGAMASCHI, M. A. Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, V. L. M et al.. **Ensino de História: desafios contemporâneos.** Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.

BERGAMASCHI, M. A. **Intelectuais indígenas, interculturalidade e Educação.** *Tellus* (UCDB), v. 26, p. 11-29, 2014.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Alfredo, **Dialética da colonização.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOXER, C. R. **Os holandeses no Brasil (1624-1654).** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: nov. 2007.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

_____. **Lei 1.145 de 10 de maio de 2008.** Diário Oficial Da República Federativa Do Brasil. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, dez de março de 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Portaria Normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf>. Acesso em: 11/01/2018.

BRITO, Edson Machado. **O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico**. Fronteiras, Mato Grosso do Sul, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul/dez. 2009.

CANTERO, Angela López **A educação escolar indígena Potiguara da Aldeia Três Rios**. 99f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 10, p. 171-189, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista** (UFMG), v. 32, p. 15-34, 2016.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. A Situação dos Tukúna do Alto Solimões. São Paulo: DIFEL. 1964.

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

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte. Operários de Uma Vinha Estéril. Os Jesuítas e a Conversão dos Índios no Brasil (1580-1620). São Paulo, Edusc, 2006.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de Antropologia**. São Paulo, Cosac Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **O nativo relativo**. Mana (UFRJ. Impresso), v. 8, n.1, p. 113-148, 2002b.

COSTA, Wilma Peres. A Independência na historiografia brasileira. In: JANCSÓ, I. (Org.). **Independência: História e Historiografia**, São Paulo: Editora Hucitec, 2005.

CUNHA, In: **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade**. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, [1979] 1986.

CUNHA, Maria Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p. 115-132.

DANNER, Leno Francisco; PERES, Julie Stéfane Dorrico. Um xamã yanomami frente ao discurso filosófico-sociológico da modernidade. **Estud. Lit. Bras. Contemp.** [online]. 2018, n.53, pp.243-269. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182018000100243&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: set. 2018.

FREITAS, Itamar. **Finalidades da disciplina escolar na História no Brasil republicano (1900-2015)**. Brasília, 11 mar. 2015. Disponível em: <http://itamarfo.blogspot.com.br/2015/03/finalidades-da-disciplina-escolar.html>. Acesso em 20/11/2017

DANTAS, Beatriz G.; Sampaio, José Augusto; Carvalho, Maria do Rosário. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, M. C. da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p.431-456.

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

GONÇALVES, C. P. Política, cultura e etnicidade: indagações sobre encontros intersocietários. **Antropologia em Primeira Mão**, v. 70, p. 3-22, 2004.

GINZBURG, C.; PONI, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.169-78.

GRÜNEWALD, RA. Toré e Jurema: emblemas indígenas do Brasil. **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo. v. 60, n. 4, 2008.

GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

GRUZINSKI, Serge. **A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FAGUNDES, Igor Pereira. **A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão**. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária BCG, 2016.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: n. 1, 1998, p.5-27

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo I: História Geral da Civilização Brasileira - Tomo I - A Época Colonial - Vol. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Índio Cidadão? Direção: Rodrigo Arejeju, Brasil: (DF, 2014, 52 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8&t=648s>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Disponível em < https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 03 abril 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais dos indígenas: resultados do universo. Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

LEITE, Serafim S.J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. v. 4. São Paulo: Loyola, 2004.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006.

MACDOUGALL, David. Filme etnográfico por David MacDougall. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, p. 179-188, 2007. Disponível:<<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/49996/54128>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

MAIA, Lício Jose de Oliveira. **Serras de Ibiapaba**: de aldeia à vila de índios: vassalagem e identidade no Ceará Colonial - Século XVIII. (Tese de Doutorado História), UFF, Rio de Janeiro, 2000.

MARCEDO, Maria Bernadete Ferreira de. **Inovações tecnológicas e vivência operária**. João Pessoa, IDEME, 1988.

MARGATO, Izabel; GOMES, Renata Cordeiro. **O papel dos intelectuais hoje**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

MARQUES, Amanda C. N. **Território de memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MARIN, José Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da Globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-155, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/617>>. Acesso em 11 jul. 2018.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R.(Org.) **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro. Casa da Palavra FAPERJ. 2003, p.127-136.

MEDEIROS, Maria do Céu. O trabalho na Paraíba escravista. In: MEDEIROS; M. do C.; SÁ, A. N. de M. **O trabalho na Paraíba**: das origens à transição para o trabalho livre. Editora Universitária/UFPB, 1999, p.17-99.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2000.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.35-54.

MOONEN, F. & MAIA, L.M. **Etnohistória dos índios Potiguara**: ensaios, relatórios e documentos. João Pessoa: PR/PB-SEC/PB, 1992.

MOONEN F. **Os índios Potiguara da Paraíba**. Recife (PE) 2008.Disponível em<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen_indios_potiguara_pb_2008.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MONTEIRO, John M. **Tupis, tapuias e historiadores**. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp, 2001.

NASCIMENTO e BARCELLOS, L. **O povo Potiguara no processo de emergência étnica e luta pela etnicidade**. 2011.

NASCIMENTO, Mirthis Elizabeth do. **Intelectualidade indígena**: um mapa da questão. UFRN, Natal, 2017.

NEVES, J. Educação no Brasil: O Que Há de Novo? In: OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). **Contra o consenso**: LDB, DCN, PCN e reformas no Ensino. João Pessoa: Sal da Terra, 2000, p. 37-72.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana** (UFRJ. Impresso), Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico. **Anuário Antropológico**, Brasília, 2016, p. 11-39.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Regime tutelar e globalização: um exercício de sociogênese dos atuais movimentos indígenas no Brasil. In: REIS, D. A. et al. (Org.). **Tradições e modernidades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 29-46.

PEREIRA N. SEFFNER F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista de História e Ensino**. v. 7, n. 13, p.14-33 (2018).

NOGUEIRA, E. G. D.; NERES; BRITO, V. M. Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista FAEEBA**, v. 25, p. 63-75, 2016.

KODAMA, Kaori. Os estudos etnográficos no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1840-1860): história, viagens e questão indígena. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 5, p. 253-272, 2010.

PALITOT, E. M. **Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór**: história, etnicidade e cultura. Dissertação (Mestrado em Sociologia – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

PANET, Amélia. **Rio Tinto**: estrutura urbana, trabalho e cotidiano. João Pessoa. UNIPÊ Editora, 2002.

PERES, S. Terras Indígenas e ação indigenista no Nordeste (1910-1967). In: OLIVEIRA, J. P. (Org). **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Editora Contra Capa/LACED, 2004, p.43-91

PERES, S. Os Potiguara de Monte-Mór e a Luta pelo Reconhecimento de seu Território. In: Carlos Alberto Ricardo. **Povos Indígenas no Brasil (1996-2000)**, São Paulo: Instituto Sócio Ambiental, 2000, p.543-545.

_____. A Identificação da T.I. Potiguara de Monte-Mor e as Consequências (Im) Previstas do Decreto 1775/96. In: *Boletim Especial - Fórum de Pesquisa - Indigenismo e Antropologia da Ação - 25 anos identificando terras indígenas - Ano 6, n. 2, 2002*, pp-24-39. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/10075/7392>> Acesso em: 19 mai. 2018.

POMPA, Cristina. **Religião como Tradução**: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil Colonial. Bauru, Edusc, 2003.

PUNTONI, Pedro. O Sr. Varnhagen e o patriotismo caboclo: o indígena e o indianismo perante a historiografia brasileira. In: JANCSÒ, I. (org.). **Brasil: formação do Estado e da nação**. São Paulo: Fapesp, Hucitec; Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 633-675.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Landier (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax Utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Santiago de Chile: Re-Existencia Ediciones, 2010.

_____. 2013. **Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile**: diferencia, colonialismo y anticolonialismo. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

RIBEIRO, R. J. O Mestrado Profissional na atual política da CAPES. **Debates RBPB**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2007b.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; DOMINGUES, A. C. B. Representações visuais dos indígenas no livro didático de História: estereótipos e colonialidade. **Educação Básica Revista**, v. 1, p. 253-272, 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/320/548>>. Acesso em: abril de 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças!** cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Sidnei Felipe da. **Educação Ambiental em terras indígenas potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto-PB**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

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

SOUSA, Gabriel Soares de, 1971[1587]. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo, Companhia Editora Nacional/Edusp. Disponível em: <<https://www.cpei.ifch.unicamp.br/>> Acesso em: 18 dez. 2018.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____. **Inferno Atlântico: demonologia e colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993, pp. 89-101.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, M.A.; ZEN, M.I.H.D.; XAVIER, M.L.F. (orgs.). **Povos indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda., 2012, p. 17-32.

SOIHET, R.; ALMEIDA, M. R. C.; Azevedo, Cecília; GONTIJO, R. (Orgs.). **Mitos, projetos e práticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

VARGAS, Sebastião. **História, historiografia e historiadores mapuche**: colonialismo e anticolonialismo em Wallmapu. Revista de História da Unisinos, v. 21, 2017, p. 323-336.

VIEIRA, Antônio, Sj. **Escritos instrumentais sobre os índios**. Cláudio Giordano (Org.). São Paulo, Educ, 1992 (Memória, 13).

_____. **Sermões**. 2 tomos. Org. Alcir Pécora. São Paulo, Hedra, 2001.

_____. **Cartas**. João Lúcio de Azevedo (Org). 2. v. Rio de Janeiro, Globo, 2008.

VIEIRA, J. G. De “noiteiro” a cacique: constituição da chefia indígena Potiguara da Paraíba. **Revista Antropológica**. Ano 7, vol.14, n. 1 e 2. Recife: UFPE, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/23603/19258>>. Acesso em> ago. 2018.

_____. **Amigos e competidores**: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba. Tese. São Paulo: USP, 2012.

_____. **Potiguara**. In: INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Potiguara>>. Acesso em: ago. 2018.

_____. Todo caboclo é parente: Espacialidades, história e parentesco entre os Potiguara. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2015, v. 58, n. 1, p. 286 – 317.

ZAMBONI, Ernesta. **Orientações metodológicas presentes no currículo e na docência do ensino de História do Brasil**. UNISC. v. 4. Jornada Estadual de Ensino de História, 5, Jan./Dez. 1998.

ZAPATA, Claudia. Intelectuales públicos, intelectuales críticos. **La intelectualidad indígena en América Latina**. Anales de la Universidad de Chile, Séptima serie, n. 9., Santiago de Chile, pp. 89-102, 2015. Disponível em: <<http://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/viewFile/38704/40349>>. Acesso em setembro de 2018.

APÊNDICE A - O VÍDEO

Apresentação

Caros professores, professoras e interessados.

Nos tempos atuais, existe uma diversidade muito grande de povos indígenas no Brasil e no continente americano. Povos que viveram por processos de violências, alguns de aniquilação. Entretanto, por mais que ainda enfrentem todo tipo de coações, sua resistência e mobilizações fazem com que estes estejam cada vez mais presentes no espaço público nacional. Contudo, persiste uma visão que os indígenas estão fadados ao desaparecimento. Discurso este que reproduzido como argumento desde do século XIX, pelo Estado ou agentes econômicos interessados em suas terras e mão-de-obra. Portanto, a noção fatalista que as sociedades indígenas estão condenadas a se eclipsar acarreta em efeitos ainda mais nocivos a essas populações.

Todas as sociedades humanas vivenciam transformações históricas. E com os indígenas não é diferente, o(s) indígena(s) atuais não são os mesmos do passado. Desde aqueles considerados mais “isolados” até os grupos que estiveram em processos mais intensos de contatos com a cultura ocidental, vivenciam mudanças na sua cultura e organização social. A negação da *indianidade* de grupos, especialmente desses últimos, como não sendo autêntica ou original é uma falácia, que só tende a privilegiar interesses escusos. Relegá-los ao passado é uma permanência do pensamento colonizador.

Não obstante, e como muito foi dito, o próprio termo “índio” é uma invenção ocidental, datada da colonização, o que, portanto, o torna uma imposição advinda de agentes externos. Este termo “índio”, no entanto, foi em meio a processos históricos, apropriado por eles próprios como forma de reivindicações de direitos. Fato esse, que não esgota a diversidade e maneira específica que essas populações se auto percebem.

Da década de 1970 a atualidade existe uma verdadeira efervescência da identidade étnica indígena, através da luta pelo reconhecimento das terras e de suas especificidades culturais. Essa ebulição provocou um crescimento substancial de diferentes etnias e autodenominações, muitos das quais eram negadas. Apesar de continuarem ameaçadas, sua autoafirmação levou também a um crescimento exponencial de sua população da década de 1990 até a atualidade. Neste ano, foram identificadas pelo IBGE um número de aproximadamente 394 mil pessoas assim autodeclaradas, que cresceu para 896,9, de acordo com o último Censo realizado em 2010. Esse aumento expressivo não poderia ser compreendido apenas como um efeito demográfico (ou seja, crescimento vegetativo), mas a um possível

crescimento no número de pessoas, as vezes de grupos inteiros que se autoafirmaram e foram reconhecidos como indígenas, inclusive nas áreas urbanas do país.

Entre os diversos povos está o povo Potiguara, cuja maior parte habita atualmente na Paraíba, mais especificamente nos municípios da Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Entre esses municípios hoje são reconhecidas oficialmente três Terras indígenas: TI Potiguara, TI de Jacaré de São Domingos e TI de Monte-Mór. No entanto, a luta dos Potiguara pelo seu reconhecimento ainda continua.

O vídeo que segue é uma pequena contribuição, que, no entanto, pode ser de muita ajuda para abordar a temática indígena contemporânea em sala de aula. Elaborado a partir da entrevista com Sanderline Ribeiro: educadora e ativista potiguara, na cidade de Rio Tinto/PB. O documentário aborda questões a partir da visão indígena, nele se discute temas como violências, silenciamentos, mas também resistências, autoafirmação e maneiras de se abordar a própria temática indígena em sala de aula. É um material sucinto, mas um instrumento pertinente para se familiarizar com a história Potiguara e com possibilidades para superação de estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas no Brasil.

https://drive.google.com/open?id=1Ch8IW_tYrx6QsE09b6nxlsK6wTup-3ey

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

PROFHISTÓRIA

Ficha técnica:

Tipo de entrevista: história de vida/História temática

Entrevistador: Jonathan de França Pereira;

Colaboradora: Sanderline Ribeiro (Educadora Indígena e estudante de Letras)

Levantamento de dados: Jonathan de França Pereira;

Pesquisa e elaboração do roteiro: Jonathan de França Pereira. Helton Tavares

Técnico de gravação: Helton Tavares/ Daniel Amaral

Local: Rio Tinto/PB - Brasil Data: 10/07/2018

Tema: As relações entre o pensado sobre os índios e a vida de uma potiguara

Entrevista realizada como para dissertação “ Povos Indígenas e Educação Básica: relações entre a história pensada e a história vivida”, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

Temas: Povos indígenas, identidade indígena, trajetória de vida, memória, educação.

1. Sanderline, você poderia falar um pouco sobre sua trajetória de vida, das especificidades, percalços e superações relação ao fato de ser uma indígena potiguara?
2. Como foi sua trajetória de estudos?
3. Como estudiosa da temática indígena, como você avalia o as relações entre a sua identidade e os conhecimentos adquiridos pela pesquisa. Em que aspectos a atividade intelectual impactou sua percepção do que é ser uma potiguara?
4. Como você vê a atual situação dos potiguaras e, de modo geral, a situação indígena no Brasil?
5. Você poderia falar um pouco sobre sua atuação e articulações políticas?
6. Diante da riqueza e diversidade dos costumes e valores indígenas, quais as possibilidades de trabalhar sobre os povos indígenas em sala de aula.

**APÊNDICE C –TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS
(PARA MENORES DE DEZOITO ANOS)**

Eu _____, RG nº _____-SSP/_____ CPF
nº _____ responsável legal, na qualidade de
_____(pai, mãe ou tutor), do menor
_____, Carteira de
Identidade nº _____-SSP/_____, nascido (a) em ____ de _____do ano de
_____, **AUTORIZO(AMOS)** a participação na atividade **de pintura corporal potiguara**,
como parte do projeto “Os Povos Indígenas: entre a história pensada e a história vivida” na
escola Lions Tambaú.

João Pessoa, PB _____de _____de 2018.

Assinatura do Responsável Legal.

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PROFHISTÓRIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, SANDERLINE RIBEIRO DOS SANTOS, portador(a) do RG n.º 2358757-2, inscrito(a) no CPF sob o n.º _____, residente na Rua Nova, Sítio passagem da Cabana, n.º 001, Rio Tinto, Paraíba, AUTORIZO o uso de minha imagem, constante na filmagem de **A História Viva: trajetória, pertencimento e identidade de uma educadora Potiguar**, com o fim específico da criação de um material didático e de pesquisa, sem qualquer ônus e em caráter definitivo. A presente autorização abrangendo o uso da minha imagem na filmagem acima mencionada é concedida ao **Mestrado Profissional de História**, na pesquisa de **Jonathan de França Pereira** a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais com finalidades acadêmicas, didáticas, editoriais, jornalísticas, e outras que existam ou venham a existir no futuro, exceto comerciais, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem (a não ser o fato de ter sido colaboradora de sua produção) ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.


João Pessoa, PB 24 de 10 de 2018

Telefone para contato: (83) 9 91588156

Sanderline Ribeiro dos Santos

Assinatura

AUTORIZAÇÕES DE IMAGENS E SOM DOS MENORES 18 ANOS.


UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PROFHISTÓRIA

Eu MARCELA A. DE SOUZA RG 2888835 SSP/ PB responsável legal, na qualidade de 1711 (pai, mãe ou tutor), do menor MARIANA ALEQUONDRA ALVES DE SOUZA,
Carteira de Identidade nº 4642860 SSP/ PB, nascido (a) em 14 de 11 do ano de 2006, **AUTORIZO(AMOS)** o uso de sua **IMAGEM** no vídeo **Trajetória, Pertencimento e Identidade de uma educadora Potiguar**, com o fim específico da criação de um material didático, sem qualquer ônus e em caráter definitivo, assim como em sua dissertação de mestrado. A presente autorização abrangendo o uso sua imagem na filmagem acima mencionada é concedida **Jonathan de França Pereira e ao Mestrado Profissional de História**, a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais com finalidades jornalísticas, editoriais, didáticas, entre outras outros que existam ou venham a existir no futuro, **exceto comerciais**, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

João Pessoa, PB de 28 de NOVEMBRO 2018


MARCELA A. DE SOUZA
Assinatura do Responsável legal.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS
(PARA MENORES DE DEZOITO ANOS)**

Eu CLEBIANA SOARES SILVA RG nº 3231303 SSP/ PB responsável legal, na qualidade de _____ (pai, mãe ou tutor), do menor ISABELA SILVA VIANA,
Carteira de Identidade nº _____ SSP/ _____, nascido (a) em 27 de 11 do ano de 2008, **AUTORIZO(AMOS)** o uso de sua **IMAGEM** no vídeo **História Viva: trajetória, pertencimento e identidade de uma educadora Potiguar**, com o fim específico da criação de um material didático, sem qualquer ônus e em caráter definitivo. A presente autorização abrangendo o uso sua imagem na filmagem acima mencionada é concedida **Jonathan de França Pereira e ao Mestrado Profissional de História**, a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais com finalidades jornalísticas, editoriais, didáticas, entre outras outros que existam ou venham a existir no futuro, **exceto comerciais**, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Rio Tinto, PB de 29 de NOVEMBRO 2018

Clebianas Soares Silva
Assinatura do Responsável legal.


UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PROFHISTÓRIA

Eu Clebiana da Silva Sousa RG 379363 SSP/ PB responsável legal, na qualidade de mat (pai, mãe ou tutor), do menor Maria Alci Soares da Silva,
Carteira de Identidade nº 4645530 SSP/ PB, nascido (a) em 14 de Maio do ano de 2004, **AUTORIZO(AMOS)** o uso de sua **IMAGEM** no vídeo **Trajetória, Pertencimento e Identidade de uma educadora Potiguar**, com o fim específico da criação de um material didático, sem qualquer ônus e em caráter definitivo, assim como em sua dissertação de mestrado. A presente autorização abrangendo o uso sua imagem na filmagem acima mencionada é concedida **Jonathan de França Pereira e ao Mestrado Profissional de História**, a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais com finalidades jornalísticas, editoriais, didáticas, entre outras outros que existam ou venham a existir no futuro, **exceto comerciais**, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

João Pessoa, PB de 05 de Dezembro 2018

Clebiana da S. Sousa
Assinatura do Responsável legal.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEIS
(PARA MENORES DE DEZOITO ANOS)**

Eu CLEBIANA SOARES DA SILVA RG nº 3231303 SSP/ _____ responsável legal, na qualidade de _____ (pai, mãe ou tutor), do menor Maria Alci Soares da Silva,
Carteira de Identidade nº _____ SSP/ _____, nascido (a) em 30 de Outubro do ano de 2004, **AUTORIZO(AMOS)** o uso de sua **IMAGEM** no vídeo **História Viva: trajetória, pertencimento e identidade de uma educadora Potiguar**, com o fim específico da criação de um material didático, sem qualquer ônus e em caráter definitivo. A presente autorização abrangendo o uso sua imagem na filmagem acima mencionada é concedida **Jonathan de França Pereira e ao Mestrado Profissional de História**, a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais com finalidades jornalísticas, editoriais, didáticas, entre outras outros que existam ou venham a existir no futuro, **exceto comerciais**, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Rio Tinto, PB de 29 de NOVEMBRO 2018

Clebianas Soares Silva
Assinatura do Responsável legal.

ANEXO A

Municípios com maiores populações indígenas, por Grandes Regiões, segundo as Unidades da Federação – Brasil – 2010.

Unidades da Federação	Municípios mais populosos	População residente
Nordeste		
Paraíba	Marcação	5.895
	Baía da Traição	5.687
	Rio Tinto	2.378
	João Pessoa	1.951
	Campina Grande	579
	Cabedelo	429
	Bayeux	329
	Mataraca	209
	Santa Rita	198
	Mamanguape	130

Fonte: IBGE (2012)

ANEXO B

Municípios brasileiros com as maiores proporção da população indígena, por situação do domicílio - Brasil - 2010

Unidades da Federação	Municípios	Maiores proporção da população indígena (%)
Total		
Roraima	Uiramutã	88,1
Paraíba	Marcação	77,5
Amazonas	São Gabriel da Cachoeira	76,6
Paraíba	Baía da Traição	71,0
Minas Gerais	São João das Missões	67,7
Amazonas	Santa Isabel do Rio Negro	59,2
Roraima	Normandia	56,9
Roraima	Pacaraima	55,4
Acre	Santa Rosa do Purus	53,8
Roraima	Amajari	53,8
Urbana		
Paraíba	Marcação	66,2
Amazonas	São Gabriel da Cachoeira	57,8
Roraima	Uiramutã	56,9
Paraíba	Baía da Traição	42,2
Pernambuco	Carnaubeira da Penha	35,9
Alagoas	Pariconha	35,8
Amazonas	Santa Isabel do Rio Negro	31,6
Pará	Jacareacanga	22,0
Amazonas	Autazes	20,1
Roraima	Normandia	18,1

Fonte: IBGE (2012).

ANEXO C

Taxa média geométrica de crescimento anual da população autodeclarada indígena no período 2000/2010, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação - Brasil

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Taxa Média Geométrica de Crescimento Anual, por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Brasil	1,1	(-) 1,9	3,7
Norte	3,7	2,9	3,9
Rondônia	1,2	(-) 3,7	3,5
Acre	7,1	9,0	6,8
Amazonas	4,1	6,2	3,6
Roraima	5,8	3,5	6,4
Pará	0,4	(-) 1,6	1,2
Amapá	4,1	0,8	5,0
Tocantins	2,2	(-) 4,4	4,4
Nordeste	2,0	0,0	4,7
Maranhão	2,5	(-) 1,5	3,8
Piauí	1,0	2,7	(-) 3,8
Ceará	4,7	4,3	5,6
Rio Grande do Norte	(-) 2,0	(-) 3,1	5,1
Paraíba	6,6	5,8	7,5
Pernambuco	4,4	0,9	9,5
Alagoas	4,8	4,0	5,4
Sergipe	(-) 2,5	(-) 1,8	(-) 5,7
Bahia	(-) 1,3	(-) 2,4	1,1
Sudeste	(-) 4,9	(-) 5,6	(-) 0,9
Minas Gerais	(-) 4,4	(-) 6,2	0,3
Espírito Santo	(-) 3,2	(-) 4,1	(-) 1,1
Rio de Janeiro	(-) 7,8	(-) 7,9	(-) 6,8
São Paulo	(-) 4,1	(-) 4,3	(-) 2,4
Sul	(-) 1,2	(-) 4,2	2,3
Paraná	(-) 1,9	(-) 4,6	1,7
Santa Catarina	1,0	(-) ,6	2,7
Rio Grande do Sul	(-) 1,6	(-) 5,4	2,7
Centro-Oeste	2,3	(-) 1,1	3,8
Mato Grosso do Sul	3,1	2,2	3,4
Mato Grosso	3,8	(-) 2,3	5,3
Goiás	(-) 4,9	(-) 4,3	(-) 10,9
Distrito Federal	(-) 1,5	(-) 1,5	(-) 3,7

Fonte: IBGE (2012)