



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



JOANA CRISTINA CELESTINO DE SOUZA

MARACANÃ EM CONTOS.

Um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense do século XVII.

ANANINDEUA-PA

2023

JOANA CRISTINA CELESTINO DE SOUZA

MARACANÃ EM CONTOS.

Um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense do século XVII

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Karl Heinz Arenz

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas:
Produção e Difusão

ANANINDEUA-PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S719m Souza, Joana Cristina Celestino de.
Maracanã em contos : um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense do século XVII / Joana Cristina Celestino de Souza.
— 2023.
xii, 90 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Karl Heinz Arenz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2023.
1. Ensino de história. 2. História indígena. 3. Maracanã. 4. Lopo de Sousa. 5. Contos. I. Título.

CDD 907



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE
JOANA CRISTINA CELESTINO DE SOUZA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Karl Heinz Arenz e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Almir Diniz de Carvalho Júnior, Prof. Dr. Frederik Luiz Andrade de Matos e Profa. Dra. Maria Roseane Pinto Lima reuniu-se no dia 17 de maio de 2023, às 09:30 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **JOANA CRISTINA CELESTINO DE SOUZA** intitulada **Maracanã em Contos: um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense do século XVII**. Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

g vb

Documento assinado digitalmente
KARL HEINZ ARENZ
Data: 17/05/2023 15:33:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Karl Heinz Arenz
Orientador

g vb

Documento assinado digitalmente
FREDERIK LUIZI ANDRADE DE MATOS
Data: 17/05/2023 15:43:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Frederik Luiz Andrade de Matos
Membro Externo da Banca / IFPA /PA

g vb

Documento assinado digitalmente
MARIA ROSEANE CORREA PINTO LIMA
Data: 20/05/2023 09:24:42-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Almir Diniz de Carvalho Júnior
Membro Externo da Banca / UFAM / AM

Prof. Dra. Maria Roseane Pinto Lima
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA /UFPA

*Aos meus pais e ao meu marido por todo
apoio e o amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado me apoiando em qualquer decisão que tomasse, especialmente minha mãe que sempre foi o maior exemplo de força e determinação que tenho na minha vida. Agradeço por cada ligação, por todos os “*eu te amo*” ao final de todas as conversas, por todos “*vai dar certo, minha filha*”. Agradeço por ser minha inspiração e minha principal motivação para continuar lutando.

Agradeço ao meu marido que sempre esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis. Ele me deu a mão, a cada noite mal dormida. Ele me emprestou o seu colo e os seus ouvidos, não esmoreceu ao ouvir tantos lamentos e em todos os momentos em que eu pensei em desistir ele me disse “*não faça isso, eu sei que você consegue*”. Agradeço também por cada conselho pessoal e profissional, pela generosidade e por toda ajuda ao longo desse processo que só nós sabemos o quanto foi difícil. Muito obrigada!

Agradeço ao meu orientador, o professor Karl. O senhor foi fundamental para a realização desse trabalho. Me ajudou substancialmente desde a escolha do tema, sempre solicito a responder meus questionamentos, sempre compreensivo frente a todos os obstáculos que precisei enfrentar. O senhor também nunca me permitiu desistir e, por isso, obrigada!

Agradeço a direção e coordenação da escola Izidório Francisco de Sousa por permitirem e apoiarem a realização desse projeto. Os alunos das turmas M1IN01, M1IN02 e M1IN03 que participaram com entusiasmo desse trabalho, agradeço a colaboração e espero esse trabalho tenha contribuído para reforçar os seus vínculos identitários com a cultura indígena tão marcante em Maracanã.

Por fim agradeço ao município de Maracanã que me acolheu como filha nesse último ano.

RESUMO

Essa dissertação tem o objetivo de contribuir com o debate sobre a representação indígena nas aulas de história da Escola Estadual de Ensino Médio Izidório Francisco de Sousa, localizada no município de Maracanã, no nordeste paraense. O município tem uma rica história indígena, mas desconhece toda mobilização e articulação política e social que fizeram dos indígenas maracanaenses importantes agentes sociais durante o período colonial, sobretudo ao longo do século XVII. Por isso, este trabalho levou a discussão sobre o protagonismo indígena para aos alunos do 1º ano do ensino médio e junto a eles desenvolvemos um material paradidático capaz de dar voz aos indígenas, tantas vezes silenciados pela historiografia e pelo ensino de história.

Palavras-chave: Ensino de História; Povos indígenas; História Indígena; Representação

ABSTRACT

This dissertation aims to contribute to the debate on indigenous representation in history classes at the *Escola Estadual de Ensino Médio Izidório Francisco de Sousa*, located in the municipality of Maracanã, in the northeast of Pará. The municipality, which has a rich indigenous history, is unaware of all the mobilization and political and social articulation that turned the Maracana natives into important social agents during the colonial period, especially throughout the 17th century. Therefore, this work focusses on the discussion about indigenous protagonism to first year medium-level students together with whom we developed paradidactic material capable of giving voice to indigenous people, so often silenced by historiography and history teaching.

Keywords: History Teaching; Indigenous peoples; Indigenous history; Representation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa que apresenta a localização de Maracanã (regional, estadual e nacional) . . .	36
Figura 2: Mapa do município de Maracanã.....	37
Figura 3: Atividade destinada a alunos da educação infantil	68
Figura 4: Imagem apresenta a comparação entre dois indígenas	69
Figura 5: Imagem da Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500.	72
Figura 6: Quadro de Victor Meirelles, 1861	73
Figura 7: Desenho de uma embarcação do período colonial.....	76
Figura 8: Desenho de Percy Lau de uma salina na primeira metade do século XX	76
Figura 9: Fragmento do mapa do Pará	77
Figura 10: Prospecto da Fortaleza de Gurupá (1756).....	78
Figura 11: Fotografia em que Naldo Ribeiro apresenta um dos seus desenhos	79
Figura 12: Fotografia em que Naldo Ribeiro explica algumas técnicas de desenho.....	79
Figura 13: Quadrinho 1, autoria da turma M1EI01	80
Figura 14: Quadrinho 2, autoria da turma M1EI01	80
Figura 15: Quadrinho 3, autoria da turma M1EI03.....	80
Figura16: Quadrinho 2, autoria da turma M1EI02.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DECPA – Documento Curricular do Estado do Pará

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação

FGB – Formação Geral Básica

FMT – Formação para o Mundo do Trabalho

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIE – Projetos Integrados de Ensino

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I – Imagens cristalizadas dos Indígenas:	
entre a historiografia e o ensino de história	16
1.1 – Refazendo os caminhos dos estereótipos.....	16
1.2 – Representação indígena no ensino de história.....	20
1.3 – Um breve debate entre o ensino de história e a história local	32
Capítulo II – Conhecendo Maracanã.....	36
2.1 – Localização de Maracanã	36
2.2 – Maracanã e a sua história.....	37
2.3 – O aldeamento de Maracanã: um terreno em disputa	45
2.4 – O lugar do passado indígena na história de Maracanã	54
Capítulo III – Maracanã em contos:	
entre os desafios e a produção	60
3.1 – Os desafios da pesquisa	60
3.2 – A escola-campo e o Novo Ensino Médio	63
3.3 – O produto: Maracanã em Contos.....	66
Considerações finais	82
Referências bibliográficas	84

INTRODUÇÃO

A dissertação intitulada “Maracanã em Contos: um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense do século XVII” é fruto de uma adversidade. A ideia inicial era trabalhar sobre a invisibilidade indígena em uma escola de ensino fundamental da rede particular situada em Belém. Afinal, essa era a minha realidade enquanto professora, mas a pandemia da COVID-19 mudou completamente esse contexto, pois a escola enfrentou uma forte crise financeira e acabou fechando as portas. Assim, no final de 2020, perdi o emprego e junto com ele perdi a possibilidade de desenvolver essa pesquisa, porém o que me pareceu desesperador num primeiro momento se tornou um estímulo para a busca de novas alternativas e a melhor alternativa foi desenvolver o trabalho que apresento em seguida.

Em uma conversa com o meu orientador expliquei a situação que estava enfrentando e apontei como alternativa levar esse debate para Maracanã, já que mantinha uma relação muito próxima com um professor de história da rede estadual de ensino do município, o professor Luiz Moreira, e ele havia se prontificado a auxiliar na realização desse trabalho, uma vez que ele é também um entusiasta da temática indígena. Ao final da conversa, o professor Karl chamou minha atenção para a relevância dessa temática para o município de Maracanã. Até esse momento eu desconhecia a importância política e social dos indígenas maracanaenses na história colonial da Amazônia.

Logo levar esse debate sobre a invisibilidade indígena para o município de Maracanã foi bastante significativo, como o professor Karl havia explicado, Maracanã foi uma das aldeias mais importantes do Pará no período colonial, já que encontrava-se em região estratégica, pela proximidade com as salinas reais e por ser um importante entreposto entre o Pará e Maranhão. Os indígenas da região foram indispensáveis para que a aldeia de Maracanã ganhasse esse destaque, fosse trabalhando como mão de obra especializada nas salinas reais ou no transporte, fosse comandando politicamente a aldeia, como foi o caso do principal Lopo de Sousa no século XVII.

Diante disso, conversei com o professor Luiz Moreira para entender como ele abordava esse tema com os alunos e ele me informou que desconhecia essa informação. Essa conversa me fez entender que essas ações dos indígenas maracanaenses estavam ausentes nas aulas de história desse professor. Cabe aqui ressaltar que o professor Luiz Moreira não é natural de Maracanã. Ele passou a viver no município apenas em 2019, quando assumiu o cargo de professor da rede estadual. Mesmo que ele seja um entusiasta

da temática indígena e que tenha desenvolvido diferentes estratégias para desconstruir estereótipos, ele não conhecia a relevância desses indígenas para a história dessa região. Afinal, como ele observou não há tempo hábil para ampliar o debate sobre a temática indígena em sala de aula, principalmente no ensino médio, pois existe um conteúdo obrigatório extenso que deve ser ministrado com uma carga horária insuficiente, uma vez que existe a exigência de privilegiar os assuntos cobrados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Logo, o debate sobre o protagonismo indígena em âmbito local fica fadado ao silenciamento.

Foi justamente pensando em dar voz a esses indígenas que essa dissertação foi organizada. No primeiro capítulo, “Imagens cristalizadas dos Indígenas: entre a historiografia e o ensino de história”, buscamos apresentar uma breve discussão sobre os estereótipos desde a sua gênese e como eles chegaram até os dias atuais. Para isso, o capítulo foi dividido em três itens. No primeiro, “Refazendo os caminhos dos estereótipos”, apontamos alguns estereótipos que ainda se fazem presentes em muitas escolas, sobretudo na educação infantil. Em seguida apresentamos a explicação do conceito de estereotipagem segundo o sociólogo Stuart Hall (2016, 191). Em poucas palavras o autor afirma que a estereotipagem é um processo que “reduz, essencializa, naturaliza, e fixa a diferença”. A partir disso criamos mecanismos para expelir o que não se enquadra em nossa perspectiva de “aceitável”. Diante desse conceito buscamos, nas palavras de Manuela Carneiro da Cunha (2012), o momento em que esses primeiros estereótipos foram construídos. Enfim, tentamos entender como esses mesmos estereótipos se tornam elementos essenciais para as políticas assimilacionistas que usam o forjamento de uma “identidade nacional” para justificar a inserção das sociedades indígenas à nação brasileira “civilizada”.

Na segunda seção do capítulo, “Representação indígena no ensino de história”, observamos o quanto o discurso impregnado de estereótipos promovido pelo IHGB teve impacto no ensino de história. Nesse sentido, concordamos com os trabalhos de Katia Abud (2004) e Circe Bittencourt (2020) que afirmam que existe, desde o século XIX, momento em que a história se estabelece enquanto disciplina escolar, uma expressiva proximidade entre a historiografia e o ensino de história. Katia Abud fala dessa aproximação em um contexto político, afirmando que “o ensino de história seria um instrumento poderoso na construção de um Estado Nacional” (2004, p. 34). Por isso, o currículo educacional brasileiro também deve ser visto sob uma perspectiva política. A autora fala do relevante espaço que o ensino de história ocupava no currículo ao longo da

Era Vargas – portanto, em um momento em que a construção da “Identidade Nacional” volta aos debates historiográficos e ao ensino de história – e como perdeu esse espaço entre as décadas de 1960 e 1980, “num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar a mão-de-obra para essa mesma indústria” (ABUD, 2004, p. 39).

Enquanto isso, Circe Bittencourt (2020) destaca mais a aproximação entre a produção historiográfica e a didática, ressaltando que a imagem difundida sobre os povos indígenas nos livros didáticos está sempre em consonância com o discurso historiográfico vigente. Bittencourt nos fornece subsídios para abordarmos a temática entre os anos finais do século XIX e o início da década de 1980.

Para finalizar a seção, falamos sobre a “Nova História Indígena”, como ficou conhecida a revisão historiográfica que propõe lançar um novo olhar sobre a temática indígena. A proposta é compreender os indígenas para além dos estereótipos que lhes foram imputados, desde os primeiros contatos com os europeus, que os enquadravam como selvagens e incivilizados, mas também para além dos estereótipos construídos a partir da historiografia estruturalista que os representava como vítimas passivas da colonização e fadadas ao desaparecimento. A Nova História Indígena é uma vertente de estudos que nasceu do contato direto com a antropologia e com os movimentos indígenas e indigenistas. Cabe ressaltar que os movimentos indígenas organizados já vinham se mobilizando desde a década de 1970 e conseguiram conquistar direitos constitucionais inéditos. Diante dessa visibilidade, não era mais possível concordar com uma historiografia que ainda os vinculava aos estereótipos e aos estigmas. Sendo assim, a intenção dessa nova historiografia é levar os indígenas dos bastidores para o palco¹, apresentá-los como agentes sociais que agem conforme os seus interesses e encontram alternativas para a mobilização mesmo diante do contexto violento da colonização.

Cabe ressaltar que o movimento indígena conquistou direitos também no campo educacional. Entre eles, a lei 11.645 de 2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino do país. Essa lei modificou a LDB de 1996 e foi inserida na BNCC. É a partir dessas conquistas que a temática indígena foi ganhando novos contornos no ensino de história e nos materiais didáticos.

No último item desse primeiro capítulo, “Um breve debate entre o ensino de história e a história local”, o debate é em torno do pouco espaço concedido à história

¹ Expressão cunhada por Maria Regina Celestino de Almeida em seu livro “Os Índios na História do Brasil” (2011).

local. Como isso, tocamos a discussões sobre temas mais próximos da realidade dos alunos e também mais próximos de suas matrizes culturais que são indispensáveis para a construção de suas identidades.

O segundo capítulo, intitulado “Conhecendo Maracanã”, traz uma discussão mais pragmática sobre o município. Na primeira seção, a intenção é apresentar a sua localização geográfica. Para isso, foi utilizado um mapa que mostra Maracanã em perspectivaregional, estadual e nacional. Além disso, é também apresentado um mapa do município, no qual se pode ter a noção da sua extensão territorial.

Na seção “Maracanã e a sua história”, o propósito é aprofundar a investigação sobre o passado colonial de Maracanã. Veremos que a origem de Maracanã remonta ao século XVII, período de intensas disputas entre portugueses e franceses pelo domínio do litoral amazônico. Percebemos a necessidade de tratar desse assunto, ressaltando a importância das alianças firmadas entre os povos indígenas e essas sociedades europeias. Para isso, buscamos embasamento no livro de Beatriz Perrone-Moisés “Cinco séculos de presença francesa no Brasil: invasões, missões, irrupções”, de 2013, que aborda as relações estabelecidas entre os indígenas e os franceses quando eles se estabeleceram no Maranhão. É importante frisar que segundo as palavras do capuchinho francês Yves D’Évreux(1874, p. 25), os franceses teriam sido os primeiros europeus a entrarem em contato com os indígenas de Maracanã.

Mas, para tratar das alianças firmadas entre os portugueses e os indígenas recorreremos ao suporte da tese de doutorado de Almir Diniz Carvalho Júnior, “Índios cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa”, de 2005, e da dissertação de mestrado de Marcel Rolim Silva “A colonização do Morubixaba: a construção do principalato indígena na Amazônia colonial (séculos XVII e XVIII)”, de 2019. Os dois trabalhos mostram nuances específicas das alianças firmadas entre os indígenas e os portugueses. Marcel Rolim evidencia a construção de uma “nobreza” indígena formada a partir de alianças militares entre lideranças indígenas e os portugueses para expulsar outros “invasores” europeus. Como recompensa, a coroa portuguesa cria um posto que deveria ser exclusivamente ocupado pelas lideranças indígenas, o posto de Principal, que foi ocupado também por Lopo de Sousa, um dos personagens mais relevantes da história indígena maracanaense. Almir Diniz também fala dessa relação entre as lideranças indígenas e a coroa lusa que levou ao surgimento do principalato. No entanto, ele destaca, a participação da Igreja Católica no processo colonial e a complexidade das relações estabelecidas entre o clero e os indígenas da Amazônia.

No item seguinte, “O aldeamento de Maracanã: um terreno em disputa”, retomamos aspectos discutidos por Silva (2019) e Carvalho Júnior (2005), mas direcionamos a discussão para Maracanã. Além desses autores, recorreremos também à dissertação de mestrado de Marina Hungria Nobre, “‘Para o Governo de Sal e Tainhas e de Índios’: as salinas e o pesqueiro real no estado do Maranhão e Pará (1640-1750)”, de 2017. Nobre apresenta informações das relações comerciais que envolveram Maracanã e a coroa portuguesa, enfatizando que o sal produzido em Maracanã abastecia todo o Estado do Maranhão e Grão-Pará e a infantaria, responsável pela defesa do território.

No entanto, o aspecto mais relevante dessa seção gira em torno do episódio da prisão de Lopo de Sousa Copaúba, o principal de Maracanã, que gozava de prestígio entre os indígenas do aldeamento e a sociedade colonial. No entanto, a relação entre Copaúba e o padre jesuíta Antônio Vieira não era tão amistosa. Essa relação é apresentada em diversos trabalhos, como o de Carvalho Júnior (2005), Silva (2019), Nobre (2017) e Rocha (2021). Todos esses textos fazem referência à prisão de Copaúba, mas Carvalho Júnior enfatiza o posicionamento dos indígenas maracanaenses frente a sua prisão, ressaltando que eles usaram as medidas legislativas cabíveis para exigir a soltura do principal. Afinal, eles consideravam a prisão uma arbitrariedade. Além disso, ameaçaram abandonar o aldeamento e suas atividades, o que geraria graves prejuízos para a coroa e a sociedade como um todo. Nesse contexto, é perceptível que os indígenas conheciam os mecanismos legais e tinham consciência da sua importância para o projeto colonizador e sabiam como se mobilizar diante de arbitrariedades.

A última seção do capítulo, “Qual é o lugar que o passado indígena ocupa na história de Maracanã?”, apresenta uma discussão sobre como esse protagonismo indígena é percebido em Maracanã atualmente. Para isso propusemos a análise de dois livros escritos por memorialistas locais: “Maracanã, meu encanto”, escrito em 1994 por Elizeu da Paixão, e “Reverendo caminhos: a saga maracanaense”, de 2007, escrito por Emanuel Pereira. Os dois livros servem de auxílio aos professores da rede municipal de ensino para que eles possam tratar da história local de Maracanã, já que as obras se dispõem a fazer um mergulho na história maracanaense. No entanto, as movimentações e articulações dos indígenas coloniais não são apresentadas pelos autores, o que sugere que essa perspectiva também não esteja presente no ensino de história.

O terceiro capítulo, “Maracanã em Contos: entre os desafios e a produção”, apresenta o produto e todo o percurso percorrido até conseguir confeccioná-lo. Primeiramente ressaltamos os diversos obstáculos que enfrentamos para desenvolver esse

trabalho. Muitos obstáculos são referentes à pandemia da CIVID-19 e sua implicação no meio educacional. Já outros têm relação com o contexto pós-pandêmico que, além de ser suficientemente complexo, ainda foi intensificado pela implantação do “Novo Ensino Médio”. A seção, “A Escola Campo e o Novo Ensino Médio”, trata justamente dessa perspectiva de implantação desse novo modelo de ensino e as suas implicações na escola-campo, a Escola Estadual de Ensino Médio Izidório Francisco de Sousa.

A terceira seção, “O produto: Maracanã em Contos”, fala de forma mais específica sobre o desenvolvimento do trabalho, que foi construído a partir de aulas-oficinas elaboradas segundo a proposta metodológica de Isabel Barca (2004). Em seguida, apresentamos cada uma das cinco oficinas que compuseram o trabalho, destacando os seus propósitos e apresentando as imagens usadas em cada uma delas. No final, falamos brevemente sobre o produto desse trabalho: um pequeno livro de contos que foi roteirizado e ilustrado pelos alunos das três turmas de 1º ano da escola-campo. É importante destacar que os contos são fictícios, mas foram baseados nos debates desenvolvidos ao longo das oficinas, o que nos permite afirmar que eles apresentam verossimilhança com a história indígena do município.

Capítulo I – Imagens cristalizadas dos Indígenas: entre a historiografia e o ensino de história

1.1 – Refazendo os caminhos dos estereótipos

Pai Nosso que estás nos céus
 Neste dia 19 de abril
 Nos livre das professoras e professores que pintam seus alunos com canetinhas hidrocor
 Nos livre das escolas que colocam cocares de papel nas crianças
 Pai Nosso, que estás nos céus
 Não deixe as professoras ensinarem para as crianças que o Dia do Índio é uma homenagem aos povos originários
 Mantenha longe de Nós aqueles que repetem as palavras:
 Índio, Oca, Tribo, Selvagem, Pureza e Exótico
 Afaste de Nós os bu-bu-bu feito com a mão na boca
 Senhor, perdoe aqueles que por desconhecimento nos fazem uma imagem estereotipada
 Mas livre-os do desconhecimento e do preconceito que os fazem acreditar que ainda somos os indígenas de 1500 Amém! (BANIWA, 2018)

O poema acima foi escrito e publicado em uma rede social² pelo artista visual e defensor dos direitos indígenas Denílson Baniwa. Denílson, que carrega o nome da sua etnia, nasceu na aldeia Darí localizada no interior do Amazonas. Ele alcançou notoriedade depois de ganhar o Prêmio PIPA Online, um dos prêmios mais importantes da arte contemporânea brasileira³.

As obras de Baniwa têm um caráter antropofágico, pois costumam se apropriar de linguagens ocidentais para desconstruí-las e foi justamente isso que Denílson fez ao escrever esse texto. Ele usou um símbolo do cristianismo, a oração do Pai Nosso e a desconstruiu. Com um tom irônico, ele expressou sua insatisfação com a representação carregada de estereótipos do que é ser indígena, como se o indígena pudesse ser definido meramentepelas pinturas corporais, pelo uso cocares, por morar em ocas no meio da floresta e falarum dialeto estranho, supostos hábitos expostos no poema.

Cabe ressaltar que existe uma preocupação governamental com a forma com que a temática indígena é tratada na educação básica, haja vista que a promulgação da lei 11.645 de 2008 dispôs sobre a obrigatoriedade de inserir o ensino da história e da cultura afro-indígena em todos os estabelecimentos de ensino do país. Mesmo antes dessa lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 ao apresentarem os objetivos do

² Texto publicado em: <https://www.facebook.com/radioyande/posts/1490699877706315/>.

³ Informação disponível em: <https://www.artequaeacontece.com.br/denilson-baniwa-artista-e-indigena/>. Acesso em: 20 out. 2022.

ensino de história para crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental esclarecia que se devia: “caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; e identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada” (BRASIL, 1997, p. 40). Nitidamente, o documento propõe que as crianças devam compreender que existem diferenças entre eles mesmos e os povos indígenas; entre os próprios povos indígenas; e entre os povos indígenas do passado e os contemporâneos. No entanto, o que ainda se observa são atividades “sazonais” – como as expostas por Baniwa – que acontecem sempre no mês de abril sob o pretexto de homenagear o índio no seu dia, momento que deveria ser de reflexão sobre a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Com a manutenção desse tipo de prática, não apenas, se esvazia qualquer tipo de reflexão, mas também se reforça preconceitos e estereótipos.

O poema de Baniwa reflete o quanto a sociedade brasileira, em pleno século XXI, ainda mantém as imagens cristalizadas que foram construídas em um longo processo de estereotipagem imposta às sociedades indígenas. Cabe esclarecer, que estereotipagem é um conceito sobre o qual o sociólogo britânico Stuart Hall (2016) nos explica que pessoas que pertencem a uma mesma cultura tendem a interpretar signos de forma semelhante, possibilitando que o sentido dado a objetos, pessoas e eventos também sejam compartilhados, em outras palavras, pessoas de uma mesma cultura tendem a construir um “mapa conceitual”, um “padrão” semelhante e, quando entram em contato com algo ou alguém que não se enquadre nesse “mapa conceitual”, tendem a construir uma fronteira simbólica que separa o que se encaixa nos padrões (normal, aceitável) do que não se encaixa (anormal, inaceitável). Nesse sentido podemos entender a estereotipagem como uma prática representacional que fixa limites e exclui tudo que não lhe pertence.

Dito isso, é possível afirmar que os estereótipos sobre as sociedades indígenas começaram a ser construídos logo nos primeiros contatos entre eles e os europeus. As primeiras informações sobre as sociedades indígenas que circularam pelo mundo partiram das impressões dos viajantes e cronistas europeus que observaram algumas sociedades indígenas, principalmente as que ocupavam o litoral, identificaram alguns aspectos culturais que não se enquadravam no seu “mapa conceitual” e reduziram toda a cultura indígena a esses aspectos. Então, os naturalizaram e estabeleceram a fronteira simbólica que imputava ao indígena a condição de anormalidade, ou selvageria. Manuela Carneiro da Cunha, em seu artigo “Imagens de índios do Brasil no século XVI” (1990) apontou

diversos textos em que os indígenas são apresentados para a sociedade letrada europeia de forma genérica e estereotipada. Ela atribui à carta de Pero Vaz de Caminha o início da construção dessa imagem. Em uma série de citações retiradas da carta, Cunha lembra que para Caminha os índios não tinham chefe ou principal, não tinham idolatria ou adoração, não sujeitavam à natureza como não se sujeitavam a ninguém, gente montesa, gente “selvagem”. Sendo assim, teria sido lançada a pedra fundamental que sustentaria, por séculos e com poucas alterações, o discurso sobre os indígenas na história brasileira.

No século XIX, a recém-inaugurada historiografia brasileira seguiu um discurso semelhante. Os estereótipos continuaram marcando significativamente a construção da imagem indígena. Cabe aqui ressaltar que a historiografia do século XIX estava a serviço de um projeto político que visava forjar uma nação brasileira. A essa altura, “nação e civilização eram vistas como equivalentes” (GUIMARÃES, 2011, p. 50) e o padrão de civilização a ser obtido era o europeu. Embora os indígenas não se enquadrassem nesse padrão, eles despertavam o interesse dos intelectuais, principalmente dos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Esses buscavam na história indígena uma “época de ouro”, tal como em outras colônias da América Latina, capaz de fornecer elementos importantes para as bases nacionais em formação (GUIMARÃES, 2011, p. 144). No entanto, não se tratava de apenas de incluir a história dos índios na história nacional, mas, sobretudo, era necessário que o conhecimento adquirido com esses estudos subsidiasse a formulação de políticas indigenistas que visavam integrar essa parcela da população na cultura branca europeizada. A diversidade étnica e cultural dos povos indígenas era algo a ser rechaçado, já que contradizia o discurso da existência de uma identidade nacional. É importante notar que as políticas assimilacionistas deixam de ter uma “forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas” (HALL, 1997, p. 20). Nesse sentido, a historiadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010, p. 22) afirma que

A proposta assimilacionista, já lançada, desde meados do século XVIII, pelo marquês de Pombal, seria retomada com muito mais ênfase pelos políticos do Oitocentos. Apesar das divergências, predominava a proposta de incorporar os índios ao Império como cidadãos civilizados para servir ao novo Estado na condição de trabalhadores eficientes. [...]

Razões políticas, ideológicas e socioeconômicas articulavam-se, portanto, na construção de discursos e imagens sobre os índios que contribuíam para lhes retirar o papel de sujeitos históricos.

As divergências citadas por Almeida se refletiam nos discursos construídos, já que, por um lado, existia uma preocupação em incluir a história dos índios a uma história nacional e, por outro lado, havia um esforço em excluir o indígena da nação brasileira. Essa contradição pode ser explicada a partir do modelo bipolar Tupi-Tapuia em que os Tupis são genericamente representados como sociedades indígenas que firmaram alianças comerciais ou de mestiçagem com portugueses e por isso foram considerados como a verdadeira matriz nativa da nacionalidade brasileira. No entanto, segundo os intelectuais, os Tupis que teriam contribuído à formação da nação brasileira estavam relegados ao passado, extintos ou em vias de desaparecimento. Já os Tapuias, por sua vez, seriam uma representação genérica de sociedades que não firmaram os mesmos acordos e, por isso, a imagem construída é que eles seriam inimigos, traiçoeiros e selvagens que atrapalhavam o avanço da nação. Diferentemente dos Tupis, os Tapuias não estavam extintos e recaía sobre eles toda a política indigenista de integração a sociedade civilizada.

A historiografia oitocentista também carregava esse caráter ambíguo. Carl von Martius, por exemplo, defendia a tese que o indígena deveria ser incluído na memória coletiva como símbolo da nação (ALMEIDA, 2010, p. 138) e deveria ser esse o local do indígena na história do Brasil: um local de memória. Afinal, debruando-se em seus trabalhos sobre um indígena que estava em vias de desaparecimento, Martius afirmava que “não há dúvida: o americano está prestes a desaparecer. Outros povos viverão quando aqueles infelizes do Novo Mundo já dormirem o seu sono eterno” (MARTIUS, 1838, *apud* MONTEIRO, 2002, p. 28). Dessa forma, o autor fixava a concepção de que os indígenas seriam povos sem futuro. Em oposição a essa ideia de que os índios deveriam ser um símbolo da nação, Varnhagen defendia a tese de que não haveria nenhum sinal de virtude nos indígenas que justificasse em torná-los em símbolos nacionais (ALMEIDA, 2010, p. 139). Os índios de Varnhagen eram os selvagens e degenerados. Em seu livro mais difundido, “História Geral do Brasil”, o autor apontava que “no triste e degradante estado da anarquia selvagem, uma ideia do seu estado, não podemos dizer de civilização, mas de barbárie e de atraso. De tais povos na infância não há história: há só etnografia” (Varnhagen, 1854, *apud* ALMEIDA, 2010, p. 28). Dessa vez, a imagem fixada era que os indígenas seriam povos sem história.

Mas a preocupação com a representação dos povos indígenas não se limitava ao debate historiográfico. Ela também foi tema amplamente difundido pela literatura brasileira através dos romances do século XIX. O romantismo foi um movimento literário que nasceu na Europa ainda no século XVIII; uma das características marcantes desse

movimento é a valorização do nacionalismo. Os autores românticos costumavam buscar na história possíveis heróis que seriam os dignos representantes de suas identidades nacionais. Assim, na Europa a busca por esse herói recuou até a Idade Média onde os cavaleiros medievais tornaram-se heróis. No Brasil, o romantismo se torna hegemônico no século XIX, momento em que o debate sobre a construção da identidade nacional estava em voga. Seguindo pelos mesmos pressupostos europeus, os românticos brasileiros também buscaram na história do país os seus heróis. Mas como no Brasil não existiram cavaleiros medievais, os indígenas assumiram o posto de heróis nacionais. No entanto, esse indígena não era o real, mas o idealizado. Segundo os mesmos parâmetros europeus, os indígenas ganharam características físicas e morais semelhantes às dos cavaleiros medievais. Sobre o assunto Santos (2009, p. 21) revela que

A tentativa de se construir uma literatura essencialmente brasileira, alicerçada no indígena como herói e na natureza exuberante, produziu uma realidade artificial, ao “traduzir para termos nacionais a temática da Idade Média”, permitindo a escritores como Gonçalves Dias e Alencar reservarem “ao índio virtudes convencionais de antigos fidalgos e cavaleiros”, segundo Holanda (1995, p. 56). Vestido na pele romântica, o índio deixaria a condição de antropófago e bárbaro para se constituir como fundador da nação brasileira a partir da confraternização com o não índio. Mesmo heroicizado romanticamente, com a marca impressa da valentia, estava sempre sob a mira do olhar determinante do colonizador. Não possuía a validade da natureza pura, pois sua valentia fora herdada da influência medieval, que o colonizador inseriu no contexto e o escritor tomou para si como baliza. Diante disso, a literatura, formulada a partir desse postulado, reafirma o estereótipo do valente guerreiro: “o homem natural, puro, ainda não corrompido pelos maus costumes da civilização”, como interpreta Roncari (2002, p. 290).

Nesse sentido, a representação dos povos indígenas deve ser entendida, antes de qualquer coisa, como uma questão política. Naquele momento era importante marcar de forma visível e, supostamente perpétua, a existência dos indígenas como povos selvagens (CHARTIER, 2002, p. 23), fosse no sentido mais pejorativo possível, como o eternizado por Varnhagen, fosse o idealizado pelo romantismo como “bom selvagem”. Em ambos os casos era imprescindível que fossem vistos como povos em processo de extinção.

1.2 – Representação indígena no ensino de história

Cabe ressaltar que o debate político e ideológico, construído no século XIX, não ficava restrito aos intelectuais. Ele alcançava também a elite letrada que se formava no país, através do ensino de história. A história enquanto disciplina escolar nasce como uma irmã gêmea da história acadêmica; elas se confundiam em seus objetivos de forjar a

nacionalidade brasileira. Em vista disso, a historiadora Kátia Abud (2004, p. 29-30) esclarece que

No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II [1838] foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira “formar, através do ensino de História, uma ciência social geral que (ensinasse) aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução” (FURET). Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era uma grande questão posta à sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação. A História era o estudo das mudanças e, no final de século XIX, era um método científico e uma concepção de evolução: ela se desenvolveu buscando o fortalecimento do Estado, conformação material da nação (FURET).

Como é possível notar nas palavras de Abud, o Colégio Pedro II e o IHGB eram instituições fortemente ligadas. Muitos professores do Colégio eram também sócios do Instituto. A produção historiográfica proveniente do IHGB afetava diretamente o ensino de história, já que, esses professores eram também os responsáveis pela elaboração dos livros didáticos, dos currículos e programas de ensino usados não apenas no Colégio, mas também nas outras escolas do país, uma vez que o Colégio teria sido criado como uma tentativa de estabelecer um modelo de estrutura para o ensino secundário em formação (MANUEL, 2012 p. 148). Nesse sentido, é importante ressaltar que o currículo estabelecido pelo Colégio Pedro II pode ser visto como um veículo ideal para a disseminação da ideologia sociopolítica então em voga que pode ser entendida como

Um *corpus* de representação e normas que fixam e preservam de antemão o *que* e *como* se deve pensar, agir e sentir, com a finalidade de produzir uma universalidade imaginária da qual depende a eficácia da ideologia para produzir um imaginário coletivo, no qual os indivíduos se localizem, identifiquem-se e assim legitimem involuntariamente a divisão social. A ideologia deve representar o real e prática social através de uma lógica coerente (CHAUÍ, *apud* ABUD, 2004, p. 28).

Assim, como o currículo pode ser entendido pela função ideológica os livros didáticos também. Afinal, ele é um “depositário privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares” (BITTENCOURT, 2020). E é nesse sentido que proponho apresentar algumas produções didáticas, enquanto ferramentas de difusão ideológica

construída a partir da intrincada relação entre a História acadêmica e a História escolar, sem me deter em analisá-lo em suas múltiplas especificidades⁴.

Dito isso, é possível perceber que a produção didática do século XIX estava impregnada pelo discurso historiográfico produzido pelo IHGB. Joaquim Manuel Macedo que escreveu o livro didático “Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária”, lançado em 1884, afirmou que os dois volumes de “História geral do Brasil” de Varnhagen tornaram-se a referência principal para o seu livro didático, incluindo, evidentemente, as suas concepções anti-indigenistas. Para Macedo, os indígenas eram “povos que ignorão a arte de escrever, que não tem polícia, que não tem religião ou profissão uma religião absurda, e que vivem em plena liberdade da natureza” (MACEDO, 1880, p. 52).

A produção didática oitocentista também se encarregava de apresentar os indígenas de forma bastante genérica, tal como Varnhagen. Os livros costumavam oferecer um ou dois capítulos após as narrativas sobre o “descobrimento” para abordar a temática indígena, mas as distinções culturais dos povos indígenas eram ignoradas por vários autores que destacavam, assim como Varnhagen, as diferenças entre Tupis e Tapuias (BITTENCOURT, 2020). No livro “Pequena história do Brasil por perguntas e respostas” por Joaquim Maria de Lacerda, publicado em 1880, e reeditado em 1907⁵, percebemos essa perspectiva generalizante:

P. Quais eram os usos e costumes característicos dessas tribus selvagens?

R. Viviam errantes; andavam em nudez quasi completa, trazendo apenas enfeites de penas de várias cores; alimentavam-se da caça, da pesca, de frutas e raízes; guerreavam-se de contínuo umas com as outras; e, antropófagas quasi todas, devoravam prisioneiros [...]

P. Que religião professavam os índios do Brasil e quais eram os seus sacerdotes?

R. Pode-se dizer que os índios do Brasil não tinham religião ou culto algum. Seus pagés eram pretendidos feiticeiros e adivinhadores, que viviam retirados em palhoças e em grutas, e exerciam immenso imperio nos animos dos selvagens (LACERDA, 1907, p. 16-17).

⁴ Segundo Circe Bittencourt (2004), o livro didático é um produto complexo que pode ser analisado enquanto mercadoria, depositário de conteúdos escolares, instrumento pedagógico e veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura.

⁵ OLIVEIRA, Itamar Freitas de. História do Brasil para crianças: o livro escolar nos primeiros anos da República e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 6, p. 121-132, jan./dez. 2007.

Essa visão generalizante sobre os costumes e crenças indígenas assim como a imagem do índio selvagem e incivilizado permaneceu marcando o ensino de história e a historiografia até um período bastante recente.

É importante destacar que mesmo com a implantação da República, o Colégio Pedro II não perdeu a sua condição de escola-modelo. Ele continuou como responsável pelo currículos, sendo, inclusive, a única instituição de ensino autorizada a fornecer certificado de conclusão do curso secundário, situação que só viria a mudar nos primeiros anos de Era Vargas, quando o então Ministério da Educação e Saúde Pública promoveu diversas reformas educacionais. Uma das mais significativas foi a que determinava que a elaboração dos currículos e programas de ensino deveria ser da responsabilidade do próprio Ministério (ABUD, 2004, p. 31-32). Ao falar sobre o currículo de história, Abud ressalta que

[...] o conteúdo estava disposto por série e procurava abranger a História Geral, do Brasil e da América. Tais programas vigoraram até 1942, quando a reforma promovida por Gustavo Capanema mudou a grade curricular introduzindo uma maior carga horária às matérias do campo das humanidades. Concebidos durante a Era Vargas, os programas de história elaborados pelas comissões constituídas pelo Ministério da Educação, após duas reformas, traziam implícitas as grandes questões que faziam pano de fundo das transformações que se estabeleciam no período.

Nessa perspectiva, notamos o quanto o currículo é um instrumento poderoso de intervenção do Estado no ensino (ABUD, 2004, p. 28), já que, privilegiar as matérias do campo de humanidade, sobretudo a história, era antes de tudo, uma estratégia – já usada pelo governo imperial – para restabelecer o Estado Nacional que teria sido abalado pelo federalismo da primeira república. Dessa forma, as questões da nacionalidade e identidade nacional voltam a ganhar destaque no governo varguista. A historiadora segue afirmando que os livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, quando tratavam da formação do sentimento nacional, alicerçavam a argumentação sob três pilares: unidade territorial e administrativa; unidade cultural e unidade étnica.

Sobre essa pretensa unidade étnica, os livros didáticos, em sua maioria, concordavam com uma visão mais positiva e hierárquica sobre a miscigenação que despontou entre os intelectuais nas primeiras décadas do século XX, embora não fosse consenso. Intelectuais como Sylvio Romero, acreditavam que o mestiço brasileiro seria o tipo ideal desde que se respeitasse o pressuposto da superioridade branca. Em seu livro “A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis”, Romero afirmava que

[...] uma mescla de gentes diversas [...] onde a providencia da história misturou em longuíssima escala as três raças e ainda vai caldeando aqui a imensa corrente de imigrantes europeus de origens diversas, que vêm demandando as plagas (ROMERO, 1915, p. 18, *apud* BITTENCOURT, 2020).

Romero volta ao tema em “Mestiçagem e literatura nacional”. Na ocasião, ele conclui que

O tipo branco irá tomando a preponderância, até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuiram largamente para tal resultado: de um lado a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, de outro a imigração europeia (ROMERO, 1978, p. 55, *apud* MOREIRA, 2012, p. 54).

Os dois fragmentos citados dão conta de apresentar sob qual perspectiva a miscigenação era pensada por Romero. O autor defendia a tese que a miscigenação seria um processo inevitável e que ela seria capaz de levar ao branqueamento da sociedade. Essa ideia do branqueamento coadunava com o ideal de sociedade homogênea, coesa e integrada, que se valeria do sangue “branco” para purificar, diluir e eliminar o sangue “negro” e “indígena” (COSTA, 2009, p. 95-97), já que, a essa altura tanto os negros quanto os indígenas ainda eram considerados inferiores e incivilizadas para os padrões do racismo científico que ainda permeava a historiografia e o ensino de história. Nesse sentido, Katia Abud (2004, p. 37) destaca que “Dispensava-se ao índio, um dos vértices do triângulo étnico do Brasil, um tratamento que eliminava a sua existência contemporânea”.

Com o fim do governo Vargas, as decisões educacionais deixam de ser centralizadas exclusivamente no Ministério da Educação, passando-se para os governos estaduais a responsabilidade de elaborar seus currículos e programas de ensino. Entre as décadas de 1960 e 1980, as disciplinas voltadas para as humanidades perderam grande espaço no currículo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, mudou substancialmente a organização curricular do país. Dentre as principais mudanças, ela determinava que disciplinas como a História e a Geografia deveriam permanecer como disciplinas autônomas apenas na escola ginásial – equivalente ao atual Ensino Médio –, enquanto no curso colegial – equivalente ao Ensino Fundamental II – foram substituídas pela disciplina Estudos Sociais. Nesse sentido, Ivor Goodson (2007, p. 244) explica que

As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses

de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar.

Logo é possível compreender que a disciplina de Estudos Sociais tenha sido introduzida no currículo para atender os interesses políticos e econômicos de grupos industriais, uma vez que a industrialização se tornava uma realidade no país, e seria mais importante formar mão de obra adequada para a indústria do que ampliar o debate acerca de temáticas políticas e sociais. Dessa forma, o debate histórico se tornou empobrecido.

O empobrecimento do debate histórico na educação básica manteve-se ao longo do período ditatorial. A reforma educacional de 1971, que criou o 1º grau, a partir da junção do primário com o colegial, e o 2º grau, que substituiu o ginásio, não alterou a perspectiva sobre o ensino de história que continuou enquanto disciplina autônoma restrita a séries específicas como as três que formavam o 2º grau.

Ao que se refere à temática indígena, Costa e Silva (2018, p. 87) lembram que ela continuou a ser subordinada ao tema da identidade nacional durante a Ditadura Militar. A reafirmação de uma identidade única para todos aqueles nascidos em terras brasileiras era fundamentalmente uma forma de negar a pluralidade e para melhor, de certo modo, combater as diferenças. Nota-se que, mesmo na década de 1970, a política indigenista tentava, ainda diante de todo o insucesso, integrar os indígenas à “sociedade nacional”, quando os seus códigos identitários seriam, pouco a pouco, substituídos ou irremediavelmente transformados” (COSTA; SILVA, 2018, p. 87).

No entanto, se a política indigenista permanecia usando a mesma estratégia, o ensino de história demonstrou sutis diferenças. Nos anos finais da Ditadura, a produção didática, ou parte dela, incorporou a produção historiográfica que tinha como base o materialismo histórico e o estruturalismo (BITTENCOURT, 2020), vertentes que, quando tratavam da formação da sociedade brasileira, se preocupavam em não atribuir aos indígenas a conotação pejorativa de selvagens, embora mantivessem o paradigma detratá-los como povos primitivos em via de extinção. O excerto abaixo reflete este raciocínio ambíguo:

Agora o que estão fazendo com a natureza, nossas florestas, nossos índios, infelizmente não se recompõem [...] Quanto aos índios, são culturas com 12, 13 mil anos que se formaram lentamente, ao correr dos séculos [...] A natureza e os índios estão morrendo. Viva o desenvolvimento da empresa colonialista. Viva o ‘progresso’ das multinacionais (MARQUES; FARIA, 1980, p. 44, *apud* BITTENCOURT, 2020).

Segundo a historiadora Circe Bittencourt, outra característica da historiografia marxista de caráter estruturalista, que podemos perceber na produção didática, é que as populações indígenas passaram a figurar como uma das primeiras vítimas de uma estrutura econômica constitutiva do capitalismo. Ao lado dos negros escravizados eles foram enquadrados em um grupo de dominados, submetidos à colonização europeia.

Embora o discurso sobre o indígena tenha sido discretamente modificado, isso não foi o suficiente para desconstruir séculos de estereotipagem. Ao contrário, essa nova narrativa que vitimizou os povos indígenas, somente contribuiu para formular novos preconceitos e estereótipos. Foi apenas nos anos 1990 que a visão sobre os povos indígenas começou a ser alterada mais profundamente, sobretudo a partir das reivindicações do movimento indígena organizado. Segundo o antropólogo indígena Gersem Baniwa, essa modificação iniciou lentamente em 1970, com o apoio de

[...] setores progressistas da Igreja Católica e da academia, principalmente religiosos, antropólogos e sociólogos, desenvolveram uma intensa campanha em favor dos direitos indígenas de continuarem existindo enquanto povos cultural e etnicamente diferenciados, portanto, contra qualquer propósito de extinção desses povos. Essa campanha ganhou eco em muitos setores da sociedade brasileira, inclusive no Congresso Nacional e na comunidade internacional (BANIWA, 2006, p. 34).

Baniwa afirma ainda que o movimento que militou contra a ditadura incorporou a luta pelos direitos dos povos indígenas e, com a redemocratização, essa luta passou a ser pauta também na assembleia constituinte. Sobre esse assunto, Baniwa lembra que

Os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista desses povos em toda história de conquista e colonização europeia. Sem essa conquista, o desaparecimento desses povos teria se concretizado ou ainda estaria rondando as mentes, os imaginários e os planos oficiais e não oficiais (BANIWA, 2006, p. 36).

Entre os direitos inscritos na Constituição Federal está o direito à diferença e o reconhecimento dos povos indígenas a sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições. Com isso, rompeu-se um longo ciclo de políticas assimilacionistas implantadas desde a política pombalina do século XVIII que subsidiava a invisibilização da temática indígena tanto na historiografia, quanto no ensino de história.

Diante dessa nova realidade houve a necessidade de discutir a temática indígena e não era mais possível associá-la a retórica da extinção. Por isso, historiadores como John Monteiro propuseram uma revisão historiográfica que ficou conhecida como “Nova

História Indígena”. Monteiro (2002, p. 5) explica que a Nova História Indígena seria uma vertente de estudos que busca unir as preocupações teóricas referentes à relação história-antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena. O historiador ainda afirma que essa união entre história e antropologia já era perceptível na historiografia latino-americana e latino-americanista desde a década de 1970, quando os holofotes foram redirecionados dos colonizadores para os colonizados. Nessa perspectiva que o “índio colonial” seria visto assim:

Longe da figura obstinadamente conservadora, presa às amarras da tradição milenar, e mais longe ainda do mero sobrevivente de uma cultura destroçada e empobrecida pela transformação pós-conquista, este novo “índio colonial” passava a desempenhar um papel ativo e criativo diante dos desafios postos pelo avanço dos espanhóis. Mesmo possuindo um horizonte cosmológico arraigado de longa data, as comunidades nativas e suas lideranças políticas e espirituais dialogavam abertamente com os novos tempos, seja para assimilar ou para rejeitar algumas das suas características (MONTEIRO, 2002, p. 1).

É sob esse prisma que a Nova História Indígena procurava firmar as suas bases: os índios coloniais deveriam ser entendidos como sujeitos ativos nos processos de colonização, agindo de formas variadas e movidos por interesses próprios. Por conseguinte, não deveriam ser mais associados aos estereótipos da selvageria, incivilidade, primitividade, nem mesmo como vítimas do inexorável processo de colonização; porém, obviamente, sem negar que o processo colonial tenha sido extremamente violento e que muitos povos indígenas tenham sido dizimados, mas compreendendo que isso não os impediu de agir, articulando as possibilidades que estavam ao seu alcance para atingir seus interesses (ALMEIDA, 2010, p. 10).

No Brasil, essa mudança de perspectiva se fez presente primeiramente em trabalhos antropológicos, como os de Nádia Farage (1991) ou Manuela Carneiro da Cunha (2012), e não foi tão logo introduzida na historiografia, ainda que o historiador John Monteiro tenha se debruçado sobre a temática em “Negros da Terra”, de 1994. Muitos historiadores resistiram a romper com os paradigmas já estabelecidos. Sobre o assunto, Monteiro (2001, p. 4) afirma:

Mesmo assim, parecem prevalecer entre os historiadores brasileiros ainda hoje duas noções fundamentais que foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos: são, antes, do domínio da antropologia, mesmo porque a grande maioria dos historiadores considera que não possui as ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. A segunda noção é mais problemática ainda, por tratar os povos indígenas como populações em vias de

desaparecimento. Aliás, é uma abordagem minimamente compreensível, diante do triste registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos atingindo populações nativas ao longo dos últimos 500 anos.

A resistência a uma revisão da temática foi perdendo espaço frente a crescente necessidade em discuti-la, uma vez que havia demandas políticas e sociais que deveriam ser consideradas. Assim, obras como “Metamorfoses Indígenas” de Maria Regina Celestino de Almeida, de 2003, ou “Índios Cristãos” de Almir Diniz Carvalho Júnior, de 2005, passaram a ser referências para a discussão sobre o índio na época colonial.

Ao que se refere à discussão sobre a temática indígena nas escolas, é importante destacar que a Constituição Federal de 1988 apresenta no seu art. 242, parágrafo 1º, que “O ensino de história do Brasil levará em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Sem citar especificamente os povos indígenas, percebe-se que a Constituição aponta para a necessidade de tratar do debate étnico-racial nas escolas, algo que só ganhou caráter oficial em 2003 com a promulgação de Lei 10.639 que estabelecia a obrigatoriedade da inserção dos temas história e cultura afro-brasileira no currículo nacional e em 2008 quando a lei 11.645 acrescentou a perspectiva indígena ao debate étnico-racial obrigatório na educação básica. Cabe destacar que lei de 2008 alterou a redação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o artigo passou a ter a seguinte formulação:

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

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

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

A Lei 11.645/2008 é um relevante dispositivo legal que visa aprofundar os debates acerca da temática étnico-racial, auxiliar na desconstrução de estereótipos e preconceitos, e, como Almeida (2010) propôs, levar os indígenas dos bastidores para o palco. No entanto, a implantação da lei não tem ocorrido de forma simples. Ao contrário, tem enfrentado grandes entraves.

O primeiro entrave observado é que a legislação fala apenas em incluir conteúdos referentes à história e cultura indígena ao conteúdo programático, mas não propõe mudanças curriculares, como a criação de uma nova disciplina. Essa postura é problemática, já que ela pode corroborar com a conclusão equivocada de que essa lei não traz qualquer inovação. Afinal, desde o século XIX, a temática está presente no ensino de história e, obviamente, a narrativa usada contribuiu para estereótipos e estigmas se manterem. Mas como o texto da lei não expressa de forma clara que a temática deve ser incluída sob outras bases teórico-metodológicas, ela por si só pode não proporcionar a mudança esperada. Além disso, a manutenção de um currículo eurocêntrico inviabiliza o aprofundamento do debate acerca da imensa diversidade cultural dos povos afro-brasileiros e indígenas. Nesse sentido, Circe Bittencourt (2018, p.112) afirma que:

Ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos da história da África e dos afrodescendentes e da história dos povos indígenas são incorporados como simples anexos ou apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural.

Para falar minimamente sobre o currículo citado por Bittencourt, é importante fazer uma digressão. Desde a promulgação da Constituição de 1988, que prevê a necessidade de algumas reformas educacionais, já se pensava na alteração do currículo, o artigo 210 determina que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Além da Constituição Federal, a LDB também trata do tema, pois ela

deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 11).

Para o ensino fundamental a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 apresenta as competências gerais e as aprendizagens essenciais e os conteúdos que devem ser ministrados na parte comum do currículo e é sobre essa parte comum que Circe

Bittencourt afirma que ainda se mantém o eurocentrismo implantado no sistema educacional desde o século XIX.

Dito isso, é importante destacar que a preocupação com a manutenção de um currículo eurocêntrico gerou muitos embates entre os historiadores. Em 2015, quando foi apresentada a primeira versão da Base Comum Curricular (BNCC), destinada à etapa do ensino fundamental, que trazia significativas inovações – como a drástica redução de conteúdos referentes à história antiga e medieval que desconstruiria o modelo eurocêntrico quadripartite (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) –, isso gerou reações, inclusive entre historiadores como Ronaldo Vainfas que expressou a sua insatisfação em um jornal de grande circulação. O historiador afirma que:

A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. Que Deus salve o Brasil desta praga — só apelando a Deus, *et pour cause*⁶.

No entanto, a postura veemente de Vainfas frente à primeira versão do documento não parece coerente se levarmos em consideração o parecer de Luiz Fernando Cerri sobre o tema. O autor explica que

A opção pelo foco no Brasil não correspondeu a um abandono da história geral, nem a um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo. A opção pelo recorte cronológico inicial no século XVI não impossibilitaria referências aos períodos anteriores em diversos espaços, culturas e contextos, mas iria submetê-los a uma nova lógica de organização dos conteúdos (CERRI, 2021, p. 3).

Diante dos embates pela constituição do novo currículo brasileiro optou-se pela manutenção da lógica eurocêntrica. A escolha pelo eurocentrismo se tornou um obstáculo para o aprofundamento do debate étnico-racial, embora o debate esteja presente ele não é

⁶ Texto escrito pelo historiador Ronaldo Vainfas em 05/12/2015 para o jornal O Globo, como opinião sobre a proposta do Governo Federal em relação a Base Nacional Comum Curricular: “A nova fase do autoritarismo”, disponível no site: <https://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777#:~:text=A%20proposta%20da%20comiss%C3%A3o%20do,e%20valores%20terceiro%20mundistas%20superados>. Acesso em: 30 ago. 2022.

suficientemente acentuado. Sobre o assunto é relevante apresentar um fragmento do parecer do PNLD⁷ referente aos 11 livros didáticos aprovados em 2020:

Apesar de organizar a integração da História do Brasil e da História Geral a partir de processos históricos eurocêntricos, as obras contemplam, ao longo dos seus quatro volumes, a história e a cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, em diferentes contextos e temporalidades históricos. No entanto, na maioria das coleções, a escravidão, a resistência a ela e as lutas do presente são as mais enfatizadas para destacar o protagonismo dos afrodescendentes e dos povos indígenas, em sua diversidade, na História do Brasil e da América.

Como é possível perceber, os livros didáticos destinados ao ensino fundamental ampliaram o debate sobre a temática indígena para além da formação da sociedade nacional, lugar tradicionalmente destinado ao tema. No entanto, a narrativa didática parece não encontrar espaço para aprofundar a perspectiva do protagonismo indígena frente aos processos históricos. Ao destacar apenas os movimentos de resistência esvazia-se o debate sobre a multiplicidade de ações e articulações dos indígenas, que encontravam meios no sistema colonial para defender seus próprios interesses, como foi o caso de Lopo de Sousa Copaúba, que, sendo um principal indígena influente, estabeleceu e administrou o aldeamento de Maracanã por décadas, se envolveu em um embate com os jesuítas e contribuiu significativamente para a primeira expulsão da ordem da Amazônia em 1661. Esse tipo de debate que apresenta as motivações, os interesses e os propósitos ainda não são esta sendo suficientemente contemplado na literatura didática.

Ainda que Circe Bittencourt (2020) tenha observado que livros de John Monteiro e Manuela Carneiro da Cunha estejam presentes nas bibliografias dos livros didáticos, muitos pesquisadores destacam que há defasagem entre a produção acadêmica e a escolar. Ao que parece, essa defasagem diz respeito justamente à pouca ênfase dada ao protagonismo indígena na produção didática, mesmo que os autores de livros didáticos de história busquem legitimar seus escritos com respaldo da produção acadêmica. É possível que o eurocentrismo seja um dos principais motivos que interfira na representação dos povos indígenas enquanto agentes sociais, já que, ao destacar o modelo quadripartite o conteúdo a ser trabalhado se torna demasiadamente extenso e o espaço

⁷ “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 2 set. 2022.

para inserir a temática fica limitado. Além disso, deve ser considerado que as mudanças na narrativa historiográfica também vem ocorrendo de forma lenta e os avanços percebidos pelo PNLD nos apresentam um prospecto otimista sobre a inserção do protagonismo indígena na literatura didática.

1.3 – Um breve debate entre o ensino de história e a história local

Se a manutenção de um currículo eurocêntrico inviabiliza o aprofundamento da discussão sobre a temática indígena em âmbito nacional, quando tratamos do assunto em perspectiva local, a situação é ainda mais grave. De faot, existe pouco espaço para o ensinode história local nas escolas brasileiras. Quando se trata da História do Brasil, o debate fica concentrado em estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais ou Bahia, lugares que, em diferentes momentos históricos foram os centros políticos e/ou econômicos do país, e como tais são lugares privilegiados nas aulas de história. Nesse sentido, é comum que, ao tentar jogar luz sobre a história de lugares “periféricos”, se recaia no erro comum de tratá-la como um simples e diminuto pedaço de uma história maior (CAVALCANTI, 2018, p. 287), sem considerar que as dinâmicas sociais, políticas e culturais próprias desses lugares também sejam historicizantes.

O Estado do Pará é um desses lugares “periféricos” sobre o qual a historiografia nacional pouco se detém. Isso se reflete no ensino de história. Quando o Pará lançou o seu documento curricular destinado ao ensino fundamental baseado na BNCC – como não podia deixar de ser, já que era uma determinação constitucional –, ele também manteve um currículo quadripartite que valoriza o eurocentrismo e a história dos centros políticos/administrativos do país em detrimento das peculiaridades locais. No entanto, as questões relativas à história regional encontraram espaço na disciplina Estudos Amazônicos que é ofertada apenas para o Ensino Fundamental II (anos finais). A disciplina foi criada e inserida no currículo da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA) em caráter obrigatório no ano de 1999 e, em 2019, a disciplina passou a integrar a parte diversificada do currículo seguindo a determinação da BNCC.

É importante destacar que o componente curricular Estudos Amazônicos tem caráter interdisciplinar por agregar objetos de estudo das disciplinas História e Geografia. Segundo o DCEP para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019, p. 337), a disciplina se propõe a acompanhar as DCNGEB (BRASIL, 2013), quando estabelece que as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da história, do meio ambiente e da economia precisam estar presentes no currículo.

Esse caráter interdisciplinar faz dos Estudos Amazônicos um caso excepcional. Como não há vinculação entre a disciplina e uma única ciência de referência, tampouco cursos de graduação destinados à formação de professores desse componente curricular, percebe-se que não existe consenso sobre quem exatamente deve ministrá-la, já que licenciados em história e geografia estão habilitados para a função (PARÁ, 2019, p. 338). Além disso, não existe concordância entre as secretarias municipais de educação e entre elas e a Secretaria Estadual de Educação sobre o conteúdo programático que deve ser ministrado. Dessa forma, em muitos casos, os conteúdos propostos variam de acordo com a área do professor ministrante da disciplina (MOURÃO; AIROZA; SANTANA, 2013, p. 3, *apud* MENEZES NETO, 2019, p. 3).

Porém, para efeito de análise, cabe ressaltar que o currículo da Secretaria Estadual da Educação não define o conteúdo programático, mas estabelece os eixos temáticos, objetivos de aprendizagem e habilidades. Dito isso, é importante frisar que a SEDUC tomou como base as habilidades de geografia e de história determinadas pela BNCC e criou também habilidades específicas para a disciplina Estudos Amazônicos.

A partir desse currículo foi possível perceber que a disciplina de Estudos Amazônicos é um avanço para a discussão de temáticas regionais, pois, através dela, existe a possibilidade de ampliar a reflexão sobre aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos e ambientais da região amazônica e, sobretudo, do Estado do Pará, o que contribui profundamente para a construção de uma identidade regional.

No entanto, cabe aqui a indagação: se a disciplina de Estudos Amazônicos contribui para a construção de uma identidade regional, ela também seria capaz de contribuir para a construção de uma identidade local? Nesse sentido, é necessário esclarecer que, com base em José D'Assunção Barros (2022, p. 50), nesse trabalho será feito uso termo “História Regional” para designar uma região mais ampla, como a região amazônica ou até mesmo o Estado do Pará, enquanto “História Local” designará uma localidade menor, nesse caso o município de Maracanã, uma localidade circunscrita na região supracitada. Logo, é nessa perspectiva que também será feito o uso das expressões “identidade regional” e “identidade local”. Dito isso, é importante considerar que as redes municipais de ensino têm autonomia para gerir seus próprios currículos e programas educacionais. Assim, a disciplina Estudos Amazônicos pode e deve inserir discussões locais para contribuir com a construção de uma identidade local.

Em Maracanã, o município focado por essa dissertação, existe a preocupação em mediar o debate entre as temáticas regionais e locais dentro da matéria de Estudos

Amazônicos, uma vez que os professores da disciplina, assim como os demais professores de História e Geografia, além dos pedagogos, recebem da Secretaria de Educação um material de apoio em que constam dois livros destinados à memória do município: “Maracanã meu encanto”, de 1994, e “Revendo caminhos: a saga maracanaense”, de 2007. Dessa forma, os professores da rede municipal dispõem de subsídios locais para planejar as suas aulas.

Entretanto, a temática indígena é pouco discutida pelos autores das duas obras e, quando se discute, é sob perspectivas já superadas pela historiografia, como a de vítimas e vilões ou como coadjuvantes de uma história a-histórica. Assim, o debate sobre um tema tão relevante para a compreensão da formação do município fica empobrecido. Maracanã foi uma das aldeias mais importantes do Pará no período colonial e os indígenas da região foram indispensáveis para que a aldeia alcançasse esse patamar, pois formavam grupos de trabalhadores especializados e chegaram a comandar o aldeamento por quase cem anos, visto que não eram sujeitos às repartições. Essa perspectiva não é contemplada pelos livros que auxiliam os professores do município. Logo, é possível inferir que ela também não esteja presente nas aulas da redemunicipal.

No que diz respeito à abordagem de temas regionais no ensino médio do município, é possível afirmar que existe uma predisposição em aprofundar esses debates, já que a BNCC referente à etapa do ensino médio determina que 40% da carga horária seja destinada à parte flexível do currículo, onde deve ser inserida a parte diversificada, em outras palavras, características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia dos educandos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017, p. 11).

Sendo assim, desde 2022, quando o Estado do Pará implantou o “Novo Ensino Médio” através do Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio (DECPA), as temáticas regionais ganharam mais espaço no currículo paraense. O documento apresenta como um dos seus objetivos “encontrar caminhos possíveis para se propor um ensino médio compatível com a realidade do Estado do Pará, sobretudo, dos seus sujeitos” (PARÁ, 2021, p. 21). Seguindo nessa perspectiva de valorização da realidade paraense e dos seus sujeitos, o documento ainda propõe que o debate sobre identidade, memória e cultura seja capaz de provocar as juventudes paraenses e levá-las a conhecer a formação pluriétnica da região, respeitando principalmente os grupos que o paradigma tradicional colocou em segundo plano. Para isso, seria necessário descolonizar o currículo paraense, ainda impregnado de noções importadas de horizontes interpretativos, que não dão conta das nuances do Estado do Pará (PARÁ, 2021, p. 44).

Nesse sentido, o novo currículo paraense destinado ao ensino médio traz apontamentos relevantes e necessários em relação à valorização dos sujeitos amazônidas, e abre um leque de possibilidades de discussão sobre a formação pluriétnica da sociedade paraense. Assim, temáticas como o protagonismo indígena, tão relevante ao município de Maracanã, não deveriam encontrar barreiras para serem inseridas nas aulas de história.

Porém, é necessário explicar que o Novo Ensino Médio também impôs a drástica diminuição de carga horária destinada às disciplinas de humanidades. Segundo o DECPA (2021, p. 83), foram destinadas quatro (4) horas semanais para o bloco de disciplinas que compõem a área de humanidades, a saber, história, geografia, filosofia e sociologia. A rigor, cada disciplina dispõe de apenas uma aula semanal. Até a implantação dessa reforma educacional, a disciplina de história era ministrada em duas aulas semanais. Essa redução dificulta que o debate sobre temáticas regionais estejam mais presentes nas aulas, uma vez que o ensino médio é também o nível de ensino que prepara os alunos para o nível superior. Na atual conjuntura, as universidades públicas no Estado adotam como exame de entrada o ENEM, que é um exame nacional. Logo, não há como privilegiar temáticas regionais. Não obstante, não é possível desconsiderar que esse novo currículo apresente um caráter inovador em propor a sua descolonização e valorização do debate das temáticas regionais, ainda que essa inovação permaneça restrita à parte flexível na qual se incluem as disciplinas optativas, oficinas e projetos que devem ser elaborados pela própria escola em conjunto com os professores.

Mesmo diante das críticas apresentadas, é importante considerar que essas determinações curriculares contribuíram para que esta dissertação fosse produzida. Afinal, a proposta desse trabalho é justamente possibilitar que os alunos compreendam a formação pluriétnica da sociedade maracanaense, tendo em vista que os indígenas, tantas vezes silenciados, pelo ensino tradicional, tiveram papel principal na configuração política, social e cultural do município, principalmente em sua fase primoridal do século XVII ao XIX.



Figura 2: Mapa do município de Maracanã. Fonte: PEREIRA, 2007, p. 11.

Segundo apontam os geógrafos João Barros Filho, Carlos Jorge Nogueira Castro, Daniel Sombra e Nonato Souza (2019, p. 12), em 1872, a extensão territorial de Maracanã, ou Cintra, nome que recebeu em 1757 e que vigorou até 1897, chegava a 3.373,64 km²⁹. No entanto, a região passou por vários desmembramentos, perdendo 67,22% do seu território com a emancipação de Salinópolis em 1882¹⁰. Ao longo do século XX, Maracanã sofreu novas perdas territoriais com a emancipação de Igarapé Açu em 1906¹¹, de Santarém Novo e Magalhães Barata em 1961¹².

2.2 – Maracanã e a sua história

Embora não seja possível afirmar com exatidão quando as terras de Maracanã começaram a serem ocupadas, não restam dúvidas de que isso ocorreu muito antes de ser estabelecido o aldeamento jesuítico, em 1653, que deu origem a futura vila. Em 1613,

⁹ Os autores chegaram a esse dado, usando dados vetoriais das malhas municipais antigas disponibilizadas pelo IBGE, após análise de geoprocessamento.

¹⁰ Elevado à categoria de vila com a denominação de Salinas, pela lei provincial 1081 de 2 de novembro de 1882.

¹¹ Elevado à categoria de município pela Lei n° 095, em 26 de outubro de 1906.

¹² Elevados à categoria de municípios pela Lei n° 2.460, em 29 de dezembro de 1961.

já havia notícias de aldeias tupinambás nas terras atuais de Maracanã, segundo o relato de viagem do padre francês Yves D'Évreux. Naquele mesmo ano, Daniel de La Touche, o Senhor de La Ravardière, teria comandado, a partir de São Luís, uma expedição em companhia de soldados e marinheiros franceses, assim como de tupinambás pelos rios do Maranhão e do Pará. Eles teriam aportado em aldeias indígenas no Caeté e em Maracanã, onde teriam embarcados “selvagens” e franceses (DINIZ, 1874, p. 25).

A alusão ao embarque de indígenas e franceses na aldeia de Maracanã revela a existência de uma política de alianças entre esses dois povos, o que era fundamental para o sucesso da colonização. Tanto os franceses quanto qualquer outro povo europeu, que pretendesse se lançar na aventura colonizadora, sabia que seria impossível manter o domínio sobre o território sem que houvesse sólidas alianças com povos originários. No entanto, as alianças formadas entre franceses e tupinambás eram singulares. Beatriz Perrone-Moisés (2013) esclarece que, desde o século XVI, os franceses investiam na formação de intérpretes que seriam intermediários na comunicação entre autoridades francesas e tupinambás. O convívio entre esses intérpretes e indígenas era intenso, eles viviam nas aldeias, compartilhavam a comida, a moradia, a indumentária, os rituais e até as guerras. De fato, essas alianças firmadas entre franceses e os tupinambás, sobretudo da região amazônica, eram *sui generis*. Porém, mesmo se valendo de estratégias diferentes, os portugueses também estabeleceram alianças valiosas com diferentes sociedades indígenas em território brasileiro, o que permitiu que eles não apenas se estabelecessem no Estado do Brasil, mas que também ampliassem o seu domínio pela região amazônica.

É importante lembrar da conquista da Amazônia, porque Maracanã não passou ilesa por esse processo. Até a primeira década do século XVII, a região amazônica ainda não tinha sido atingida pela colonização portuguesa. E esse “descaso” com a região possibilitou que os franceses ocupassem o território. Em 1612, contando com o auxílio dos aliados indígenas, os franceses iniciaram a construção de um forte que La Ravardière nomeou de São Luís, em homenagem ao jovem rei Luís XIII (PERRONE-MOISÉS 2013, p. 40). Porém, logo que foi informado sobre as ações francesas, Felipe IV, rei da Espanha e de Portugal¹³, mandou organizar tropas para expulsar os rivais. Essas tropas contavam com a presença tanto de soldados portugueses quanto de indígenas de Pernambuco, antigos aliados da coroa portuguesa; algumas batalhas foram travadas até

¹³ O rei Felipe IV, assim como os seus antecessores Felipe II e Felipe III, governaram a Espanha e Portugal (1580-1640), no período que ficou conhecido como União Ibérica.

que em 1615 os franceses foram expulsos da região. Com o território reconquistado, era necessário assegurar o domínio sobre ele.

A (re)conquista do Maranhão não foi uma tarefa fácil, mas manter o domínio sobre o território foi certamente uma tarefa igualmente complexa. A comunicação entre essa região e o restante da América portuguesa era difícil. Almir Diniz de Carvalho Jr. (2005, p. 46) lembra que, entre o Maranhão e Pernambuco, estava o Ceará que era uma região inóspita, o que dificultava transitar nos caminhos por terra. Por outro lado, os ventos e as correntes tornavam a navegação entre essas duas regiões praticamente inviável. Essas dificuldades de comunicação eram obstáculos ao projeto colonizador. No entanto essas entraves foram contornadas com o estabelecimento de um novo Estado, como os portugueses designaram suas colônias.

Em 1621, foi criado o Estado do Maranhão e Grão-Pará, independente do Estado do Brasil, e subordinado direto à coroa portuguesa. Neste novo Estado, foi implantada uma estratégia de ocupação semelhante à implantada no Estado do Brasil: a divisão em capitanias, algumas particulares e outras reservadas a coroa. A capitania do Maranhão “cabeça do Estado”, tinha sete capitanias subsidiárias, quatro dessas pertencentes à coroa, e três entregues a donatários, Tapuitapera, Caeté e Vigia. A capitania do Pará tinha cinco capitanias secundárias (CARVALHO JR., 2005, p. 44). Sobre esse assunto, Luciana Oliveira (2008, p. 39) destaca que “para si a metrópole reservou no Maranhão o território entre o Parnaíba e o Pindaré, no Pará as terras de Maracanã ao Tocantins.” Cabe destacar que a capitania do Caeté, subsidiária da capitania do Maranhão, se estendia a 50 léguas do Rio Turiaçu, até a foz do Rio Maracanã e, para demarcar o limite dessa capitania, foi erguido ainda em 1622 um pequeno monumento, ou “padrão”, em uma das ilhas de Maracanã que passou a se chamar ilha do Marco, em referência a esse monumento (PAIXÃO, 1994, p. 21).

O sistema de capitanias foi uma estratégia que consistia em dividir o território para facilitar sua ocupação. Nesse sentido, foi se dando a ocupação do novo estado; tanto donatários quanto a coroa mobilizavam efetivos militares para defender as regiões fronteiriças, investiam na vinda de missionárias, que atuavam na conversão indígena e no estabelecimento e administração de aldeamentos. Esses, entre outras finalidades, pretendiam integrar os indígenas na sociedade colonial, tornando-os aliados e súditos do rei de Portugal. Afinal, como afirma Almir Diniz de Carvalho Jr., “conquistar a terra significava também conquistar os homens”. Seguindo a sua explanação sobre o assunto, referido autor afirma que

Sem a força dos braços aliados seria impossível expulsar as outras nações européias. Os portugueses não tinham dúvidas quanto a isto. Trabalhavam muito cuidadosamente as alianças com tribos amigas. Afinal, sem os guerreiros índios, que suplantavam em número e em conhecimento da região aos militares portugueses, não somente teriam perdido o controle sobre a terra, mas também não poderiam dominar efetivamente a quantidade inumerável de homens que se localizavam ao longo das dezenas de rios nos sertões amazônicos (CARVALHO JR., 2005, p. 55).

Como já foi mencionado nesse texto, as alianças entre europeus e indígenas eram fundamentais para a manutenção do domínio sobre as terras conquistadas. Arregimentar guerreiros e controlar o contingente populacional indígena eram tarefas primordiais que só seriam efetuadas com o apoio de alguém que tivesse a confiança desses indígenas. Por isso, as autoridades coloniais buscavam firmar as alianças com os chefes das aldeias, fazendo de conta que os reconfirmassem nesse posto justamente pelo seu prestígio junto à sociedade em que estariam prestes a se inserir.

Essas alianças – como não poderia deixar de ser – mobilizavam os interesses lusos, mas também os interesses dos grupos nativos, principalmente em questões relativas à proteção desses grupos. Afinal, não se pode pensar em um sistema colonial que não fosse impregnado pela violência. Marcel Rolim da Silva (2019, p. 29) chama atenção para o cenário no qual se deu a colonização da Amazônia; era um cenário de perdas para os indígenas, perdas territoriais, perda da liberdade e de perdas demográficas – em função das guerras e das doenças trazidas pelos europeus. Sendo assim, as alianças seriam indispensáveis para minimizar os impactos da colonização e, em certa medida, pleitear alguma vantagem. Neste contexto, surge a figura dos *principais*, como ficaram conhecidos os chefes indígenas, que mediavam os interesses dos agentes coloniais das sociedades indígenas que representavam. Eles eram figuras prestigiosas tanto no seio das suas comunidades quanto para os colonizadores, constituindo um elo entre o mundo indígena e o europeu.

Mas é necessário compreender que o principal era antes de qualquer coisa uma “invenção” colonial, criada pelo esforço de traduzir o que representava a chefia nativa. Como essa figura parecia ininteligível ao não índio, eles associaram esse chefe aos nobres europeus e dessa forma forjavam uma “nobreza indígena”. Tal nobreza podia ser composta por antigas chefias indígenas ou por chefias criadas pelo próprio sistema colonial. Muitas vezes, os guerreiros que contribuíram com as ações militares lusas conseguiam alcançar o posto de principal, o que era o caso de Lopo de Sousa Copauá, que era principal de Maracanã em meados do século XVII. Copauá teria conseguido seu

prestígio entre os portugueses pela sua valiosa participação na expulsão dos holandeses do Estado do Maranhão, ocorrida na década de 1640. Em uma carta enviada pelo capitão-mor Sebastião Lucena de Azevedo ao rei de Portugal em 1647, o principal Lopo de Sousa é descrito como “unido” com os índios do Maracanã e muito respeitado entre os mesmo. Por esse motivo, assim Azevedo, Copaúba teria recebido dos governadores e capitães-mores anteriores certas mercês, honras e também o habito de Cristo “lançado ao peito” (*apud* ROCHA, 2013, p. 198).

Como a correspondência demonstra, Lopo de Sousa era um principal respeitado por sua comunidade indígena, mas também pelas autoridades régias, pois foram eles que concederam os mercês ao principal, inclusive o hábito de Cristo, uma das mercês mais difíceis de ser concedida. O hábito de Cristo era uma honraria atribuída – entre outros motivos – como recompensa por serviços prestados à coroa, serviços de natureza militar, política ou administrativa. No entanto, a concessão dessa honraria era vedada aos descendentes de judeus, mouros e “gentios”. Porém, algumas mercês como o hábito de Cristo foram concedidas a indígenas, sobretudo no século XVI, quando a coroa estabelecia alianças com chefes indígenas no Estado do Brasil. Mas, quando os principais passaram a compreender os trâmites burocráticos e como essas mercês lhes conferiam um lugar de prestígio, eles passaram a reivindicá-las. A coroa logo criou a estratégia de conceder, no lugar da Ordem Militar, a vestimenta com o símbolo do hábito costurado na lapela: uma cruz. Além disso, foram dadas medalhas com a efígie do monarca. Desse modo, se “enganava” os principais (CARVALHO JR., 2005, p. 220-221). Certamente o hábito de Cristo concedido a Lopo de Sousa era apenas figurativo, não lhe conferindo qualquer vínculo real com a ordem militar, mas isso não diminui a sua importância simbólica, já que esta lhe conferia prestígio entre indígenas e lusos.

A influência do índio que ocupasse o posto de principal da aldeia de Maracanã não era de se ignorar (SILVA, 2019, p. 183), uma vez que esta aldeia foi uma das mais importantes do Estado do Maranhão e Grão-Pará entre meados do século XVII e meados do XVIII. Sobre a aldeia, Almir Diniz de Carvalho Jr. elucida o seguinte:

A aldeia do Maracanã era estratégica para a região por dois motivos. Em primeiro lugar, em suas imediações estavam as salinas do rei que forneciam o sal, as quais, além de trazer importantes lucros para a Fazenda Real também abastecia a própria cidade do Pará. Em segundo lugar, era um entreposto de passagem que dava auxílio para as embarcações que iam do Pará para o Maranhão e do Maranhão para o Pará. Auxiliava as canoas com remeiros e

principalmente com guias, indispensáveis para os barcos que se deslocavam entre as duas capitanias (CARVALHO JR., 2005, p. 108).

O autor ressalta duas atividades que fizeram da aldeia de Maracanã um território essencial para o projeto colonizador: as salinas reais e a navegação; ambas fundamentais para a consolidação do domínio luso sobre a região. Nesse sentido, Rafael Chambouleyron esclarece que

[...] o domínio português pensava-se igualmente através da consolidação de um domínio econômico do território. Povoar significava igualmente ocupar economicamente as terras, gerando rendas para a Coroa, inclusive para financiar a própria estrutura militar, que garantiria a presença portuguesa na região (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 45, *apud* HUNGRIA, 2017, p. 27).

É sob essa perspectiva apontada por Chambouleyron que devemos, primordialmente, entender a importância das salinas reais. A historiadora Marina Hungria (2017, p. 17) explica que as salinas podem ser compreendidas enquanto “fábrica real” estruturada para abastecer o mercado interno e localizada em um espaço privilegiado, favorável para a produção e distribuição, mas também como uma instituição para auxiliar na ocupação e conquista do Estado, posicionando nela e em torno dela indivíduos para fins de defesa e povoamento. Dito isso, é importante destacar que as salinas reais foram estabelecidas às margens do oceano Atlântico, onde está localizado atualmente o município de Salinópolis (ver Mapa 2, p. 37). No entanto o núcleo colonial ao qual as salinas estavam diretamente ligadas administrativamente, politicamente e militarmente, localizava-se onde hoje está a cidade de Maracanã¹⁴, portanto em uma região cercada por rios, o que possibilitava não apenas a navegação entre o Pará e o Maranhão, mas também a formação de um campo defensivo contra ameaças estrangeiras.

O desenvolvimento da atividade salineira conferiu à aldeia de Maracanã uma dinâmica político-social diferenciada. Como essa fábrica estava à disposição do “serviço real”, recaía sobre ela um intenso controle governamental. Afinal, tratou-se de um empreendimento financiado pela Fazenda Real. Serafim Leite (1943, p. 291) lembra que “essa aldeia famosa foi objecto de legislação especial, por ser apenas obrigada ao serviço das salinas reais e a dar pilotos às canoas que iam ao Maranhão”. A legislação especial demonstra o quanto o trabalho nas salinas e no transporte eram importantes para a coroa,

¹⁴ Serafim Leite (1943, p. 290) explica que a aldeia de Maracanã só foi instalada no lugar onde hoje se encontra a cidade de Maracanã no ano de 1689. Antes disso ela havia mudado duas vezes de sítio.

pois toda a mão de obra disponível na aldeia estava exclusivamente a serviço dessas duas atividades, sendo isenta da repartição anual, como veremos mais adiante.

É importante frisar que no Estado do Maranhão, sobretudo entre os séculos XVII e XVIII, a principal mão de obra utilizada era a indígena. Cabia aos indígenas a realização das tarefas diárias indispensáveis à sobrevivência de colonos, autoridades régias e eclesiásticas. Eles eram “as mãos e os pés” (SOUZA JR., 2011) de todo sistema colonial amazônico. Essa dependência da mão de obra indígena pode ser compreendida sob diferentes perspectivas, políticas, econômicas e sociais, mas, cabe aqui a reflexão do historiador Elias Abner Ferreira (2016). Este salienta que os conhecimentos que os indígenas tinham sobre a região, suas potencialidades e peculiaridades, eram o que os fazia indispensáveis para o processo de colonização da Amazônia.

De fato, os conhecimentos sobre a região eram fundamentais, principalmente se pensarmos em atividades que envolveram o acesso às florestas ou aos rios, que eram as principais vias da região amazônica. Era imprescindível que os remeiros e guias conhecessem em detalhes os rios, furos e igarapés que navegavam. Mas, além do conhecimento sobre a região, é importante atentar para os conhecimentos técnicos exigidos tanto dos remeiros e guias quanto dos indígenas destinados à atividade salineira. Ambas as tarefas exigiam que a mão de obra utilizada fosse especializada.

Para compreender as exigências acerca da mão de obra utilizada nas salinas é necessário conhecer, mesmo que minimamente, o funcionamento de uma salina, sobretudo de uma salina estabelecida no século XVII que dependia sobremaneira da força e da habilidade dos seus trabalhadores. Sobre esse assunto, Marina Hungria recorreu à discricção que o jesuíta João Felipe Bettendorff havia feito das salinas reais em sua crônica do século XVII. A autora nos apresenta as salinas nesses termos:

João Felipe Bettendorff na sua crônica dos padres da Companhia de Jesus descreve com mais detalhes a estrutura das salinas. Relatava o modo como era beneficiado o sal pelos índios de Maracanã, esclarecendo que “faz-se um cercado grande de valas, este se reparte em duas partes, a quarta parte pouco mais se dá às marinhas; e a outra apontada em sua cerca e valas ao tanque grande”, o que exigia trabalho pesado dos índios para “fazer-lhe uma porta que lhe possam facilmente abrir e fechar para dar entrada às águas e conservá-la depois de ter entrado para dentro”. Essa estrutura, com “fosso e valas ao redor da parte de dentro”, favorece a produção do sal em que guarda o produto, “se as chuvas não botarem a perder”. Depois de “cinco ou seis semanas, pouco mais pouco menos, conforme a força do sal, começam a engrossar as águas”, e que após essa etapa o sal já engrossado é despojado em “tabuleiros largos de quatro, seis ou oito palmos e compridos de 15” (HUNGRIA, 2017, p. 58- 59).

Nota-se que o trabalho desenvolvido nas salinas além de extenuante requeria também amplo conhecimento técnico, já que cabia a esses salineiros todo o trabalho que envolvesse construção e manutenção dessa infraestrutura, além do próprio beneficiamento do sal. Os indígenas deveriam também ter amplo conhecimento sobre a região costeira, entender o movimento das marés, para saber exatamente o momento de abrir e fechar as portas, além de conhecer o ciclo de chuvas, para que o sal produzido não fosse perdido por conta do grande volume pluviométrico que atinge a região durante o inverno amazônica, entre os meses de dezembro e maio.

Assim como o trabalho desenvolvido nas salinas, o trabalho com a navegação também era extenuante e complexo. Nesse sentido, Almir Diniz de Carvalho Júnior, usando como referências escritos do também jesuíta João Daniel, que percorreu a região nos anos 1740 e 1750, informa que os indígenas – sobretudo, os da aldeia de Maracanã – eram incomparáveis quanto ao deslocamento pelas matas, rios e mar.

Por sua habilidade de localização nas matas e através de uma técnica que envolvia, segundo João Daniel, um olfato muito mais apurado do que dos brancos e, ao mesmo tempo, o uso de sinalização imperceptível a quem não compartilhasse de sua capacidade de enxergar nos matos, sempre entravam e saíam das florestas sem grandes dificuldades, ainda que fossem meninos. [...] Conheciam-lhes todas as ilhas e furos. Chamados de *práticos*, eram imprescindíveis para as viagens pelos rios ou na navegação entre Maranhão e Pará e vice-versa. Daniel chega a afirmar que os navios não se aventuravam nessa viagem sem levarem consigo “algum tapuia por práctico”. Por outro lado, o conhecimento dos rios e das técnicas de navegação era questão de honra para os índios. O jesuíta afirma que se “vestiam e revestiam de tanto brio, e coragem, que antes se arriscarão a morrer, do que a deixar perder as canoas cuja direção tem a seu cargo”. Tinham grande honra e glória em saber livrar as canoas dos perigos e, por oposto, grande desonra caso perdessem a embarcação nas quais eram pilotos [..]“ofícios e arte que entre eles é uma das maiores dignidades, e cargos das suas povoações (...)”. Nelas eram respeitados e obedecidos por seus pares. Chamavam-nos “jacumaíbas” que, segundo o jesuíta, “... é originado de umas pás, de que alguns usam nas suas canoas em lugar de leme, chamadas jacumá (CARVALHO JR., 2005, p. 237-238).

A citação acima apresenta os *práticos*, *jacumaíbas* ou simplesmente pilotos – termo mais usual – sob diferentes perspectivas. Em primeiro lugar, chama atenção para os seus conhecimentos sobre os rios e a técnica de navegação, técnica essa desenvolvida com muito esforço e treinamento, como veremos a seguir. Em segundo lugar, o prestígio que o posto de piloto carrega que é destacado. Os pilotos dominavam as técnicas de navegação, comandavam as embarcações e isso lhes conferia um certo destaque em relação a outros índios que não tinham essa mesma habilidade. Mas, se por um lado os pilotos alcançavam um lugar de prestígio dentro da sua comunidade, o mesmo não

aconteciam com os remeiros. Os remeiros de Maracanã eram submetidos a um duro treinamento.

Tais índios eram treinados desde muito pequenos na técnica dos remos. [...] Entre 4 a 5 anos, os pais lhes fazia os remos do tamanho necessário à idade. O treinamento era intenso, com descanso apenas de duas a três horas, de 24 em 24 horas para comerem e dormirem. Juntos, empreendiam uma verdadeira coreografia. Remavam de modo uniforme como se os 20 ou 40 remos, que normalmente levava uma canoa, fossem puxados por um só índio e uma só mão. [...]

O compasso dessa verdadeira dança era dado pelo[s] proeiros. Estes, abaixo dos jacumafbas, tinham o primeiro lugar nas canoas. A hierarquia era respeitada detal forma que caso morressem [*sic*] algum dos dois pilotos que viajavam na canoa –o que não era incomum, quem lhes sucedia era um dos proeiros, conforme o seu tempo de serviço (CARVALHO JR., 2005, p. 238-239).

Os remeiros iniciavam, portanto, o treinamento ainda crianças, compelidos a um regime árduo que possibilitava o domínio de uma técnica de navegação bemdiferente daquela usada pelos europeus. Os remeiros eram capazes de remar por várias horas sem perder o compasso e essa era uma das característica que os tornou essenciais nas viagens entre o Pará e o Maranhão.

Os indígenas da aldeia de Maracanã, fossem eles pilotos, proeiros, remeiros ou salineiros, eram fundamentais para o sucesso de empreendimento colonial. Eles desenvolviam atividades que demandavam habilidade e prática e essas atividades geravam retorno financeiro para a coroa. Por isso, esses trabalhadores eram tão valiosos para a coroa que estavam isentos do sistema de repartição, sistema este que basicamente consistia em repartir os índios aldeados entre colonos e missionários para que servissem de mão de obra. Dito isso, é possível imaginar o quanto as relações de trabalho podiam ser conflituosas em Maracanã, uma vez que mesmo numerosa, a mão de obra nesse aldeamento não supria as necessidades dos colonos e tampouco as dos missionários.

2.3 – O aldeamento de Maracanã: um terreno em disputa

Determinar a data precisa da fundação do núcleo que deu origem à Maracanã ou estabelecer claramente a primeira localização dessa aldeamento não é uma tarefa fácil. No entanto, segundo a tradição, considera-se que o município tenha se originado do aldeamento administrado pelos jesuítas desde 1653, quando os inacianos visitaram a aldeia tupinambá e nela mandaram erguer a primeira igreja (LEITE, 1943, p. 289).

A visita dos jesuítas à aldeia de Maracanã e a construção da igreja estão inseridas no contexto de consolidação da presença da Companhia de Jesus nas missões do Maranhão, processo que se inicia com a chegada do padre Antônio Vieira nesse mesmo ano. Antônio Vieira era o superior das missões jesuítas no Maranhão e Grão-Pará. Assim que chegou ao Estado, assumiu a responsabilidade pela organização e administração das missões e pela catequização dos indígenas. Para isso ele empreendeu visitas, estimulou a fundação de mais de cinquenta aldeamentos (ALDEN, 1996, p. 113) e passou a controlar os aldeamentos que já existiam, como o Aldeamento de Maracanã que teria sido formado com o acordo do principal Lopo de Sousa¹⁵.

O padre Antônio Vieira ficou conhecido pela sua incessante defesa da “liberdade dos índios”. Ele acreditava que a utilização dos índios como escravos traria grandes prejuízos para a conversão dos gentios e para os interesses da Coroa. Por isso, ainda em 1653, provavelmente sob a influência do padre, foi publicada uma Ordem Régia que previa a libertação de todos os índios cativos (CARVALHO JR., 2005, p. 102). Mas, essa ordem não teve boa recepção, sendo que

O capitão-mor havia recebido uma proposta assinada pela nobreza, pelos religiosos e pelo povo do Estado que defendia: a legitimidade dos cativos, que as entradas e resgates no sertão eram lícitos e que, uma vez que os índios bárbaros e a pior gente do mundo, caso se vissem em liberdade, levantar-se-iam contra os portugueses. Ainda constava, talvez a mais importante das razões – como poderá se observar a seguir –, que a “república” não podia se sustentar sem os índios (CARVALHO JR., 2005, p. 103).

Esse documento assinado pela nobreza, outros religiosos e pelo “povo” mostra que, desdeo início, o relacionamento de Vieira com os demais agentes coloniais era bastante conflituoso, principalmente no tocante à escravização indígena. Após esse conflito, o rei cedeu às pressões dos moradores do Maranhão, expedindo outra lei que revogava a anterior, sendo essa era mais flexível em relação aos cativos.

Mesmo vivendo em um clima de tensão por conta dos cotidianos conflitos pelo acesso à mão de obra indígena, Vieira compreendia que era primordial para o projeto jesuítico que fosse estabelecida uma legislação que estivesse em sintonia com a realidade vivida nos aldeamentos. Novamente sob a influência das ideias de Vieira foi elaborada a

¹⁵ O historiador Rafael Ale Rocha afirma que : “Já em 1647, se tem notícia de um certo Lopo assinando um termo – com uma cruz, ‘por não saber ler nem escrever’ – por meio do qual afirmava que estava ‘formando’ um aldeamento” (ROCHA, 2021, p. 4).

lei de 9 de abril de 1655 que garantia aos jesuítas e aos principais o comando compartilhado sobre os aldeamentos (ROCHA, 2021, p. 6).

Entre os anos de 1658 e 1660, o padre Antônio Vieira escreveu o *Regulamento das Aldeias*, mais conhecido como *Visita*. Esse documento era de teor prático, tratando tanto da disciplina dos missionários como do trato dos mesmos com os índios (ARENZ, 2014, p. 72). O texto também menciona a existência das “aldeias de visita”. Sobre o assunto, o historiador Fernando Roque Fernandes (2017, p. 26) explica que os padres responsáveis por essas aldeias não estabeleciam moradia fixa nas localidades. Nelas, a responsabilidade do governo temporal e, em parte, espiritual ficava nas mãos dos índios principais. Isso lhes permitia maior autonomia sobre os mais diferentes assuntos, inclusive sobre a repartição de índios forros aos colonos. Ao que parece, esse pode ter sido a situação da aldeia de Maracanã, já que o próprio Antônio Vieira, ao falar sobre a aldeia em seu texto *Respostas aos Capítulos* de 1662, teria dito que “na qual aldeia nunca residiram os padres, eles apenas a vistavam” (VIEIRA, 1662, *apud* HUNGRIA, 2017, p. 60).

Essa maior autonomia da aldeia pode estar no cerne de um conflito que tomou proporções vultuosas e que é considerado um dos fatores que culminou na expulsão do padre Antônio Vieira e da maioria dos padres da Companhia de Jesus do Estado do Maranhão e Grão Pará. O desterro ocorreu em 1661, poucos meses após o principal Lopo de Sousa Copauá de Maracanã ter sido preso sob as ordens do superior das missões Antônio Vieira. Ao falar sobre o assunto, Almir Diniz de Carvalho Júnior lembra que o principal não era um homem jovem, pois já deveria ter entre sessenta e setenta anos. Como mencionado na seção anterior, ele era um homem respeitado dentro e fora da aldeia. Por esse respeito e o serviço prestado na expulsão dos holandeses, na década de 1640, teria recebido o apreciado Hábito de Cristo.

Segundo Vieira, a prisão se justificaria porque o dito principal desrespeitava as leis régias e eclesiásticas. O padre o acusou, mesmo sendo casado, teria tido filhos com sua cunhada. Além disso, teria escravizado e vendido indígenas forros e organizado cerimônias gentílicas. Essas justificativas foram enviadas por carta ao rei, quando Vieira tentava se defender da acusação de ter mandado prender, injustamente, o referido Lopo de Sousa, pois a versão do padre foi contestada por todas as testemunhas ouvidas ao longo do inquérito que essa prisão gerou (CARVALHO JR., 2005, p. 107-108).

Logo que tiveram conhecimento da prisão do seu principal, os indígenas de Maracanã entraram com uma petição, contra o ocorrido, junto ao ouvidor geral e provedor-mor da fazenda do rei no Estado:

Todos os índios em geral da aldeia do Maracanã, representam a Vossa Senhoria que estando nela quietos e pacíficos como sempre chegou a ela o Reverendo Padre Francisco Velozo da Companhia de Jesus e ao Principal deles suplicante Lopo de Souza, deu o escrito que com esta oferecem do Reverendo Padre Antônio Vieira do qual se mostrou mandar ao dito Principal que se avistasse com ele na cidade do Pará aonde estava distante da dita aldeia quarenta léguas, o qual vendo a eficácia das palavras do dito escrito, como leal e fiel Vassalo assim da Igreja como de Sua Majestade, se abalou logo sem dilação alguma, em companhia do dito Padre Francisco Velozo, foi obedecer ao que o dito Padre Antônio Vieira lhe ordenava no dito escrito, não reparando nos muitos achaques que por sua velhice padecia, e sendo chegado a dita cidade, indo ao colégio dela busca e falar ao dito Reverendo Padre Antônio Vieira, e entrando da portaria para dentro os aplausos com que o receberam, foi com o desarmar de suas armas, e lhe tirarem o Hábito de Cristo de que Sua Majestade lhe fez mercê, a fazendo de uma cela corcel privado o meteram nela com um grilhão nos pés, aonde esteve alguns dias, e dali foi levado para o Forte do Gurupá, donde ele Suplicante até o presente não tem notícia do mais que lhe tem feito, e do referido não sabem a causa nem razão porque se lhe fez semelhantes agravos, e injustiças, por não terem incorrido em culpa alguma do serviço de Deus e de Sua Majestade do qual foi sempre grande servidor assim da conquista e restauração deste Estado [...]¹⁶.

Essa petição é bastante elucidativa, pois revela que os indígenas de Maracanã conheciam os trâmites legais então vigentes e a quem deveriam recorrer para solucionar a questão da prisão. Além disso, eles entendiam a posição de prestígio que Lopo de Sousa tinha na da sociedade colonial e sabiam que eles deveriam reivindicá-la em defesa do seu principal. No entanto, a petição não termina nesse ponto. Ela segue em tom ameaçador, pois argumentam que sempre teriam servido ao rei, zelando pelas salinas, mas diante do ocorrido o rei poderia perdê-las. Os indígenas também se referem às viagens empreendidas entre o Pará e o Maranhão e ao transporte de alimentos que abastecia a infantaria que dependiam exclusivamente dos remeiros e pilotos da aldeia. Eles insinuam que os índios da aldeia e das aldeias vizinhas quais Copaúba tinha parentes iriam fugir para os matos (CARVALHO JR., 2005, p. 110).

A ameaça de fuga era preocupante, posto que a falta de trabalhadores provocaria grandes perdas. A falta de beneficiamento do sal traria prejuízo à Fazenda Reale, quanto à falta de transporte, ela coratia o desabastecimento. Além disso, as embarcações que parassem na aldeia também não conseguiriam fazer manutenções, já que isso também era

¹⁶ BNL, Coleção Pombalina, PBA 645, fl. 525, *apud* CARVALHO JR., 2005, p. 108-109.

serviço dos indígenas da aldeia, que costumavam dar esse tipo de suporte às embarcações que por lá passassem. Tendo em mente tudo isso, nota-se o quanto os indígenas salineiros tinham consciência da sua relevância perante à realidade colonial. Eles sabiam que os trabalhos que desempenhavam eram indispensáveis para a coroa, para os viajantes e para os moradores da colônia em geral.

É importante destacar que a carta de Vieira, mencionada pelos indígenas no documento também foi entregue ao ouvidor geral e provedor-mor na mesma ocasião em que eles deram entrada com a petição. A carta de Vieira, em tom amigável mostra ser uma armadilha para capturar Lopo de Sousa, como pode se observar abaixo:

Principal (Guaguabiba) Recebi a Vossa carta e segundo o que nela me dizeis dei crédito a ser vossa pela entregar Domingos Jacumã a quem ma deu, sinto estejais tão falto de saúde, mas são achaques da velhice, e lembranças que Deus vos dá, para que disponhas vossa alma, como quem sabe que há outra vida isto é o que desejei sempre de vós, e isto só o que deveis crer sempre de mim sem dar crédito a outras marandubas, que são coisas que me não passam pelo pensamento a causa de me não deter mais tempo na Aldeia, foi por me importar chegar a cidade com muita brevidade e suposto que por não saberdes ler nem escrever se fingem cartas em vosso nome, parece-me muito bem que nos ajustemos como desejais, e suposto que não tendes canoa podeis vir na do vosso padre Francisco Veloso a quem vos queira trazer nela e seja antes de eu me partir para o Gurupá para que também me digais as pretensões que tendes daquela banda, porque em tudo o que for justo vos hei de ajudar, no que puder: Deus vos guarde a vós de sua graça como desejo. Mortigura, vinte de dois de janeiro de seiscentos de sessenta de um, [Nhedeuuba] Antônio Vieira¹⁷.

Em posse da carta e das petições encaminhadas pelos indígenas e pela Câmara do Pará, o governador geral Pedro de Mello solicitou que o ouvidor geral iniciasse as inquirições para investigar o caso. Foram ouvidos religiosos de diferentes ordens e autoridades coloniais. Os depoentes foram unânimes em declarar que o principal seria inocente das acusações e o quanto essa prisão seria danosa à Fazenda real.

Almir Diniz se dedicou à análise de alguns depoimentos e cabe aqui destacar alguns deles. O Frei João das Neves afirmou que Lopo de Sousa, ao contrário do que Vieira dizia, era fiel à Igreja. Ele afirma ter testemunhado em diferentes ocasiões que o principal tocava, ele mesmo, o sino da igreja da aldeia, para chamar seus filhos. Depois, ele teria vindo com “seus cavaleiros” para que lhe fossem feitas as doutrinas. Já o Frei Marcos da Natividade se referiu à possível falta de índios nas salinas. Já o depoimento de Antônio Mattos Sampaio menciona que o verdadeiro motivo da prisão teria sido o fato de o principal não aceitar o poder temporal dos padres jesuítas sobre a aldeia.

¹⁷ BNL, Coleção Pombalina, PBA 645, fl. 529, *apud* CARVALHO JR., 2005, p. 114.

De fato, a disputa pelo poder temporal seria o motivo mais plausível para que Antônio Vieira cometesse a imprudência de mandar prender uma figura tão importante como Lopo de Sousa. Conforme foi mencionado nesse texto, a aldeia de Maracanã já existia antes da chegada de Vieira, inclusive ela teria sido formada pelo próprio principal, que a administrava. Além disso, o serviço nas salinas possibilitava uma certa independência dos índios desse aldeamento, já que eles recebiam 1/3 da produção, enquanto a Fazenda Real resguardava para si os outros 2/3 restantes¹⁸. Diante dessa conjuntura, é pouco provável que Copaúba tenha aceitado passivamente a interferência do jesuíta em assuntos que pudessem causar prejuízos a ele e a sua aldeia.

Não quero com isso afirmar que as acusações de Vieira não teriam mérito. Afinal, o episódio da prisão do principal está envolto em uma complexa rede de relações políticas, sociais e econômicas que fazem sentido no sistema colonial. A posição de prestígio, tantas vezes evocada nesse texto, que Copaúba ocupava perante a sociedade regional, só se sustentaria com base em um intrincado jogo de interesses que poderia envolver, entre outras coisas, a venda de indígenas para serem usados como mão de obra escrava pelos portugueses; em contrapartida, esses portugueses poderiam ser coniventes com a manutenção de antigos hábitos questionáveis pela igreja. Essa teoria pode ser corroborada pela informação trazida por Rafael Ale Rocha (2013, p. 223). O autor afirma, com base em estudos antropológicos e históricos recentes, que por vezes os europeus contribuíam para a manutenção de antigos costumes indígenas, como a poligamia e as cerimônias gentílicas citadas por Vieira, alegando que se tratava de antigos costumes dos Tupinambás, nação à qual Lopo de Sousa pertencia.

Diante dessas duas versões tão diferentes sobre o que teria motivado a prisão de Copaúba, se faz necessário esclarecer que não é objetivo desse trabalho apresentar um culpado para esse episódio. Ao que parece, esse também não era objetivo principal da investigação iniciada pelo ouvidor geral, já que em seu parecer ele esclarecia que,

Em sua opinião, a prisão do principal causava duas principais perdas. A primeira a das salinas e a perda de “nossa santa fé católica no que a paixão do Padre Antônio Vieira não deu lugar a fazer reparo”. A segunda, causaria um enorme prejuízo a fazenda de Sua Majestade, pois: “...além de se perder se tira o comércio e correspondência e viagem daquelas partes para a cidade do Pará e dela para esta, que é uma das maiores perdas que nestes estados se pode considerar...”. Conclui dizendo que, por serem os índios gente muito resoluto, não retornando seu principal a aldeia se iriam para os matos e tudo ficaria perdido e desamparado. Por isto, era de parecer que o governador mandasse soltar da prisão o principal Lopo de Souza e que ele fosse levado a sua aldeia

¹⁸ AHU, Pará, cx. 2, doc. 181 (1644); cx. 3, doc. 191; cx. 4, doc. 378 (1672), *apud* ROCHA, 2010, p. 12.

sem demora que de outra maneira não era possível a sua conservação. E na eventualidade dele ter culpa, esta seria averiguada e, conforme as leis de Sua Majestade seria punido, mas, enfatiza: “...sem ódio nascido das ambições ...”¹⁹.

Nota-se que o parecer do ouvidor geral não tem a preocupação em conferir culpabilidade a Lopo de Sousa, mas é contundente em afirmar que a conservação dessa prisão traria danos, haja vista a importância estratégica da aldeia de Maracanã e do trabalho desenvolvido por seus indígenas. Por isso, o ouvidor solicita que, antes mesmo de averiguar a culpa do principal, ele seja solto e volte para a sua aldeia. Com base no parecer do ouvidor, o governador Pedro de Mello solicitou que Vieira mandasse soltar o principal, afirmando que as suas acusações seriam posteriormente averiguadas.

A prisão de Lopo de Sousa é um exemplo de que as ações indígenas também moviam a história. As relações político-sociais que se estabeleciam nesse mundo colonial ainda em construção extrapolavam a dicotomia, consagrada pela visão histórica dominador/dominado, sendo que os dominados tinham possibilidades de (re)ação capazes de anular até a ação dos dominadores (ALMEIDA, 2010, p. 28). É certo que os indígenas – principalmente aqueles que não faziam parte da “elite” como os principais – eram os menos favorecidos nessa nascente sociedade e, ainda assim, buscavam ferramentas para defender os seus interesses. Os índios de Maracanã usaram todos os meios legais possíveis para reivindicar a soltura do seu principal; valeram-se da legislação para fundamentar o argumento de que não caberia ao padre Antônio Vieira a decisão sobre a prisão de Copaúba. Eles afirmavam que,

[...] caso realmente seu principal tivesse infringido alguma regra da igreja, este delito deveria ser julgado pelo Vigário Geral que, na opinião deles, era quem de direito poderia julgar e aplicar o castigo necessário à falta. Por outro lado, se a falta fosse contra o serviço de Sua Majestade, caberia ao governador julgá-la e aplicar a devida pena (CARVALHO JR., 2005, p. 110).

O julgamento das culpas de Lopo de Sousa provavelmente nunca aconteceu, pelo menos não tenho conhecimento de tê-lo acontecido, mas sabemos que o principal voltou para sua aldeia e passou a administrá-la junto com seu filho Francisco de Sousa que lhe sucedeu no posto de principal. Por outro lado, esse episódio se tornou um dos motivos pelos quais Antônio Vieira e seus confrades foram expulsos do Maranhão, após a explosão de motins nas capitâneas do Maranhão e do Pará. Segundo o próprio Vieira, ele teria sido informado pelo governador que haveria três motivos para as revoltas populares: os dois primeiros motivos eram a publicação de duas cartas enviadas por Vieira em que

¹⁹ BNL, Coleção Pombalina, PBA 645, fl. 533, *apud* CARVALHO JR., 2005, p. 117.

denunciava injustiças praticadas contra os índios e a terceira causa seria justamente a prisão do dito principal (CHAMBOULEYRON, 2003, p. 169)²⁰.

Cabe ressaltar que a expulsão dos jesuítas não foi a única consequência dos conflitos que envolviam os religiosos. Em 1663, entrou em vigor uma nova lei que revogava a de 1655 e retirava dos jesuítas a primazia do poder temporal sobre os índios. Os aldeamentos passariam a serem administrados pelos principais e a distribuição dos índios forros ficaria sob responsabilidade de uma junta formada pelo padre do aldeamento e um repartidor nomeado pela câmara (ROCHA, 2021, p. 8). No entanto, a repartição continuou sendo um problema em Maracanã. Nos anos finais do século XVII eram feitas muitas reclamações sobre a repartição indevida dos índios de Maracanã e, por isso, em 1702 foi estabelecida uma legislação – a mesma citada na seção anterior – que tornava o aldeamento expressamente isento do sistema de repartição, contrariando o Regimento das Missões, de 1686 (HUNGRIA, 2017; ROCHA, 2021).

Em meados do século XVIII, os rumos da política indigenista mudaram novamente. O principal objetivo nesse momento era a assimilação, mesmo que, desde o início da colonização, os aldeamentos tivessem a função de integrar o índio à sociedade colonial, as reformas pombalinas do século XVIII apresentaram a intenção, em 1755, de “extinguir” as distinções entre índios e não índios. Nesse sentido, foi promulgada, em 1757, uma nova legislação referente aos índios, o Diretório dos Índios, que trazia entre os seus parágrafos um que tratava da transformação das aldeias em Vilas e Lugares portugueses. Por sinal, também os nomes indígenas deveriam ser substituídos por nomes lusos. Dessa forma, a Aldeia de Maracanã foi renomeada em Vila de Cintra – ou Sintra, como aparece em documentos da época.

A historiadora Maria Regina Celestino de Almeida chama atenção para outro aspecto do Diretório dos Índios. Segundo a autora, ele ampliou as possibilidades de os indígenas assumirem cargos públicos ou até postos militares, já que a ideia de assimilação retiraria os índios da condição das “raças infectas” sujeitas às limitações impostas pelos estatutos de “limpeza de sangue”. De fato, o Diretório previa a prioridade dos indígenas em ocupar esses cargos; além disso, os principais também tiveram as suas

²⁰ O autor fundamenta sua afirmação em duas cartas do padre Vieira: Carta ao Índio Guaquaíba ou Lopo de Sousa (Maranhão, 21 de janeiro de 1661) e Carta ao Rei D. Afonso VI (Praias do Cumá, 21 de maio de 1661), ambas contidas nas *Obras do Pe. Antônio Vieira*, tomo I. Quanto ao índio Guarapaíba (ou Copaíba), Rafael Chambouleyron aponta que documentos foram publicados, como apêndice, na biografia do padre Vieira, escrita por João Lúcio de Azevedo, publicado em 1931.

regalias ampliadas. Não foram poucos os indígenas que se valeram do Diretório para, entre outras coisas, acumularem bens materiais (ALMEIDA, 2010, p. 119-120).

Nesse novo contexto político-social, o indígena Francisco de Sousa Meneses emerge como um novo personagem que merece ser conhecido na história de Maracanã. Embora não tenhamos muitas informações sobre ele, podemos, mesmo assim, afirmar que Francisco de Sousa Meneses recebeu das mãos do próprio rei a confirmação da patente de Sargento Mor. Mais tarde, Francisco chegava ao posto de Juiz Ordinário da Vila de Cintra. Em 1764, Dom Francisco de Sousa Meneses era o principal de Cintra e tinha 24 salinas em seu nome, perdendo apenas para a coroa que detinha 227 (SILVA, 2019, p. 1). Certamente, Francisco Meneses não construiu o seu prestígio a partir do Diretório. Ao contrário, deve ter sido a sua reputação entre os índios que possibilitou que ele usasse a legislação a seu favor. Sobre o assunto, Marcel Silva explicou que:

É aqui que adentramos o campo da especulação. Não encontrei na documentação levantada ou na bibliografia consultada qualquer menção expressa a este fato, mas me parece legítimo supor que Francisco de Sousa de Menezes descendia de Lopo de Sousa Copaúba. Se não apenas pelo sobrenome compartilhado – o que, admito, não prova nada – ao menos pelos fatos elencados a seguir, que me parecem constituir uma linha de raciocínio legítima e coerente: uma vez que em fins do século XVII o Principal de Maracanã era o filho de Lopo de Sousa, Francisco de Sousa, e que o Principal de Sintra, Francisco de Sousa de Menezes, afirmara em 1755 que não só seu pai, Gonçalo de Sousa de Menezes, mas que também seus avós foram leais servidores do rei, não é difícil imaginar, dadas as poucas décadas que separam estes índios, que o pai de Gonçalo foi o primeiro Francisco de Sousa, filho de Lopo de Sousa. Se esta hipótese estiver correta, estamos falando de mais de um século de controle da descendência de Lopo de Sousa Copaúba sobre o posto de Principal da Aldeia do Maracanã e, depois, da Vila de Sintra. Provavelmente, a mais longa linhagem de Principais de que se tem notícia nas povoações coloniais da região amazônica (SILVA, 2019, p. 182-183).

Mesmo sendo conjectura do autor, concordo que mediante as informações é possível afirmar que os Sousa mantiveram a hegemonia do posto de principal de Maracanã (Cintra) por mais de um século. Ainda que a hereditariedade não fosse uma prerrogativa para a ocupação deste cargo, ela certamente deveria ser considerada quando havia necessidade de sucessão. Vale lembrar que os principais compunham a nobreza indígena e, segundo o imaginário europeu da época, que permeava todo o mundo colonial, as qualidades dos nobres seriam transmissíveis pelo sangue (SILVA, 2019).

Dom Francisco de Sousa Meneses e seus antepassados foram perspicazes em conseguirem manter por tantos anos o comando de uma das aldeias mais estratégicas da região amazônica. Mesmo em meio ao intrincado jogo de poder que mobilizava a elite

colonial eles fizeram valer os seus interesses políticos e econômicos. Os Sousa e os indígenas de Maracanã souberam usar os instrumentos necessários para viver, e não apenas sobreviver, nesse hostil mundo colonial.

2.4 – O lugar do passado indígena na história de Maracanã

À primeira vista, esse assunto já foi tratado. Seria só voltar algumas páginas e veríamos que os indígenas de Maracanã ocupam um lugar de destaquena história desse município; mas, na prática, não é bem assim. O lugar que os indígenas de Maracanã ocupam na História é o mesmo que outras sociedades indígenas ocupam: na margem.

Como foi mencionado no capítulo anterior, poderíamos resumir, *grosso modo*, o apagamento indígena como uma consequência de uma série de discursos e de medidas legislativas que propunham integrar os índios à sociedade brasileira, idealizada sob parâmetros europeus. Uma vez integrados, esses índios passariam por um processo de aculturação e perda de identidade. No fim desse processo, os índios seriam confundidos com a massa da população e desapareceriam da história (ALMEIDA, 2010, p. 14).

Nesse sentido, o Diretório dos Índios teria sido o primeiro passo legislativo na direção de integrar os indígenas à sociedade luso-brasileira, transformando-os em súditos reais sem qualquer distinção jurídica dos súditos portugueses. Para que essa integração fosse possível, era necessário aporuguesar os indígenas. Por isso, o Diretório impunha mudanças substâncias em todos os âmbitos da vida dos índios. Entre essas mudanças podemos destacar: a transformação dos aldeamentos em vilas com a obrigatoriedade de substituir os seus antigos nomes indígenas por topônimos portugueses, como mencionado anteriormente; a imposição da língua portuguesa e o banimento da Língua Geral de matriz tupi; e os incentivos ao estabelecimento de moradias portuguesas nas vilas e ao casamento interétnico. Dessa forma, as aldeias que eram, sob o regime dos missionários, estabelecimentos exclusivamente indígenas, passaram a ser locais de intenso convívio entre indígenas e portugueses (COELHO, 2008).

As vilas foram instrumentos fundamentais para a política assimilacionista, já que elas eram espaços de irradiação da cultura lusa que visava suprimir a cultura indígena. Porém, não se pode afirmar que elas tiveram êxito, porque a cultura “é um produto histórico, dinâmico e flexível formado pela articulação continua entre tradições e novas experiências” (ALMEIDA, 2010, p. 22). Logo, esses espaços, ao invés de propagarem

a aculturação dos indígenas, tornaram-se locais de construção de novos hábitos e costumes que não eram essencialmente portugueses ou indígenas, mas híbridos.

Dito isso, é importante lembrar que Maracanã atravessou todo esse processo histórico: foi aldeamento indígena entre os séculos XVII e meados do século XVIII, se tornou vila de Cintra a partir da reforma pombalina e foi elevada à categoria de município, readquirindo sua antiga denominação no século XIX. Ou seja, o município de Maracanã nasce como fruto de hibridismo e, conseqüentemente, os maracanaenses também. Afinal, assim como a cultura, a identidade também deve ser entendida como uma construção histórica de caráter plural e flexível que se constrói por meio de complexos processos de apropriações e ressignificações culturais nas experiências entre grupos e indivíduos que interagem (ALMEIDA, 2010, p. 24). Em outras palavras, Maracanã se tornou um local onde ocorreram e ocorrem recombinações culturais e onde as identidades indígenas e lusitanas foram se diluindo, dando espaço para o surgimento de uma nova identidade mestiça ou cabocla, como ficou historicamente conhecida.

Um exemplo desse hibridismo é o catolicismo popular, tão marcante em Maracanã, que mescla práticas tradicionais católicas e um universo sociossimbólico indígena, perceptível em diferentes momentos, como nas festas aos santos católicos; seja na festa de São Miguel Arcanjo, tido como padroeiro do município, ou ao longo da quadra junina, e até mesmo o Círio do Município em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré. Mas dentre os eventos do calendário católico, o Dia de Finados merece destaque.

Em Maracanã o Dia de Finados não é simplesmente associado à tristeza, como corriqueiramente ocorre. No município, esse dia também é de festividade e essa festividade acontece ao redor do cemitério ao longo do dia e sobretudo à noite. Na ocasião, existe a venda de comidas e bebidas especialmente da manicuera, bebida feita a partir da mandioca (uma espécie de mandioca). O consumo da manicuera pode ser entendido como uma ressignificação de antigas práticas tupinambás em ritos mortuários, quando havia um farto consumo de cauim (bebida embriagante feita a partir de frutos e raízes). Embora a manicuera não seja embriagante como o cauim, o seu significado se assemelha ao da bebida consumida pelos tupinambás, visando festejar os mortos, pois para eles a morte de um ente querido constituía uma ocasião propícia para a prática da beberagem. Após um mês de falecimento, a família e os amigos se reuniam para celebrar em honra do falecido (ALBURQUERQUE; MALAR, 2019).

Embora não caiba aqui pormenorizar os rituais que envolvem o consumo e o preparo da manicuera, acredito que era importante citar a sua existência para que fosse

possível compreender que Maracanã ainda conserva marcas culturais e identitárias expressivas de seus antepassados indígenas. Mas isso não significa que todas as ações e reações dos índios de Maracanã apresentadas ao longo desse texto, se façam presentes na memória coletiva dos habitantes de Maracanã. Isso tem relação com um contexto bem mais amplo que é o da construção da história nacional, aliado ao forjamento de uma identidade nacional, já mencionado no capítulo anterior. Nesse sentido, a historiadora Carmem Gil (2019, p. 157) afirma que “A história nacional foi uma das formas mais importantes de afirmação da memória coletiva, delimitando o que lembrar e o que esquecer e construindo uma história com presenças e ausentes”. No nosso caso, os indígenas figuram entre os ausentes. Não quero com isso afirmar que os indígenas de Maracanã tenham sido completamente ignorados, mas o seu protagonismo sim. Eles ficaram eternizados nas linhas dos escritores locais pela passividade, em certos casos pela indolência, além de supostos vícios e pecados.

Dito isso, é importante ressaltar que entre as décadas de 1990 e 2010 foram escritos dois livros dedicados à memória do município. O primeiro, intitulado “Maracanã, meu encanto”, escrito em 1994, pelo poeta e contista maracanaense Elizeu da Paixão, e o segundo livro, “Reverendo caminhos: a saga maracanaense”, de 2007, escrito pelo professor e, também, poeta maracanaense Emanuel Pereira. Os dois livros são de grande relevância para a preservação da memória de Maracanã. Eles trazem informações geográficas, econômicas, políticas, sociais e históricas do município. Embora sejam trabalhos importantes e necessários, eles também são passíveis de algumas críticas. Não se trata de exigir desses autores o mesmo rigor científico que um trabalho historiográfico exige, porque essa não é a proposta dos autores, mas existem alguns aspectos que merecem ser revistos, principalmente os que tratam dos indígenas.

Em “Reverendo caminhos: a saga maracanaense”, Emanuel Pereira se dedica em grande parte às memórias mais recentes de Maracanã. Fala dos jornais, das festas, das autoridades políticas, das leis, mas também trata, mesmo que em poucas páginas, da história mais longínqua que remete ao período colonial. Nessa ocasião, ele fala do aldeamento, enaltece a Companhia de Jesus e o padre Antônio Vieira pelo “trabalho profícuo e eficiente à evangelização e proteção aos indígenas” (2007, p. 32), mas, enquanto aos índios, apenas cita que Maracanã se originou de uma aldeia formada por tupinambás, que eles serviam como mão de obra na extração do sal e na navegação. Lopo de Sousa também é citado no livro, mas de forma inexpressiva. O seu embate com o padre Vieira e sua prisão não foram contemplados pelo autor. Presumo que não era o objetivo

de Pereira enfocar o período colonial, mas é pertinente ressaltar que, quando ele o faz, o faz com uma ótica eurocêntrica. Embora ele não forneça informações sobre as suas fontes, a sua escrita revela que teve contato com cartas, leis e decretos, mas, provavelmente, não os confrontou com outras fontes ou pesquisas bibliográficas o que direcionou a sua narrativa para por um viés unilateral dos fatos.

Diferente de Pereira, Elizeu Paixão escolheu aprofundar mais a história do município em “Maracanã, meu encanto”. Assim, o autor buscou as raízes mais profundas dos seus habitantes. Para isso, ele recorreu a trabalhos arqueológicos que afirmam que a ocupação na região tenha se iniciado a aproximadamente oito mil anos. Em seguida, ele faz um percurso cronológico, falando dos indígenas e dos primeiros contatos com os europeus. O autor dedica um capítulo para falar de Copauába que é apresentado como poligâmico, incestuoso e comerciante de índios escravizados, tal como a denúncia apresentada por Vieira. Mas é a narrativa sobre o episódio da prisão de Lopo de Sousa que parece ser mais problemática. Primeiramente, porque Paixão transferiu para os inimigos (brancos) de Vieira a responsabilidade pela articulação dos indígenas que exigiam a soltura de Lopo de Souza, depois ele afirmou que o governador Pedro de Melo havia pedido para que o Padre Antônio Vieira mantivesse o principal preso e, por fim, o autor concluiu, sem apresentar provas, que o principal teria morrido no cárcere.

Como podemos perceber, existe um descompasso entre a narrativa de Elizeu Paixão e as pesquisas historiográficas atuais. Isso pode ser explicado, em parte, pelas fontes e o suporte bibliográfico escolhidos pelo autor. Paixão não usa muitas citações no seu texto, mas as poucas que são usadas dizem respeito aos trabalhos de Serafim Leite e João Lúcio de Azevedo, ambos historiadores representantes de uma corrente historiográfica que vigorou nas primeiras décadas do século XX que fazia apologia da contribuição dos jesuítas à “civilização” da região amazônica e insistia em uma “história de sucesso” do empreendimento missionário (ARENZ, 2014, p. 65). Certo, os trabalhos de Serafim Leite e João Lúcio de Azevedo não devem ser ignorados, mas eles são interpretações históricas que devem ser problematizados e confrontados com novas fontes e não tomados como verdade absoluta; sob pena de restringir a análise de um complexo processo apenas a uma perspectiva, o que parece ter acontecido no livro de Paixão.

Cabe explicar que me detive em apresentar esses dois livros, porque eles são os únicos trabalhos que encontrei ao longo dessa pesquisa que tratam da história de Maracanã em diferentes aspectos e temporalidades, mas principalmente porque eles são disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação a todos professores do ensino

fundamental I e II como subsídio para as aulas e pesquisas referentes aos aspectos culturais, identitários e históricos do município²¹. Esse é um fato que requer atenção, uma vez que esses livros são oferecidos para professores que possuem ou uma formação em Magistério ou são pedagogos, que não dispõem de um embasamento teórico específico em história. Segundo Antônio Almeida Neto (2014), poucos cursos de Licenciatura em Pedagogia dedicam carga horária ao ensino de história. Em muitos casos, a história e a geografia dividem apenas quinze aulas semestrais. Desta forma, o debate historiográfico ao longo dos cursos é empobrecido. Isso é problemático, porque sem o embasamento necessário, esses professores podem cometer alguns equívocos no uso desse material, sem ter o cuidado de interpretá-los como análises parciais, não levando em consideração o contexto histórico em que eles foram produzidas ou como esse contexto impactou nas narrativas. A falta dessa reflexão crítica possibilita que esses trabalhos sejam compreendidos como verdade absoluta e, dessa forma, muitos professores contribuem para a manutenção e disseminação de versões que mantêm os estereótipos e “encaixam” os indígenas na história apenas como mão de obra, como inimigos e, em alguns momentos, como aliados dos europeus, mas invariavelmente desempenhando papéis secundários e agindo conforme os interesses europeus.

Esse problema segue com os alunos até o ensino médio. Assim que iniciei as pesquisas sobre a invisibilidade indígena nas aulas de história do ensino médio no município de Maracanã, conversei com o professor Luiz Moreira, professor de história das turmas de 1º ano na Escola Estadual de Ensino Médio Izidório Francisco de Souza. Na ocasião, o professor afirmou que desde que entrou na escola em 2019, o seu maior desafio era desconstruir a imagem estereotipada dos indígenas que os alunos trazem do ensino fundamental. O professor ressaltou que “enquanto descendente de indígenas é essencial conhecer e compreender a história indígena para entender a formação do Brasil atual”. A preocupação do professor é certamente fruto da sua proximidade com a temática indígena que ele começou a construir ainda na graduação, quando atuou como estagiário no Museu Emílio Goeldi no setor de arqueologia, desenvolvendo pesquisas com a cerâmica tapajó no sítio 24 localizado em Santarém. A sua pesquisa era focada no intercâmbio cultural e comercial que se estabeleceu entre os indígenas da região santarena

²¹ Obtive essa informação em conversas com três professores: o professor Adílio Muniz, pedagogo que leciona em turmas do 5º ano; o professor de Estudos Amazônicos Wilson Silva, que leciona em turmas do 6º ao 9º anos e a professora Claudeti Silva que lecionou em turmas do ensino fundamental I. Na ocasião, a professora Claudeti afirmou que a oferta desses livros aos professores não era prática apenas da atual gestão, mas que seria uma prática recorrente no município.

e indígenas caribenhos ainda no período pré-colonial. O professor explicou que, ao longo da sua pesquisa, passou a entender a complexidade das relações sociais, culturais e econômicas estabelecidas entre diferentes sociedades indígenas e o quanto essa mesma complexidade foi esquecida pela historiografia e pelo ensino de história.

O professor se esforça para trazer a temática indígena para o cerne das discussões com os seus alunos. Assim, ele fala das complexas relações estabelecidas entre diferentes sociedades indígenas e entre elas e diferentes sociedades europeias; ele fala também dos indígenas em diferentes temporalidades, desde o período pré-colonial até os dias atuais. Mesmo assim, ele esbarra na dificuldade de aproximar esse passado indígena ao cotidiano dos alunos, ainda que ele trate das influências indígenas na formação da sociedade brasileira, chamando atenção para as influências culturais como as lendas, danças e culinária. Segundo o professor, parece não ser o suficiente para criar um elo entre as vivências dos alunos de Maracanã e o passado indígena.

Essa dificuldade pode ser compreendida pela falta de conhecimento do professor sobre a história do local. Ele explica que considera importante conhecer a história do município em que trabalha, sobretudo o seu passado indígena, que é uma temática tão cara a ele. Esse conhecimento seria valioso para ser usado nas aulas, já que assim ele disporia de mais informações sobre as especificidades locais e as experiências indígenas que possibilitaria estabelecer uma relação mais apropriada entre o passado da região e as vivências dos alunos. Mas isso não seria uma tarefa fácil, porque requer pesquisa e, segundo o professor, “não é uma pesquisa simples porque existem poucas fontes e bibliografia sobre a região”. Além disso, o tempo não é um aliado, já que ele deve cumprir um extenso programa de ensino, tendo apenas duas aulas semanais.

Perante essa realidade, o professor aceitou ser colaborador nesse trabalho que pretende elaborar um material paradidático – e que será apresentado em detalhes no próximo capítulo –, capaz de dar voz aos índios da Maracanã colonial e, dessa forma, minimizar os impactos da invisibilidade imposta aos indígenas, justamente numa região onde, durante séculos, eram os principais agentes.

Capítulo III – Maracanã Em Contos: Entre os desafios e a produção

3.1 – Os desafios da pesquisa

Ao iniciar esse capítulo, tenho que afirmar que o desenvolvimento desse trabalho foi desafiador. Pode até parecer um clichê, mas infelizmente não é. Para concluir esse trabalho, enfrentamos vários obstáculos impostos pela pandemia da COVID -19 que vivenciamos até hoje, ainda que de forma mais amena, se comparamos a atualidade com os anos de 2020 e 2021, quando esse trabalho estava em fase de elaboração. Esse conturbado período obrigou que fossem feitas mudanças radicais na pesquisa, sendo necessário alterar a escola-campo, o nível de ensino ao qual ela se dirigia e o produto, ou seja, o único aspecto que se manteve entre a idealização e o desenvolvimento do mesmo foi a temática, que é a invisibilidade indígenas em aulas de história.

A princípio, a pesquisa seria dirigida a uma turma de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola particular de Belém, capital do Estado do Pará. Ela consistia em analisar como o livro didático adotado pela escola abordava a temática indígena e, partindo da hipótese que a narrativa apresentada por este livro colaboraria para o silenciamento dos indígenas enquanto agentes sociais e históricos, este trabalho contribuiria para dar voz aos indígenas desconstruindo esta imagem errônea acerca dos povos originários. Para isso, o produto proposto foi a elaboração de um jogo de RPG, sigla em inglês para “Role Playing Game” que significa jogo de interpretação de papéis. A intenção era que o uso desse recurso lúdico conseguisse aproximar os alunos da compreensão que os indígenas não eram apenas vítimas passivas do processo colonial ou personagens secundários da história que tinham suas ações limitadas pelas atitudes dos colonizadores. O jogo seria construído em parceria com os alunos; eles criariam o cenário e os personagens, usando como subsídio as discussões iniciadas em sala de aula sobre o assunto e a leitura de diferentes materiais paradidáticos que tivessem contribuído com o debate. A partir disso, a professora criaria o roteiro e a ambientação.

Porém, este trabalho não pode ser desenvolvido, pois a pandemia da COVID-19 provocou um cenário crise na escola-campo que precisou passar por uma reestruturação financeira e para isso a direção da escola optou em demitir todo o quadro de professores. Tal situação impediu que a pesquisa fosse desenvolvida em uma turma em que eu fosse a professora titular. Mas isso não inviabilizou o trabalho, já que me foi oferecida a oportunidade de desenvolver a pesquisa em um novo ambiente escolar na condição de professora convidada. Realizar a pesquisa na condição de convidada foi um outro desafio,

já que era necessário adequar o trabalho não apenas às exigências da escola, mas também ao cronograma e à metodologia de trabalho do professor titular para que esta dissertação pudesse contribuir com o desenvolvimento do seu trabalho sem prejudicar o planejamento das aulas.

Essa primeira adversidade possibilitou que a pesquisa fosse reelaborada. Dessa vez, ela foi projetada para ser desenvolvida em Maracanã com as turmas do primeiro ano do ensino médio das duas escolas da rede estadual de ensino. Direcionar essa pesquisa sobre invisibilidade indígena em Maracanã foi bastante significativo, como já foi mencionado neste trabalho. O município contou na sua história colonial com uma forte presença indígena que é pouco discutida nas escolas da região. A preferência por trabalhar com turmas de primeiro ano era justificada, porque estava em consonância com a metodologia adotada pelos professores que trabalhavam com história colonial nessas turmas até o ano letivo de 2021, ano em que o trabalho junto aos alunos deveria ter sido iniciado, o que não foi possível por conta da conjuntura apresentada a seguir.

A pandemia da COVID-19 fez com que instituições de ensino do mundo inteiro adotassem a modalidade de ensino remoto emergencial. Essa modalidade visava ofertar apenas conteúdos mínimos para amenizar os impactos do isolamento social na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as escolas do sistema público de ensino do Estado do Pará desenvolveram diferentes estratégias pedagógicas para implantar o ensino remoto emergencial que podiam variar quanto ao uso de ferramentas *online* ou *offline*. Em Maracanã, o acesso à internet não está ao alcance de todos os alunos. O município conta com uma extensa área rural em que o acesso à internet é precário e muitos alunos que estudam na sede município vivem na área rural. Isso inviabilizou a realização das estratégias pedagógicas em modo *online*, impondo às escolas apenas a possibilidade da implantação de estratégias *offline*.

A estratégia adotada pelas escolas do município, tanto as de ensino fundamental, que fazem parte da rede municipal, quanto as de ensino médio, que fazem parte da rede estadual, foi a elaboração de cadernos de atividades semanais, que contavam com materiais didáticos elaborados pelos professores. Os materiais ofertados nas escolas estaduais respeitavam o limite de apenas duas laudas, sendo uma lauda para o conteúdo a ser ministrado e a outra para atividades. Os cadernos eram organizados por área de conhecimento e foram entregues semanalmente para os alunos que deveriam ler o conteúdo e responder às atividades, em seguida devolver o caderno para a correção; cada

professor corrigia o seu material e a avaliação dos alunos era realizada a partir dessas atividades.

O ensino remoto emergencial iniciou em março de 2020 e se manteve até o segundo semestre de 2021. No Pará, as aulas presenciais da rede estadual de ensino retornaram, de forma gradual, obedecendo a um criterioso protocolo de segurança epidemiológica²², que determinava um retorno escalonado. Entre os dias 02 e 27 de agosto, voltariam 25% dos alunos, entre os dias 30 de agosto e 30 de setembro voltariam 50% dos alunos e, a partir de 1º de outubro, as aulas presenciais deveriam contemplar 100% dos alunos. Ao longo dos meses de agosto e setembro, as aulas deveriam ocorrer de forma híbrida para não prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que ainda não haviam retornado.

Porém, esse cronograma não pode ser implantado em todos os estabelecimentos de ensino do estado. As escolas estaduais de Maracanã não conseguiram seguir esse cronograma. Segundo o relato do professor Luiz Moreira, havia um acordo entre a prefeitura do município e o governo do estado segundo o qual a prefeitura fornecia o transporte escolar tanto para os alunos da rede municipal quanto para os alunos da rede estadual. Mas, nos meses de agosto e setembro de 2021, esse transporte não foi ofertado, o que impossibilitou que as aulas retornassem de acordo com o cronograma. Elas se mantiveram exclusivamente no formato remoto até outubro, quando se retornou ao formato presencial contemplando 100% dos alunos. As aulas referentes ao ano letivo de 2021 se mantiveram no formato presencial até fevereiro de 2022.

A estratégia para o ensino remoto emergencial utilizada em Maracanã foi mais um obstáculo para esse trabalho, visto que não havia qualquer contato direto entre professores e alunos. Logo, também não havia possibilidade de qualquer contato entre essa pesquisadora e as turmas escolhidas para o trabalho. Fora isso, o material didático era demasiadamente restrito o que impossibilitava que os professores se aprofundassem minimamente em qualquer assunto. Assim, também não era possível que a pesquisa se desenvolvesse, já que ela exigia um debate amplo sobre a história colonial, história local e história indígena. Este formato de ensino remoto emergencial era bastante problemático; a falta de contato entre professores e alunos interferiu diretamente na relação de ensino e aprendizagem. Por isso, quando as aulas voltaram ao formato presencial, os professores que participariam do trabalho me informaram que não seria possível realizá-lo naquele

²² Documento disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/30086/governo-apresenta-o-plano-de-retomada-das-aulas-presenciais-da-rede-publica-estadual>. Acesso em: 30 jan. 2022.

momento, porque ainda havia um conteúdo muito extenso que deveria ser trabalhado com os alunos e o tempo para isso era bastante limitado. Com base nisso, concordamos em iniciar o contato com os alunos no primeiro semestre do ano letivo de 2022.

Superado mais este obstáculo imposto pelo ensino remoto emergencial, enfrentamos uma nova adversidade: a implantação do Novo Ensino Médio. O Novo Ensino Médio modificou a estrutura e o funcionamento do ensino médio vigente até 2021. Segundo o MEC, essa mudança amplia o tempo mínimo dos estudantes nas escolas, define uma nova organização curricular mais flexível, que contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e oferece aos alunos diferentes possibilidades de escolha através dos itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional²³. A implantação desse novo modelo de ensino exigiu que as escolas, os professores e os alunos se adaptassem e, como eles, esse trabalho também precisou passar por adaptações.

Como já foi mencionado, a ideia inicial era trabalhar com turmas de 1º ano do ensino médio das duas escolas estaduais do município, a Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Kennedy e a Escola Estadual de Ensino Médio Izidório Francisco de Souza. Mas, a reforma educacional implantada em 2022 modificou também o funcionamento das escolas, já que a Escola Izidório Francisco de Souza aderiu ao regime de tempo integral, enquanto a escola Presidente Kennedy manteve o regime de ensino regular. Essa nova realidade exigiu que o trabalho fosse reorganizado. Era complexo manter a pesquisa em duas escolas com regimes de ensino diferentes. A melhor opção era mantê-la apenas na Escola Izidório Francisco de Souza, pois como escola de tempo integral havia maior flexibilidade de horários e uma predisposição maior para a implantação de projetos. Mas, como a escola estava atravessando uma conturbada fase de adaptação pós-Covid, o contato com os alunos foi adiado mais uma vez e se iniciou somente no segundo semestre de 2022. Após ultrapassar esses obstáculos, a pesquisa pôde ser realizada junto as três turmas de 1º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Izidório Francisco de Souza, em parceria com o professor de história titular das turmas, Luiz Moreira.

3.2 – A escola-campo e o Novo Ensino Médio.

A Escola Estadual de Ensino Médio Izidório Francisco de Souza foi inaugurada no segundo semestre de 2014 e iniciou as atividades escolares no primeiro semestre de

²³ Informação disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/informacoes/perguntas-frequentes>. Acesso em: 31 jan. 2022.

2015. A escola foi projetada para ser uma unidade de ensino modelo para a região, com 12 salas de aulas, laboratórios de informática, física, química e biologia, biblioteca, sala de vídeo, auditório com capacidade para 100 pessoas, quadra poliesportiva coberta e refeitório. Mas, entre 2017 e o primeiro semestre de 2022, essa estrutura física não esteve ao alcance dos estudantes, pois a escola precisou ser adaptada para compartilhar seu espaço com a Escola Presidente Kennedy que estava em reforma, por isso os espaços destinados aos laboratórios, sala de vídeo e biblioteca foram utilizados como salas de aula e apenas voltarão a sua funcionalidade original no ano letivo de 2023.

É importante ressaltar que a E.E.E.M. Izidório Francisco de Souza iniciou as suas atividades em 2015 já sob o regime de tempo integral. No entanto, como foi necessário compartilhar o seu espaço com outra instituição de ensino, não foi possível manter a escola sob esse regime. De fato, o objetivo das escolas em tempo integral é prolongar a permanência dos alunos em ambiente escolar, visando a uma formação integral dos educandos, por isso, é indispensável a realização de atividades em diferentes espaços educativos como laboratórios, bibliotecas e quadras.

No ano letivo de 2022, a E.E.E.M Izidório Francisco de Souza tem 218 alunos matriculados nas modalidades de ensino regular, EJA e tempo integral. Deste total, 77 estão regularmente matriculados no regime integral. O tempo integral será implantado de forma gradual ao longo de três anos até que possa substituir o ensino regular e a escola oferecerá então apenas o regime integral e a EJA.

O regime integral foi implantado primeiramente nas turmas de 1º ano, respeitando as diretrizes do Novo Ensino Médio estabelecidas no Estado a partir da publicação do Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio (DCEP). Este documento foi redigido com base nos três pilares estruturantes do Novo Ensino Médio, a saber: a) necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) necessidade de flexibilização curricular, por meio de Itinerários Formativos; e c) a ampliação da Carga Horária mínima do ensino médio para 3.000 horas²⁴. Além desses pilares, o documento também apresenta como base os três princípios curriculares norteadores da educação paraense que são: respeito às diversas culturas amazônicas e suas interações no espaço e no tempo; a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia; e a interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem.

²⁴ Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio. Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021, p. 21.

Nesse sentido, o documento apresenta o novo currículo do ensino médio paraense organizado em duas nucleações formativas: a Formação Geral Básica (FGB) e a Formação para o Mundo do Trabalho (FMT). A FGB corresponde ao núcleo comum do currículo e visa que as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sejam contempladas. Desta feita, a FGB corresponde às aulas das disciplinas referentes às quatro áreas de conhecimento que são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Enquanto isso, a FMT corresponde ao núcleo diversificado ou flexível do currículo; em outras palavras, a FMT é formada pelos itinerários formativos que devem estar à disposição para a escolha dos alunos. Ela é composta por três unidades curriculares: Campos de Saberes e Práticas do Ensino Eletivos (disciplinas eletivas); os Projetos Integrados de Ensino (PIE); e o Projeto de Vida (elemento de integração entre as nucleações da FGB e da FMT).

Dito isto, é necessário explicar que o produto dessa dissertação foi idealizado para compor um dos Projetos Integrados de Ensino (PIE), projetos interdisciplinares que visam à ampliação e ao aprofundamento de temáticas discutidas ao longo da FGB. Já que a temática indígena deve ser ministrada no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história, como prevê a lei 11.645 de 2008, percebemos que seria oportuno organizar este trabalho de forma interdisciplinar, articulando habilidades e competências específicas das áreas de linguagens e suas tecnologias e de ciências humanas e sociais aplicadas.

Cabe ressaltar que cada escola tem autonomia para definir quais itinerários formativos serão disponibilizados e como a carga horária de 3.000 horas será dividida ao longo de 3 anos, respeitando a determinação do MEC de que 1.800 sejam destinadas à FGB e 1200 à FMT. A escola Francisco Izidório de Souza definiu que as aulas destinadas à FGB aconteceriam no turno matutino e os encontros referentes à FMT ocorreriam no turno vespertino. Mas, é importante destacar que

Os textos oficiais são produzidos considerando-se uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos. Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas (ABUD, 2004, p. 29).

De fato na instituição em questão, a realidade escolar não foi levada em consideração. A organização prevista não pôde ser implementada como deveria, porque

não estava recebendo a merenda escolar regularmente, o que é indispensável para o funcionamento do modelo integral de ensino. De fato, se espera que sejam disponibilizadas pelo menos três refeições diárias aos alunos, o que acontecia esporadicamente. Além disso, a disponibilidade do transporte escolar também não estava adequada às necessidades do tempo integral, uma vez que não havia transporte disponível ao fim do turno vespertino às 17 horas.

Diante dessas condições, a escola optou por suspender os encontros vespertinos, o que interferiu diretamente na execução de todos os projetos, inclusive no projeto “Maracanã em Contos”. Com a indisponibilidade dos encontros vespertinos, os professores de língua portuguesa e educação artística preferiram se retirar do projeto. Afinal, a permanência implicaria necessariamente em dispor dos seus horários matutinos para a realização das atividades necessárias, o que não estava em consonância com os planejamentos destes professores. Dessa forma, o projeto foi reorganizado para se adequar à realidade escolar e às aulas do professor Luiz Moreira, que cedeu os seus horários matutinos do mês de outubro de 2022 para a realização deste trabalho. Sendo assim, “Maracanã em Contos” não estava mais adequado a compor um PIE e, por isso, não podia mais manter seu caráter optativo. Logo, as atividades do projeto foram realizadas por todos os alunos das turmas M1IN01, M1IN02 e M1IN03.

3.3 – *O produto: Maracanã em Contos*

O projeto Maracanã em Contos surgiu da necessidade de aprofundar o debate sobre a história do município, sobretudo no que diz respeito ao seu passado colonial fortemente influenciado pelas ações políticas e sociais dos indígenas que habitavam a região. É importante que os alunos compreendam que os indígenas tantas vezes silenciados pela historiografia e pelo ensino de história participaram ativamente do processo de formação territorial, político, social e cultural do município, influenciando assim direta e indiretamente o dia a dia de cada um deles. A proposta do projeto era ampliar a discussão sobre a temática de forma atrativa para que o aluno não fosse apenas espectador, mas participe ativo do trabalho. Para isso, foi sugerida a confecção de um material paradidático em que os alunos fossem coautores. Assim, era importante prepará-los para que pudessem participar de todas as etapas de produção do material. Essa preparação ocorreu por meio de aulas-oficinas, um modelo de aulas mais dinâmico em que o professor assume o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras (BARCA, 2004, p.133) que visam detectar como os alunos

pensam sobre determinada temática e, a partir disso, disponibilizar e orientar a leitura de diferentes materiais que possam subsidiar as discussões sobre a temática. Dessa forma, alunos e professores se envolvem no processo de ensino e aprendizagem produzindo conclusões conjuntas. Nessa perspectiva foram organizadas cinco oficinas, sendo a primeira destinada ao levantamento dos conhecimentos tácitos dos alunos, duas destinadas ao debate de conceitos históricos, como história local e história indígena, uma sobre Lopo de Sousa, uma sobre roteiro e ilustrações, ministrada pelo quadrinista maracanaense Naldo Ribeiro. As oficinas específicas sobre história foram organizadas a partir do pressuposto que a instrumentalização é essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, como aponta Isabel Barca,

[...] ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA, 2004, p.133).

Cabe ressaltar que a primeira oficina aconteceu ainda no mês de setembro de 2022, portanto antes da suspensão dos encontros vespertinos. Por isso, foi possível realizá-la de forma simultânea com as três turmas. A oficina contou com a participação de aproximadamente 70% dos alunos regularmente matriculados. Na ocasião, eles foram reunidos no auditório da escola, onde participaram de duas atividades que tinham o propósito de sondar os seus conhecimentos prévios sobre a temática indígena. A intenção era compreender como os alunos percebiam os indígenas e a sua relação com a sociedade brasileira em diferentes temporalidades e se essa percepção estava mais associada ao senso comum impregnada de preconceitos e estereótipos ou se apresentariam maior criticidade. Nesse sentido, a primeira atividade proposta foi responder um questionário com as cinco perguntas apresentadas a seguir:

- 1- Como você descreveria um indígena?
- 2- Sabemos que o nosso país foi colonizado por portugueses, mas você acha que os indígenas contribuíram de alguma forma para a formação da sociedade brasileira? Como?
- 3- Você acredita que ainda existe índio no Brasil? Se a resposta for sim, onde você acredita que eles vivam?
- 4- Para você, um índio pode deixar de ser índio?

- 5- Você se reconhece como índio ou como índio-descendente? Caso sua resposta seja sim, explique o porquê.

É necessário explicar que os alunos foram orientados a responder as perguntas sem a preocupação de acertar ou errar as respostas. Afinal, eles não seriam avaliados por isso. A utilização do questionário enquanto ferramenta pedagógica foi importante, porque, dessa forma, podemos dar voz a cada um dos alunos e compreendê-los individualmente.

Obviamente, não podíamos discutir cada uma das respostas criteriosamente, porque seria uma tarefa morosa e enfadonha, mas era indispensável que pudéssemos discutir essas questões de forma conjunta. Por isso, depois que os alunos entregaram os seus questionários, iniciamos a segunda etapa da oficina. Projetamos a imagem de uma atividade comumente aplicada nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental que consiste em pintar apenas objetos usados no dia a dia pelos indígenas, como mostra a imagem abaixo²⁵:



Figura 3: Atividade destinada a alunos da educação infantil.
Fonte: Ver nota de rodapé 25.

Assim que a imagem foi projetada, os alunos foram provocados a responder quais desses objetos seriam usados cotidianamente pelos indígenas. Como esperado, alguns alunos debocharam da proposta, outros se negaram a responder. Com bom humor

²⁵ Imagem do *Caderno de Atividades*. Prefeitura de Petrópolis/Secretaria de Educação, abril 2021. Disponível em: <https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1618848938-semana-07-4p-pdf.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

a situação foi contornada e eles participaram com entusiasmo da atividade. Ao executar a tarefa, eles afirmaram que o machado, o cesto, o cocar, a canoa, o estilingue, a maracá, a lança, o arco e a flexa e o tambor seriam utilizados pelos indígenas. Diante dessas respostas, eles foram indagados sobre porque os outros objetos não seriam usados pelos indígenas? A geladeira, por exemplo é útil para conservar alimentos e é amplamente usada pela população em geral, porque um índio não poderia usá-la? Um dos alunos respondeu que, como eles vivem nas florestas, não precisam usar esses objetos. A partir dessa resposta, foi possível ampliar a discussão e discutir espontaneamente todas as perguntas aplicadas no questionário. Ainda que houvesse pequenas discordâncias, a maioria dos alunos acreditava que os indígenas vivem apenas nas florestas e que, se vivessem nas cidades em contato com a tecnologia, eles deixariam de ser índios. Quando atingimos esse ponto do debate os alunos foram provocados novamente a partir da projeção da imagem abaixo²⁶:



Figura 4: Imagem apresenta a comparação entre dois indígenas. Fontes: Ver nota de rodapé 26.

Nesse momento, eles foram questionados se era possível afirmar qual dos dois seria indígena? Imediatamente a resposta foi que o menino seria indígena. A partir dessa resposta, eles foram questionados sobre como teriam chegado a essa conclusão? Alguns alunos falaram sobre as características físicas do menino que são geralmente associadas aos indígenas, como cor da pele, formato dos olhos e textura do cabelo. Outros falaram do uso dos objetos como o arco e flexa, o cocar e os colares. Quanto ao jovem, houve

²⁶ A imagem à esquerda de um menino indígena está disponível na internet no endereço eletrônico: <http://www.peruipe.sp.gov.br/2017/04/dia-nacional-do-indio/>. Acesso em: 27 ago. 2022. A imagem à direita é uma foto de Denilson Baniwa e está disponível na internet no endereço eletrônico: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa628975/denilson-baniwa>. Acesso em: 27 ago. 2022.

certa divergência; a maioria dos alunos afirmou que ele não era indígena e outros disseram que não seria possível afirmar se ele era indígena ou não. Novamente, eles foram questionados como haviam chegado a essa conclusão. O grupo que afirmou que ele não seria indígena, recorreu às suas características físicas e à sua vestimenta, enquanto os outros não conseguiram formular uma resposta.

Notadamente, os alunos não apresentaram qualquer dificuldade em reconhecer o indígena que se encaixa nos padrões amplamente difundidos pela mídia, pela literatura e pela escola, mas a maioria deles sequer questionou o fato de que o outro poderia ser indígena, simplesmente por não se enquadrar nesses estereótipos. Em meio ao debate foi necessário esclarecer que o jovem apresentado é Denílson Baniwa, um artista visual e defensor dos direitos indígenas, nascido na aldeia indígena Darí em Barcelos, um município do interior do Amazonas. Diante da informação que Denílson Baniwa é um indígena, a discussão tomou novos rumos e iniciamos outros debates sobre estereótipos, miscigenação e identidade. Ainda que a questão da identidade tenha sido debatida superficialmente, dada a sua complexidade e com pouco tempo para discuti-la, é possível afirmar que os alunos compreenderam que, *grosso modo*, a identidade está intrinsecamente ligada à cultura. Portanto, pessoas que fazem parte de um mesmo grupo étnico compartilham bens culturais como a língua, costumes, crenças e saberes e, dessa forma, constroem memórias coletivas que fazem com que se identifiquem umas com as outras. Assim Denílson, mesmo vivendo longe da sua terra natal continua compartilhando os bens culturais do povo Baniwa e provavelmente vai passar essa cultura aos seus descendentes que, mesmo nascendo fora da aldeia, poderão se identificar como índios ou índio-descendentes. Por outro lado, era indispensável que os alunos também entendessem que a identidade não é fixa e imutável. Ela é também uma construção histórica e política, como mencionado no capítulo anterior. Maracanã pode ser compreendido como um local onde ocorreram recombinações culturais, onde as identidades indígenas e lusitanas foram se diluindo, dando lugar para o surgimento de uma nova identidade mestiça ou cabocla. Essa discussão facilitou a compreensão de que a sociedade paraense e, também, maracanaense se formou sob bases pluriétnicas. Logo, é compreensível que nenhum dos alunos tenha respondido no questionário ou mesmo ao longo do debate que se identificam como índios ou índio-descendentes.

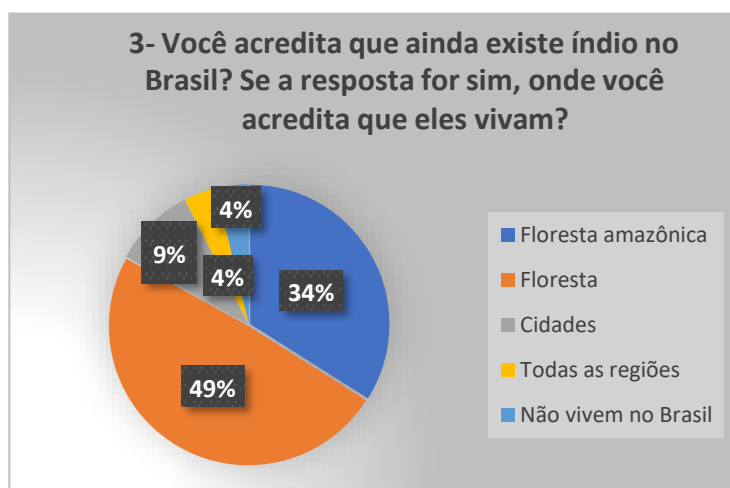
Ao final da oficina percebemos que alcançamos os nossos objetivos de escutar os alunos, entender o que eles já conheciam sobre a temática e compreender sob que bases esses conhecimentos foram construídos, mas principalmente despertamos a criticidade

necessária. Mas, nos temos conta também que seria necessário estimular reflexões mais complexas sobre a temática indígena para dar sequência à oficina.

As oficinas seguintes foram projetadas de forma integrada. Era necessário tratar da história local e da história indígena conjuntamente, ora enfatizando aspectos da história local sem perder de vista a temática indígena, ora enfocando a história indígena sem perder de vista a sua contribuição para a história do município. Dessa forma, as oficinas foram ministradas em quatro encontros realizados no turno matutino, respeitando os horários das aulas do professor Luiz Moreira em cada uma das suas turmas.

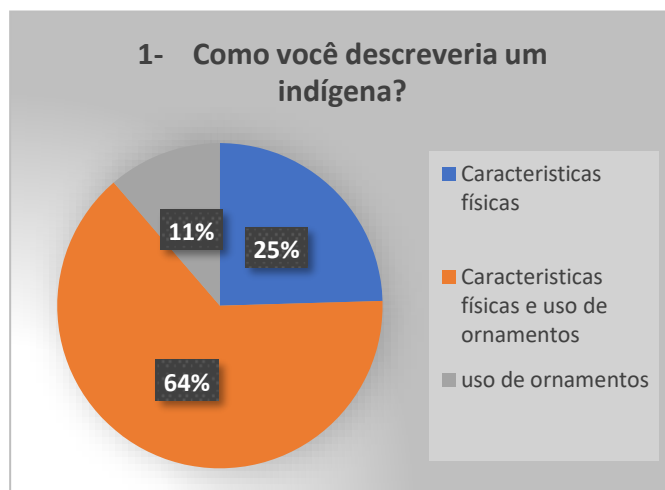
O primeiro encontro foi planejado para ampliar o debate sobre a temática indígena. Dessa vez, o principal objetivo era que os alunos compreendessem que as imagens estereotipadas que ainda permeiam o senso comum foram construídas historicamente, alicerçadas num longo processo de invisibilização dos indígenas enquanto agentes sociais, que teve início no período colonial.

Para iniciarmos a discussão, apresentamos um levantamento das respostas do questionário aplicado na primeira oficina. Nesse levantamento foram considerados os 53 questionários entregues que constataram que a grande maioria dos alunos enxergava os indígenas de forma equivocada. Por exemplo, 49% dos alunos acreditavam que os indígenas vivem apenas em florestas e 34% que eles vivem apenas nas florestas da Amazônia. Só dois alunos afirmaram que os indígenas poderiam viver em qualquer região do país, como mostra o gráfico abaixo:



A partir dessa informação foi necessário esclarecer que os dados oficiais do IBGE, referentes ao censo demográfico de 2010, confirmam que 37,4% da população indígena vive na região amazônica, mas esses dados não são capazes de afirmar que essa população vive exclusivamente nas florestas e esse foi o maior problema encontrado

na resolução dos questionários. De fato, 83% dos alunos consideravam que os indígenas vivessem exclusivamente em florestas, desconsiderando que há uma população indígena urbana. Além disso, 64% dos alunos descreveram os indígenas a partir de características físicas e com uso de ornamentos típicos. A maioria deles considerava que os índios eram pessoas altas, fortes, morenas, com cabelo liso e preto, que andavam nus ou pintados, como mostram gráfico abaixo:



Usamos esses dados porque julgamos que seria importante mostrar para os alunos como eles percebiam os indígenas antes da primeira oficina. Quando iniciamos o processo de desconstrução desses estereótipos, ficava mais nítido para o aluno entender que os equívocos em relação aos indígenas não eram individuais. Pelo contrário, eles eram/são consenso. Diante disso, os alunos foram estimulados a refletir sobre como essas imagens estereotipadas e em grande parte estigmatizantes que permeiam o senso comum foram construídas. Para auxiliar na reflexão, projetamos as duas imagens a seguir:



Figura 5: Imagem da Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500.
Fonte: <https://www.portugues.com.br/literatura/a-carta-pero-vaz-caminha.html>.



Figura 6: Quadro de Victor Meirelles, 1861.

Fonte: http://www.cbha.art.br/coloquios/2016/anais/pdfs/4_vanessa%20costa.pdf

A primeira imagem contém um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, escrivão da esquadra liderada por Pedro Álvares Cabral, endereçada ao rei de Portugal D.Manuel I. A carta foi apresentada aos alunos por ser o primeiro documento escrito sobre o território brasileiro e seus habitantes. Junto com a projeção da carta, foi lido o trecho do documento que descreve os indígenas.

A pele deles é parda e um pouco avermelhada. Têm rostos e narizes bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem se preocupam em cobrir ou deixar de cobrir suas vergonhas mais do se que preocupariam em mostrar o rosto. E a esse respeito são bastante inocentes. Ambos traziam o lábio inferior furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, fino na ponta como um furador.[...] Os cabelos deles são lisos. E os usavam cortados e raspados até acima das orelhas. E um deles trazia como uma cabeleira feita de penas amarelas que lhe cobria toda a cabeça até a nuca.

Após a leitura do documento, foi apresentada a segunda imagem, o quadro de 1861, “A Primeira Missa no Brasil”, do artista catarinense Victor Meirelles. Assim que o quadro foi apresentado, os alunos foram provocados a responder. Se percebiam alguma semelhança entre o quadro e as palavras de Caminha. Diante da resposta afirmativa, eles indicaram as semelhanças físicas entre os índios da pintura e os da carta. Nesse momento achei necessário ressaltar que Caminha apontava também a inocência como uma das características e indiquei que a proximidade e o olhar atento dos indígenas seria um indício dessa inocência. Assim que se estabelecemos essas semelhanças através do

cruzamento das fontes, esclareci que a pintura fora baseada nas palavras de Caminha. Por isso, a semelhança era tão evidente; mas chamei a atenção deles para a diferença temporal entre os dois documentos, pois o quadro foi produzido mais de três séculos após a redação da carta. Por isso, expliquei que deveríamos analisar o quadro também sob a perspectiva de fonte histórica; logo deveríamos conhecer o contexto histórico em que foi produzido e qual seria a intenção de quem o produziu. Após uma breve explicação sobre esse contexto histórico concluímos que a representação dos indígenas inocentes queandam nus e com a cabeça coberta de penas perpetuou-se na sociedade brasileira porque estava alinhada a diferentes interesses políticos ao longo da história.

No segundo encontro, a discussão foi mais pragmática. Tratamos da colonização ressaltando as diferenças entre o processo colonial no território brasileiro e amazônico; falamos sobre os aldeamentos e sua importância política, social, cultural, econômica e religiosa. Foi necessário esclarecer que Maracanã teve origem em um aldeamento jesuítico estabelecido em 1653, mas que esse aldeamento dispunha de uma ampla autonomia. Entre meados do século XVII e meados do século XVIII, Maracanã era administrado por principais, posto ocupado exclusivamente por indígenas que desfrutavam de prestígio na sociedade colonial. Essa afirmação pareceu uma surpresa para os alunos, porque eles aprenderam sobre os índios escravizados e os viviam isolados; eles não sabiam que indígenas também podiam participar politicamente da sociedade colonial. Em meio à surpresa da turma, questionei se eles nunca tinham ouvido falar sobre Lopo de Sousa; diante da resposta negativa afirmei que Lopo de Sousa foi uma personalidade histórica relevante para o município, responsável por administrar por anos o aldeamento e protagonizar um dos eventos que culminou na expulsão dos jesuítas do Estado do Maranhão. Assinalei que provavelmente não o conheciam porque ele era indígena e as ações dos indígenas foram silenciadas pela historiografia e pelo ensino de história por muitos anos. Para terminar esse encontro, recordei do que já havíamos falado sobre as representações negativas que associam os indígenas à inocência, incivilidade, preguiça e como essas representações serviram para invisibilizar as ações políticas e sociais dos indígenas.

O encontro seguinte foi destinado ao debate sobre o trabalho especializado, desenvolvido pelos indígenas remeiros e salineiros de Maracanã. Para iniciar, retomei o debate lançado no encontro anterior sobre a autonomia incomum da qual o aldeamento de Maracanã desfrutava. Expliquei que Maracanã era uma aldeia-chave destinada ao serviço real e essa condição estava associada à importância das salinas reais e da

navegação para o comércio local e, por isso, os indígenas do aldeamento desenvolveram atividades especializadas. Era importante que os alunos compreendessem que exercer essas atividades, pois poderiam ser também uma estratégia para evitar a servidão, já que esses indígenas ficavam isentos do sistema de repartição. Dominar um ofício não era tarefa fácil e normalmente exigia treinamento exaustivo. Para tratar especificamente dos índios remeiros, apresentei um fragmento do texto do historiador Almir Diniz que explica como os aspirantes a remeiros de Maracanã eram treinados.

Tais índios eram treinados desde muito pequenos na técnica dos remos. Entre 4 e 5 anos, os pais lhes faziam os remos do tamanho necessário à idade. O treinamento era intenso, com descanso apenas de duas a três horas, a cada 24 horas, para comerem e dormirem. Juntos, empreendiam uma verdadeira coreografia. Remavam de forma uniforme, como se os 20 ou 40 remos que normalmente levavam uma canoa fossem puxados por um só índio e uma só mão (CARVALHO JÚNIOR, 2015).

Após a apresentação do excerto, foi necessário explicar que provavelmente esse treinamento tão intenso tenha sido uma invenção colonial, uma adaptação da técnica tradicional que visava tornar as viagens mais rápidas. Além disso, era importante que os alunos compreendessem que existia uma hierarquia na qual o posto de piloto, também conhecido como prático ou *jacumaíba*, teve maior prestígio, pois era o mais experiente e profundo conhecedor do território, além de dominar as técnicas de navegação que lhe permitia atravessar os rios e furos da região. Abaixo dele estava o proeiro que era o responsável pelo ritmo das remadas e o substituto do piloto em caso de necessidade. Já os remeiros não possuíam privilégio de destaque (CARVALHO JÚNIOR, 2015).

Para terminar o debate sobre os remeiros, apresentamos uma imagem produzida na segunda metade do século XVIII durante a viagem filosófica de Alexandre Rodrigues Ferreira pela Amazônia que retrata uma embarcação normalmente usada nos rios da região. Essa imagem foi projetada porque, provavelmente, as canoas se assemelham às usadas pelos remeiros de Maracanã. À época, como descreve o historiador Almir Diniz de Carvalho Júnior (2015), eram embarcações relativamente grandes, que possuíam um pequeno toldo na forma de cabines para abrigar mantimentos e gêneros, como também os passageiros de destaque em caso de chuva ou de calor. Além disso, elas possuíam velas que eram levantadas quando sopravam bons ventos o que permitia que os remeiros abandonassem os remos por algum tempo.

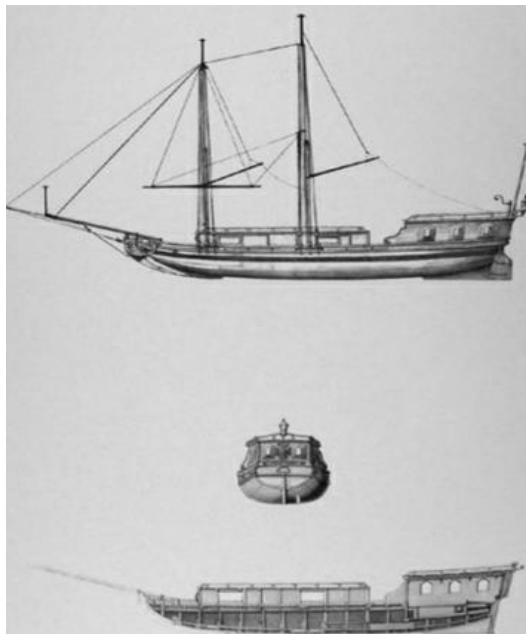


Figura 7: Desenho de uma embarcação do período colonial
Fonte: CARVALHO JR., 2015.

Dando sequência ao debate sobre as atividades especializadas desenvolvidas pelos indígenas de Maracanã, chamei a atenção dos alunos para o fato de que, embora os salineiros não passassem por treinamentos tão intensos como os remeiros, o trabalho executado por eles também exigia conhecimento técnico. Para exemplificar a discussão projetamos a imagem a seguir:



Figura 8: Desenho de Percy Lau que representa uma salina na primeira metade do século XX.
Fonte: ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 55.

A imagem é um dos desenhos do ilustrador Percy Lau para a série “Tipos e aspectos do Brasil”, reproduzida na Revista Brasileira de Geografia de 1939 (ANGOTTI-SALGUEIRO, 2005, p. 55). Ainda que o desenho seja de um período posterior ao tratado na oficina, o seu uso, aliado à descrição feita por João Felipe Bettendorff – mencionada no capítulo anterior – sobre o funcionamento das salinas de Maracanã, foi fundamental para que os alunos conseguissem entender como o beneficiamento do sal era realizado e como esse trabalho exigia conhecimento sobre o movimento das marés, o ciclo de chuvas, além do conhecimento sobre a construção e manutenção de toda essa infraestrutura.

O último momento do encontro foi destinado à discussão sobre a consciência dos indígenas em relação à importância do seu trabalho para a manutenção do sistema colonial, uma vez que o transporte de passageiros e mercadorias entre Belém e São Luiz era realizado preferencialmente pelos remeiros do aldeamento. Além disso, todo o sal exportado do Maranhão para a metrópole foi produzido nas salinas reais de Maracanã. Essa discussão, iniciada no final do encontro, foi ampliada na oficina seguinte.

O quarto encontro tratou especificamente sobre Lopo de Sousa, principalmente sobre a sua prisão. De fato, a partir desse evento desenvolvemos debates mais complexos e críticos, mobilizando temas já discutidos nos encontros anteriores, como o prestígio de Lopo de Sousa perante a elite local e os indígenas do aldeamento, a importância do posto de principal dentro da administração temporal, inclusive no que diz respeito à organização do trabalho.

Ao longo do debate, projetamos novamente algumas imagens. A primeira foi um fragmento do mapa do Pará apenas para que os alunos conseguissem visualizar a distância entre Belém, local onde ocorreu a prisão, e Gurupá, onde estava localizado o forte em que Lopo de Sousa foi mantido preso.



Figura 9: Fragmento do mapa do Pará.

Fonte: <https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/02/mapa-do-para.html>.

Além do mapa, apresentamos também o prospecto da fortaleza de Gurupá de 1758, do engenheiro João André Schwebel, integrante da equipe de delimitação das fronteiras. Como não conseguimos imagens do forte da época em questão, recorremos a esse prospecto de como o forte deveria ter ficado após sua reedificação. Foi importante explicar que, no ano da prisão do principal (1661), o forte estava em ruínas depois de ter sofrido vários ataques, mas, como estava situado em uma região administrada por jesuítas, o local foi escolhido pelo padre Vieira para manter Lopo de Sousa em cárcere.



Figura 10: Prospecto da Fortaleza de Gurupá de João André Schwebel (1758).
Fonte: COSTA, 2015, p. 29.

Depois que os fatos que envolveram a prisão do principal foram expostos, iniciamos o debate sobre a reação dos indígenas. Falamos sobre as suas reivindicações realizadas dentro dos trâmites legais e das ameaças de fuga. Essas observações foram indispensáveis para retomarmos a discussão sobre a consciência dos indígenas acerca de sua importância; eles sabiam que, se abandonassem os seus postos de trabalho, a situação se tornaria insustentável, e eles usaram essa ameaça como estratégia para alcançar o que queriam: a soltura de seu principal. No final do encontro concluímos que os indígenas de Maracanã ainda no século XVII em nada se assemelhavam à imagem de “inocentes”, “incivilizados” e “selvagens”, que até hoje marcam o senso comum, mas que estão em vias de desaparecimento em virtude tanto de dispositivos legais, como a lei 11.645, quanto pela disseminação das ideias da “Nova História Indígena” nas escolas.

A oficina, vinculada à área Linguagens e suas Tecnologias foi organizada com o intento de estimular o desenvolvimento crítico e criativo, lúdico e colaborativo dos alunos a partir da confecção de um material paradidático que deveria unir a produção textual e artística dos discentes. Nesse sentido convidamos o quadrinista Naldo Ribeiro para ministrar a oficina. Naldo é um artista maracanaense que já ilustrou páginas de quadrinhos de grande circulação publicados por editoras, como a Marvel e a DC.

É importante explicar que o convite foi feito a Naldo porque, a princípio, o material paradidático seria uma HQ (história em quadrinhos). Mas, como já apontamos no decorrer do texto, foi mais interessante para esse trabalho alterar o gênero textual e produzir dois contos. No entanto, isso não minimizou a relevância dessa oficina para o desenvolvimento do trabalho, uma vez o artista tratou de técnicas de roteirização e de ilustração que foram utilizadas pelos alunos na confecção do material paradidático.

Para iniciar da oficina, o artista apresentou alguns dos seus trabalhos, falou das dificuldades que um quadrinista enfrenta para desenvolver o seu ofício, sem desestimular os alunos interessados a ingressar na profissão. Em seguida, ele falou da importância de um roteiro para o desenvolvimento de uma HQ, explicando que o objetivo do roteiro é contar a história caracterizando os seus personagens, inclusive ressaltando aspectos de suas respectivas personalidades, descrevendo o ambiente e tudo que possa interferir na história, usando uma linguagem simples e inteligível a quem vai ilustrar esse roteiro.

Depois que falou sobre o roteiro, ele usou o quadro disponível no auditório para ensinar algumas técnicas de desenho, chamando atenção para o fato de que a comunicação em um quadrinho acontece tanto pela linguagem verbal, quanto pela não-verbal e, por isso, seria essencial que se respeite a anatomia dos personagens e suas expressões corporais. Além disso, o artista também observou a importância da arte-finalização, já que, a partir dela, é possível dar movimento às imagens como a adequação de luz e sombra que proporcionam profundidade ao desenho.



Figura 11: Fotografia em que Naldo Ribeiro apresenta um dos seus desenhos.
Fonte: Autora.



Figura 12: Fotografia em que Naldo Ribeiro explica algumas técnicas de desenho;
Fonte: Autora.

Ao final da oficina, Naldo propôs que os alunos se reunissem em grupos e organizassem uma pequena HQ. Nos grupos, alguns alunos assumiriam o papel de roteiristas, outros de ilustradores e arte-finalistas. Algumas equipes conseguiram terminar a atividade a tempo para o artista analisar o trabalho e pontuar aspectos que deveriam ser melhorados. As demais equipes enviaram o material para que ele analisasse posteriormente.



Figura 13: Quadrinho 1 - autoria da turma M1E101.



Figura 14: Quadrinho 2 - autoria da turma M1E101.

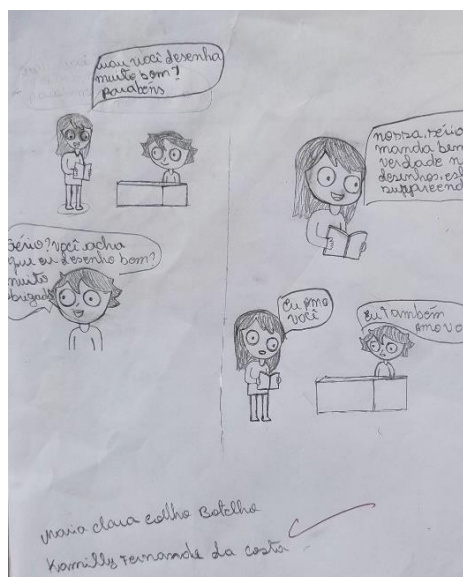


Figura 15: Quadrinho 3 - autoria da turma M1E103.



Figura 16: Quadrinho 2 - autoria da turma M1E102.

Os quatro trabalhos apresentados acima foram analisados pelo quadrinista ainda em sala. Na ocasião, ele conversou separadamente com cada uma das equipes e pontuou os aspectos positivos e apontou aqueles que deveriam ser reavaliados. Depois que o artista

analisou todos os trabalhos, inclusive os que foram enviados posteriormente, nós conversamos e ele explicou que, embora alguns alunos tenham apresentado bastante habilidade artística, eles precisariam de mais treinamento para que pudessem produzir uma HQ. Infelizmente, ele não tinha disponibilidade para realizar esse treinamento e sem a participação do quadrinista e do professor de educação artística não teríamos meios para proporcionar esse treinamento aos alunos. Diante disso, propusemos aos alunos readequarmos o material paradidático que respeitaria o roteiro e as ilustrações de autoria deles, mas sob um olhar do gênero literário, sendo o conto o gênero escolhido.

A opção pelo conto parecia ser a melhor alternativa, já que se trata de uma narrativa literária de curta extensão que gira em torno de uma trama, envolve poucos personagens e abarca um espaço e um tempo bem delimitados; características que os alunos não teriam dificuldades em articular. Aliás, no decorrer das oficinas discutimos aspectos como tempo e espaço. Também, contribuímos tanto com a definição do enredo, quanto com a caracterização de personagens a partir do debate sobre as relações de trabalho, estereótipos e, sobretudo, os eventos em torno da prisão de Lopo de Sousa. Sendo assim, propusemos que os alunos desenvolvessem contos fictícios que deveriam apresentar verossimilhança com a história indígena maracanaense, tal que as principais fontes do século XVII a permitem conceber na atualidade. Esses contos deram origem ao produto dessa dissertação intitulada “Maracanã em Contos: um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense no século XVII”.

Considerações Finais

Analisamos nessa dissertação os estereótipos imputados aos povos indígenas brasileiros desde os primeiros contatos com os europeus e como eles serviram de argumento para que os intelectuais, até o século XIX, os representassem de forma ambígua, ora como selvagens, ora como heróis, mas sem nunca perder de vista a necessidade de integrá-los à sociedade nacional. De fato, a integração foi concebida como a premissa da política indigenista, tendo seu ápice no século XIX e chegando ao século XX, até ser alterada, mais incisivamente, com a Constituição Federal de 1988.

O ensino de história teve papel fundamental em disseminar as representações dos indígenas, assim como a premissa do seu suposto desaparecimento. Visto que a disciplina história tem entre as suas características resgatar memórias e contribuir para a construção de identidades, por muito tempo, a identidade que deveria ser construída era a “Identidade Nacional” pautada no ideal de civilização europeia, na qual a cultura indígena não se encaixaria. Essa perspectiva mudou a partir da mobilização de grupos indígenas entre os anos de 1970 e 1990, que reivindicavam não só direitos territoriais, mais também o direito à diferença.

As imagens dos indígenas construídas no século XIX ainda reverberam na sociedade brasileira. É fato que o ensino de história atualmente trabalha na direção contrária, sendo a intenção ampliar o debate e apresentá-los como os agentes sociais que são e que, na verdade, sempre foram. Exemplos como os dos indígenas de Maracanã devem ganhar mais espaço na historiografia e no ensino de história. É necessário que os alunos conheçam histórias em que os indígenas sejam mais do que escravizados ou vítimas de epidemias. Não quero dizer com isso que se deva relegar ao esquecimento a violência vivenciada pelos povos indígenas durante a colonização e depois dela, como infelizmente acontece ainda até os dias atuais. Antes, ao tomar conhecimento e consciência de histórias em que os indígenas se articulam politicamente, conseguem certa ascensão social e lutam por seus próprios interesses, é possível que os alunos estabeleçam relações identitárias com os povos indígenas.

Por isso, é importante introduzir a discussão sobre a história indígena sem perder de vista a sua perspectiva local. Mesmo que os currículos escolares não a privilegiem, o ensino da história local é um instrumento valioso na conformação de identidades; e se for possível associá-la a um determinado passado indígena é provável que os alunos e a comunidade escolar consigam enxergar ligações culturais e estabelecer vínculos com os povos indígenas que anteriormente ocupavam a mesma região.

Essa experiência se fez no fim desse trabalho: alunos e alunas que não tinham ideia de quem era Lopo de Sousa ou da importância das atividades remeira e salineira, conseguiram não apenas mudar o olhar sobre a história indígena, mas também conseguiram reconhecer marcas culturais deixadas pelos indígenas na sociedade de Maracanã, seu município.

Além disso, é importante esclarecer que, quando propusemos olhar para os indígenas de Maracanã do século XVII, não fechamos os olhos para os ataques que as sociedades indígenas atuais vêm sofrendo, como as invasões das terras yanomamis em Roraima e das terras muduruku no Pará, promovidas por garimpeiros ilegais, ou mesmo a retomada da discussão sobre o marco temporal, além das discriminações diárias motivadas pelo preconceito. Ao contrário, depois que discutimos o processo de construção de estereótipos e o silenciamento das ações indígenas na história nacional, foi possível notar, no confronto com a realidade atual dos povos indígenas, uma postura mais crítica dos(as) alunos(as) frente às violações que as sociedades indígenas estão enfrentando nos últimos anos.

Referências bibliográficas

ABUD, Katia Maria. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 28-41.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; MALAR, Karen Azevedo. Morrer e beber manicuera: relações de sociabilidade no dia de finados. *Revista Ingesta* (USP), São Paulo, v. 1, n. 1, p. 232-249, 2019.

ALDEN, Dauril. *The Making of an Enterprise: The Society of Jesus in Portugal, its Empire, and beyond, 1540-1750*. Stanford: Stanford University Press, 1996.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício. Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. *Patrimônio e História* (UNESP), São Paulo, v. 10, n. 2, p. 218-234, jul./dez, 2014.

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

ANGOTTI-SALGUEIRO. Heliana. A construção de representações nacionais: os desenhos de Percy Launa Revista Brasileira de Geografia e outras “visões iconográficas” do Brasil moderno. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 13. n. 2. p. 21-72. jul./dez. 2005.

ARENZ, Karl Heinz. Além das doutrinas e rotinas: índios e missionários nos aldeamentos jesuíticosa Amazônia portuguesa (séculos XVII e XVIII). *Revista História e Cultura*, Franca, v. 3, n. 2, p. 63-88, 2014.

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

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: *Para uma educação de qualidade*. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004,p. 131-144.

BARROS FILHO, João; CASTRO, Carlos Jorge Nogueira; SOMBRA, Daniel; SOUZA, Nonato. Da importância estratégica na economia colonial aos processos de fragmentação territorial no nordeste paraense: dinâmicas territoriais e reprodução do espaço rural no município de maracanã (Pará/Brasil). *Geo. UERJ*, Rio de Janeiro, n. 35 p. 1-31, 2019.

BARROS, José D’Assunção. História local e regional: a historiografia do pequeno espaço. *Revista Tamoios* (UERJ), São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, jul./dez. 2022.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BITTENCOURT, Circe. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2020. [e-book]

BRASIL, Casa Civil. *Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz. *Índios cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa (1653-1769)*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz. Índios cristãos na Amazônia colonial. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 47-79. [e-book]
- CARVALHO, João Renôr Ferreira de. *Ação e presença dos portugueses na costa norte do Brasil no século XVII: a Guerra do Maranhão, 1614-1615*. Brasília: Senado Federal, 2014.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.
- CERRI, Luís Fernando. *Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- CHAMBOULEYRON, Rafael; BONIFÁCIO, Monique da Silva; MELO, Vanice Siqueira de. Pelos sertões “estão todas as utilidades”: trocas e conflitos no sertão amazônico (século XVII). *Revista de História (USP)*, n. 162, p. 13-49, 1º sem. 2010.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Em torno das missões jesuíticas na Amazônia (século XVII). *Lusitania Sacra*, Lisboa, v. 15, p. 163-209, 2003.
- COELHO, Mauro Cezar. O Imenso Portugal: vilas e lugares no vale amazônico. *Revista Territórios e Fronteiras (UFMT)*, Cuiabá, v.1, n.1, p. 263-283, jan./jun. 2008.
- COSTA, Anna Maria Ribeiro; SILVA, Giovani José. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- COSTA, Graciete Guerra da. *Fortes portugueses na Amazônia brasileira*. Tese (Pós-doutorado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- COSTA, Rosely Gomes. Mestiçagem, racialização e gênero. *Sociologias (UFRGS)*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 94-120, jan./jun. 2009.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo : Claro Enigma, 2012.
- DINIZ, Ferdinand (ed.). *Viagem ao norte do Brasil feita de 1613 a 1614 pelo padre Ivo D'Évreux*. Maranhão: s/ed., 1874.
- FERREIRA, Elias Abner Coelho. *Oficiais canoieiros, remeiros e pilotos Jacumaúbas: mão de obra indígena na Amazônia colonial portuguesa (1733-1777)*. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coords.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 158-161.

GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil: 1839-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade* (UFRGS), v. 22, n. 2, p. 15-42, jul/dez. 1997.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Apicuri, 2016.

LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., 1907.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Tomo III (Norte 1 – Fundações e entradas, séculos XVII-XVIII), Lisboa/Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro/Portugália, 1943.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil – para uso das escolas de instrução primária*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Garnier Livreiro-Editor, 1880.

MANOEL, Ivan Aparecido. *O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. UNESP. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46194>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. Os livros didáticos da disciplina estudos amazônicos no Pará: propostas e estratégias editoriais (2011-2014). *XXX Simpósio Nacional de História*. Recife, 2019. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565265749_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2019.pdf. Acesso em 20 dez. 2022.

MONTEIRO, John Manuel. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo*. Tese (Livre Docência na Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

MOREIRA, Kênia Hilda. Povo brasileiro nos livros didáticos de história republicanos: 1889-1950. *História Revista* (UFG), Goiânia, v. 17, n. 1, p. 53-71, jan./jun. 2012.

NOBRE, Marina Hungria. “Para o governo de sal e tainhas e de índios”: as salinas e o pescador real no estado do maranhão e Pará (1640-1750). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. História do Brasil para crianças: o livro escolar nos primeiros anos da república e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda. *Cadernos de História da Educação* (UFU), Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 121-132, jan./dez. 2007.

OLIVEIRA, Luciana de Fátima. *Projetos de consolidação de um território: da Vila de Souza do Caeté à Vila de Bragança, 1740-1760*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

PAIXÃO, Elizeu Nascimento. *Maracanã, meu encanto*. Maracanã: s/ed., 1994.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará*. Belém, 2018.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular para o Ensino Médio do Estado do Pará*. Belém, 2021.

- PEREIRA, Emanuel. *Revendo caminhos: a saba maracanense*. Maracanã: s/ed., 2007.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Franceses no Maranhão: História de intérpretes. In: PERRONE-MOISÉS, Beatriz. *Cinco séculos de presença francesa no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013. p. 37-52
- ROCHA, Rafael Ale. *A elite militar no Estado do Maranhão: poder, hierarquia, comunidades indígenas (1640-1684)*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2013
- ROCHA, Rafael Ale. O aldeamento do Maracanã: os índios e a sociedade colonial na capitania do Pará (Século XVII). *Anos 90 (UFRGS)*, Porto Alegre, v. 28, e2021003 (p. 1-14), 2021.
- SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. *O percurso da indianidade na literatura brasileira*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- SILVA, Marcel Rolim da. *A colonização do Morubixaba: a construção do Principato Indígena na Amazônia Colonial (séculos XVII e XVIII)*. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.
- SOUZA JUNIOR, José Alves de. Índios: “mãos e pés dos senhores” da Amazônia colonial. *Fronteras de la Historia*, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 365-391, 2011.

