



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA DO SOCORRO SALES

**ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA INTERCULTURAL – POSSIBILIDADE
DE DIÁLOGO ENTRE ESCOLA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**

SALVADOR/BA
2024



FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

S163e

Sales, Maria do Socorro

Ensino de história como pratica intercultural : Possibilidade de diálogo entre escola indígena e não indígena na construção do conhecimento histórico / Maria do Socorro Sales. Orientador(a): José Gledson Rocha Pinheiro. Pinheiro. Salvador, 2024.

165 p.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Salvador. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Povos indígenas na Bahia. 2.História dos povos indígenas.
3.Ensino de história e povos indígenas. I. Pinheiro,José Gledson Rocha.
II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.

CDD: 981

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA INTERCULTURAL –
POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE ESCOLA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação dado Prof. Dr José Gledison Rocha Pinheiro.

SALVADOR/BA
2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC
I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA INTERCULTURAL – POSSIBILIDADE
DE DIÁLOGO ENTRE ESCOLA INDÍGENA E NÃO INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em
Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da
Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador,
como requisito parcial para obtenção do título de
mestre em Ensino de História, sob a orientação do
Prof. Dr. José Gledison Rocha Pinheiro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Gledison Rocha Pinheiro (orientador)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder (avaliador interno)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Célia Faustino (avaliadora externa)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais (em memória) pelos esforços e incentivos de toda uma vida e pelo orgulho que demonstravam a cada conquista dos filhos.

Agradeço aos meus dois filhos, Leonardo e Vladimir por serem meus grandes apoiadores e suporte nesta longa jornada, e à minha gatinha Laura pela parceria fiel do sofá à escrivaninha nas longas jornadas de estudos e escrita.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia e todos os seus colaboradores por abrir não apenas suas portas, mas também horizontes e me ofereceu mais do que conhecimento, deu-me além do estresse, as melhores memórias e amizades que levarei para a vida.

Agradeço aos colegas de turma pela parceria e apoio mútuo, especialmente às amigas que foram irmãs neste percurso: Ana Paula Pithon, Ana Paula Oliveira e Flávia Bevenuto, e aos amigos queridos: Edson Liberato e Cristiano Assis, pelo carinho e apoio nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos professores que, com dedicação e paciência, guiaram-se pela jornada do saber, mostrando que cada obstáculo é uma oportunidade de crescimento. Agradeço especialmente ao meu orientador, o professor José Gledison, por exigir de mim mais do que eu acreditava que seria capaz de realizar, minha eterna gratidão pelo compartilhamento de seu conhecimento e tempo, que foram de extrema importância.

Agradeço à comunidade escolar do Colégio estadual Professor Nelson Barros pelo apoio, incentivo e colaboração.

Agradeço à comunidade escolar do Colégio Estadual Indígena José Zacarias, por terem permitido a minha presença no seu espaço educacional. Por me acolherem com carinho e com atenção. Ao chegar à escola sempre me sentia em casa.

Um agradecimento especial às nações indígenas do Brasil e da Bahia, representados nesta pesquisa pelo povo Kiriri de Mirandela que foram grandes colaboradores deste trabalho. Agradeço pelas belas memórias que guardarei em meu coração, ao aprendizado que adquiri e aos laços de afeto que desenvolvemos e que levarei para toda a vida, a vocês toda minha admiração e respeito.

RESUMO

Esta pesquisa atuou no sentido de promover possibilidades de um ensino de História como prática intercultural – a partir do diálogo entre uma escola indígena e outra não indígena, na construção do conhecimento histórico. Trata-se do Colégio Estadual Professor Nelson Barros, localizado em Salvador, e o Colégio Estadual Indígena José Zacarias, situado no Território Kiriri, município baiano de Banzaê no norte do estado. A partir da interação entre professores das duas unidades buscamos desenvolver uma proposta de ensino pautada no conceito de interculturalidade crítica e orientada pela perspectiva decolonial que contemple a História e a cultura indígena baiana. O estudo intenciona contribuir com uma maior inserção da temática indígena no Ensino de História na educação básica da Bahia, a partir da contribuição que o diálogo entre a escola indígena e não indígena podem trazer, ampliando a abordagem sobre os povos originários do estado da Bahia no currículo da disciplina.

Palavras-chave: Ensino de História; Temática Indígena; Interculturalidade; Decolonialidade.

ABSTRACT

This research worked to promote possibilities for teaching History as an intercultural practice, based on the dialogue between an Indigenous school and a non-Indigenous school in the construction of historical knowledge. The study focuses on the State School Professor Nelson Barros, located in Salvador, and the State Indigenous School José Zacarias, situated in the Kiriri Territory, in the municipality of Banzaê in northern Bahia. Through the interaction between teachers from both schools, we seek to develop a teaching proposal based on the concept of critical interculturality and guided by a decolonial perspective that values Indigenous History, culture, and protagonism. The study intends to contribute to a greater inclusion of Indigenous themes in the teaching of History in basic education in Bahia, highlighting the potential contributions of the dialogue between Indigenous and non-Indigenous schools to emphasize the history and culture of the Indigenous peoples of Bahia in the curriculum of the discipline.

Keywords: History Teaching; Indigenous Themes; Interculturality; Decolonialit

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEPNB – Colégio Estadual Professor Nelson Barros

CIN – Coordenação de Educação Indígena

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

ETE – Territórios Etno Educacionais

FORUMEIBA – Fórum de Educação Indígena no Estado da Bahia

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCI – Referencial Curricular Indígena

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju.

Figura 02 - Mapa do Território Indígena Kiriri

Figura 03 - Colégio Estadual Indígena José Zacarias

Figura 04 - Comemorações do aniversário de retomada do território Kiriri em novembro de 2023

Figura 05 - Jornada pedagógica 2024 no Colégio Estadual Indígena José Zacarias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
1.1 Enfrentamento da colonialidade no ensino de história	20
1.2 Pedagogia decolonial e interculturalidade crítica.....	23
1.3 A educação indígena intercultural	26
1.4 A educação escolar indígena no território etnoeducacional Yby Yara	34
2. BREVE HISTÓRICO DO NORDESTE E SERTÃO BAIANO INDÍGENA	38
2.1 Povos indígenas na Bahia	42
2.2 Povos indígenas na Bahia e a empreitada colonial.....	46
2.3 O Povo Kiriri do Sertão Baiano	58
3.CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	67
3.1 Contando a história indígena dialogando com eles	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Meus primeiros contatos com a história indígena, até onde me recordo, ocorreu apenas ao adentar a universidade, em meados da década de 1990. Ao folhear livros na Biblioteca da faculdade onde estudava e me deparar com a obra de Darcy Ribeiro, *Os Índios e a Civilização*, a leitura me prendeu e surpreendeu e me fez perceber o quanto eu desconhecia deste campo. A leitura me fez perceber que uma parte da História do meu país havia sido excluída dos meus estudos em todo o percurso escolar, e o mesmo seguia sendo feito na Universidade. Entretanto ao lançar um olhar sobre minha formação percebo a pouca abordagem da temática indígena, e quando ocorria era sempre de forma esporádica nos moldes eurocêntricos e como se estes tivessem permanecido no passado da nossa história. Atribuo esta deficiência da minha formação em relação aos estudos africanos e indígenas ao contexto político da época, já que as maiores mudanças no ensino de História, relacionadas às questões étnico-raciais, começaram a ser efetivamente colocadas em prática no início da década de 2000, quando eu já havia concluído a licenciatura.

Nas últimas décadas, a história tem procurado trabalhar numa perspectiva de diálogo com outras visões, principalmente daqueles sujeitos subalternizados, oprimidos historicamente. Isso se deve a uma série de fatores, como a luta de movimentos sociais e acadêmicos por uma história mais inclusiva e crítica, a influência de teorias críticas e decoloniais na academia, e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, que introduz no ensino de história propostas de valorização da diversidade cultural e étnica do país, promovendo uma maior inclusão da história dos povos indígenas, afrodescendentes, mulheres e outros grupos historicamente marginalizados, no sentido de uma abordagem interdisciplinar e crítica, que permite uma compreensão mais ampla e integrada dos eventos históricos e uma abordagem mais plural no ensino da disciplina.

A Constituição de 1988 é amplamente reconhecida como um marco na história da inclusão social no Brasil. No entanto, mesmo com seu avanço, ela inicialmente não contemplava de maneira explícita as reivindicações dos movimentos sociais, incluindo o movimento negro. Foi somente 15 anos depois, com a promulgação da Lei 10.639/03, que essas demandas começaram a ser concretizadas no âmbito educacional.

Em 2008, a Lei 11.645/08 ampliou o escopo da Lei 10.639/03 para incluir também a história e a cultura indígena, esta lei estabelece que o conteúdo programático deve abordar diversos aspectos da história e cultura que caracterizam a formação da população brasileira, especificamente a partir dos grupos étnicos africanos e indígenas.

Essas leis representaram um avanço importante no processo de valorização e afirmação de grupos sociais historicamente marginalizados, como os negros e os indígenas. Ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história do Brasil, as leis visam reconhecer a contribuição desses grupos para a construção da identidade nacional e promover uma abordagem mais inclusiva e diversificada no ensino.

Apesar das conquistas legislativas, a implementação efetiva desses conteúdos nas escolas enfrenta desafios significativos. Entre eles estão a formação adequada de professores, a disponibilidade de materiais didáticos apropriados e a resistência a mudanças curriculares. Para superar esses desafios, é crucial que políticas públicas de apoio e programas de formação continuada para educadores sejam desenvolvidos e implementados de maneira eficaz.

Nestes 24 anos de docência tive oportunidade de participar de diversos cursos de capacitação ofertados pela rede estadual de ensino do Estado da Bahia, estado onde vivo e leciono a disciplina de História. Vivendo num estado de maioria da população negra, comecei a observar que a maioria dos cursos que foram ofertados pelo governo do estado aos professores baianos de História, versava majoritariamente sobre a temática africana. É importante salientar que a Bahia, considerada terra negra, é também território indígena. O nordeste é, atualmente, a segunda maior região do país em população indígena, e a Bahia, de acordo com dados do censo 2022 já tem população indígena três vezes maior do que os dados do censo de 2010, quando 60.120 pessoas se autodeclararam indígenas.

Refletindo sobre esta carência da temática indígena nos cursos de capacitação comecei a questionar as razões desta ausência, inclusive nos meus planos de aula e dos meus colegas, e em conversas com eles começamos a perceber estas lacunas tanto nos livros didáticos adotados pela escola, quanto nos currículos da disciplina da nossa unidade escolar. Inclusive percebi o desconhecimento da grande maioria dos colegas sobre a Lei 11.645/2008, que torna o ensino da História e cultura indígenas obrigatório na educação básica. Assim, surgiu o desejo de atuar mais no sentido de promover a maior inclusão da temática nas minhas aulas. Enquanto professora, mestranda e pesquisadora me veio o desejo

de contribuir para ampliar o conhecimento a respeito dos povos originários, e antes de ingressar no ProfHistória já sabia que minha pesquisa a ser desenvolvida, seria sobre a temática indígena especificamente desejava estudar, conhecer e aprender mais sobre os povos indígenas da Bahia, estado onde vivo há mais de 40 anos.

O desejo de direcionar minha pesquisa aos povos originários foi fortalecido ao perceber o descaso com que o governo do presidente do Brasil, empossado em 2019, tratava as questões indígenas, situação agravada durante a pandemia de Covid 19. Passei então a trabalhar mais a temática nas aulas, pesquisando e buscando fontes diversas, devido às ausências percebidas nos livros didáticos. Trilhando este percurso, nos últimos anos, entrei em contato com vários escritores indígenas e uma vasta literatura que informa sobre a diversidade dos povos indígenas brasileiros, suas histórias e culturas. Conheci escritores que refletiam, denunciavam e alertavam sobre todo um contexto que envolve os povos indígenas e que o silenciamento de suas trajetórias e saberes, não ocorrem apenas nos currículos escolares, que são reflexo das relações de poder socialmente construídas no país desde a chegada dos europeus no século XVI.

Para recontar a história dos povos indígenas do Nordeste, é necessário reconhecê-los como agentes históricos ativos, cujas histórias estão interligadas com os processos globais, nacionais e regionais. Eles sobreviveram ao violento processo de expropriação de seus territórios, ao genocídio e ao etnocídio, influenciaram e foram influenciados pelas dinâmicas socioculturais em curso.

A Bahia, maior estado da região nordeste, possui uma grande população indígena, em diferentes áreas do território baiano há 31 etnias indígenas que, apesar de alguns historiadores até o século XIX, acreditarem que estariam condenados à extinção completa, criaram estratégias de resistência, tecendo uma rede de relações entre diferentes etnias, para fortalecer a luta para garantir seus direitos. Infelizmente a história dos povos indígenas baianos é pouco estudada e pouco explorada, inclusive nas Diretrizes Curriculares Referenciais para o ensino de história no estado para o ensino de História, a atenção dada aos indígenas, de forma geral e no contexto estadual ainda é muito tímida e distante da sua contemporaneidade histórica.

Segundo Medeiros (2000), a história como disciplina acadêmica passou por transformações significativas, incorporando novos problemas, abordagens metodológicas e objetos de estudo, entretanto, apesar desse desenvolvimento, os povos indígenas ainda não ocupam um lugar central ou privilegiado

nos estudos históricos. Desta forma, embora a historiografia tenha se expandido para incluir novos temas, os povos indígenas frequentemente continuam sendo sub representados nas narrativas históricas. Isso pode ser atribuído a vários fatores, incluindo o silenciamento histórico, a falta de fontes documentais e o preconceito que, historicamente, desconsiderou a relevância das culturas e histórias indígenas.

Apesar dessa sub-representação, existem esforços em algumas universidades, através de núcleos de pesquisa ou pesquisadores individuais, para estudar e valorizar a história dos povos indígenas. Esses centros e pesquisadores têm trabalhado para trazer à tona a história indígena, muitas vezes usando metodologias interdisciplinares e colaborativas que incluem as vozes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Nas últimas duas décadas com a regulamentação da Educação Escolar Indígena e com a instituição da Lei 11.645/2008 observou-se o aumento do interesse de pesquisadores pela temática indígena relacionada à educação. Tomando como base para esta pesquisa o ensino de História e a temática indígena, podemos observar que a maioria dos estudos desenvolvidos destacam os conceitos que o integram como os professores fazem a intermediação entre o tradicional e o institucional, as dificuldades de ordem estrutural e pedagógica. Entretanto, são poucos ainda, os estudos que versam sobre o diálogo intercultural entre escolas indígenas e não indígenas voltados para o ensino de História, como a pesquisa de Viceli e Faustino (2020) intitulada *Ensino de História: possibilidades de diálogos entre escola indígena e escola não indígena para a construção da interculturalidade*, que busca tratar da importância da aproximação das escolas não indígenas com as escolas indígenas no Paraná, e como essa aproximação contribuiu positivamente no diálogo com as diferenças e com as tradições e os saberes indígenas no ensino de História. O estudo realiza uma breve reflexão sobre o percurso do ensino de história e ensino de história indígena, buscando elencar as possibilidades de diálogo intercultural entre escolas e as contribuições deste processo para uma proposta de ensino menos focada na narrativa eurocêntrica hegemônica que predomina ainda no ensino de história, que contemple outras visões, saberes e narrativas outras.

Ao traçar um breve panorama do percurso do ensino de história no Brasil, as autoras concluem que, mesmo após várias tentativas de reformulação ao longo dos anos, os objetivos do ensino de História permanecem atrelados a uma lógica da “sociedade de mercado e seus interesses de dominação” e

pontuam sobre a necessidade de ruptura dessa dinâmica, entretanto alertam para o desafio que se configura essa ruptura.

A crítica do estudo é direcionada ao ensino eurocentrado com pouco protagonismo dos agentes sociais, especificamente em relação às populações indígenas foco deste estudo. De acordo com as autoras o saber histórico norteado por este paradigma empobrece o conteúdo, não se articula com a pluralidade de experiências daqueles que compõem o povo brasileiro e não corresponde às suas demandas sociais.

Como a maioria das pesquisas desenvolvidas no sentido do diálogo intercultural entre Ensino de História e saberes indígenas concentram-se, principalmente, nas regiões Sul e Norte, havendo ainda muita carência em relação ao Nordeste do Brasil, buscamos nesta correlação com outros estudos, refletir acerca das possibilidades de inserção da história e culturas dos povos indígenas da Bahia no ensino de História. Por viver num estado que tem presença indígena marcante em sua sociedade, percebendo a carência na presença da história destes grupos no ensino de história na escola onde leciono, resolvi direcionar meus estudos na perspectiva de inclusão da história indígena da Bahia no currículo da disciplina, a partir do viés do diálogo intercultural ente escola indígena e não indígena.

Neste contexto, de uma existência diversa e da invisibilidade histórica dos povos indígenas baianos no ensino de história no estado, esta pesquisa anseia contribuir no sentido de romper esse silenciamento, tomando como objeto de estudos a história e cultura indígena da Bahia no ensino de História, numa perspectiva de diálogo com a escola indígena à luz da decolonialidade e da interculturalidade. A pesquisa propôs-se a desenvolver uma interação dialógica entre a comunidade escolar do Colégio Estadual Professor Nelson Barros, situado na cidade de Salvador e o Colégio Estadual Indígena José Zacarias situado na Aldeia Mirandela Kiriri, no município de Banzaê, a 311 km da capital baiana a fim de desenvolver uma proposta pedagógica visando uma melhor inserção dos estudos sobre os povos indígenas no ensino de história.

A escola do território Kiriri tem importante papel na luta daquele povo, na formação de lideranças, na difusão dos costumes e saberes e na interação com os não indígenas. O diálogo com a escola indígena procurou abrir novas perspectivas para o ensino de História na escola não indígena, principalmente em relação ao cumprimento da Lei 11.645/2008 que vem carecendo de ser efetivamente posta em prática na escola em questão, muito pelo conhecimento superficial sobre a história e cultura dos povos indígenas – inclusive dos grupos que constituem a sociedade baiana – bem como a carência na

formação dos professores, o que configura dificuldades para trabalhar com a temática indígena. Compreendemos que as interações com a comunidade indígena nos mostraria novos horizontes na concepção de um ensino socialmente mais representativo, mais próximo da diversidade de indivíduos, culturas e saberes característicos do nosso estado e que nem sempre estão contemplados nas nossas propostas curriculares.

Do ponto de vista teórico, o ensino da história indígena promove o diálogo intercultural e amplia a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos, ao incorporar saberes que transcendem a visão eurocêntrica predominante. Nesta perspectiva, esta pesquisa faz-se relevante pelo seu desejo de fomentar as reflexões sobre a “desocidentalização” do ensino de História a partir do desenvolvimento de uma proposta de ensino orientada pelo pensamento decolonial, promovendo estratégias de valorização da história dos povos originários, historicamente subalternizados, vítimas do processo colonizador e do silenciamento epistêmico. Todavia, compreendemos que mesmo que os referenciais curriculares oficiais para o ensino de História ainda não contemplem amplamente as mudanças desejadas, suas normativas admitem que na construção curricular, os professores colaborem com sua experiência para desenvolver propostas de ensino que dialoguem mais com a sociedade em sua multiplicidade de sujeitos e saberes.

Percebemos que, apesar de o estado da Bahia ter presença indígena marcante em seu território, há um enorme silenciamento a respeito deles nos currículos oficiais e escolares, sua história, seus saberes, suas cosmologias bem como sua participação e contribuição para a história do estado, carece de ser contemplada nos currículos da rede básica de ensino. Um ensino verdadeiramente plural no estado da Bahia não pode ocorrer sem contemplar a pluralidade étnica baiana, e tampouco omitindo a história dos povos indígenas que habitam a região. Além disso, a inserção da história indígena no ensino de história deve ser entendida como uma ação transformadora que transcende a sala de aula. Ela contribui para a reconfiguração do imaginário social, a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da historicidade dos povos indígenas. Trata-se de um passo fundamental para consolidar uma educação que, além de inclusiva, seja efetivamente comprometida com a justiça histórica.

Diante do exposto acreditamos ser promissor para a educação não indígena promover a interação dialógica com estas instituições. Se as instituições escolares trabalhassem numa perspectiva intercultural de diálogo, interação e coexistência entre as diferenças poderiam transpor estas fronteiras, para que os

diferentes grupos tivessem suas diferenças respeitadas, compreendidas e valorizadas entre si em todos os espaços. Entendemos que seja este o grande desafio do ensino de História pautado na interculturalidade.

Portanto este estudo se constitui como elemento contributivo a estas discussões, que, na visão de diversos pesquisadores, necessita ser ampliada, uma vez a aproximação entre culturas diferentes oportunizando o diálogo, pode fomentar uma formação que compreende e valoriza a diversidade histórica e cultural. Ao facilitar esse entendimento mútuo, o estudo ajuda a fomentar o respeito pelas múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

Esta pesquisa procurou atuar nas brechas deixadas nos documentos referenciais como o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando promover o contato entre duas realidades diferentes dentro de um mesmo sistema de ensino no estado da Bahia, o que acreditamos poder ser extremamente enriquecedor, uma vez que se propõe a levar os educadores a conhecer mais de perto, a realidade de um território indígena e seu povo dialogando com eles, realidade ainda pouco conhecida ou pouco explorada, podendo assim desenvolver outros aprendizados, por outros meios, enriquecer sua prática profissional e consequentemente contribuir para um ensino mais significativo socialmente.

Para a realização deste estudo tomamos os conceitos de Colonialidade, herança da modernidade europeia com a invasão das Américas, responsável pela manutenção das violências estruturais e institucionais que desconsideram e silenciam realidades outras coexistentes com a modernidade europeia, expressas no pensamento de Aníbal Quijano (2005) acerca da Colonialidade do saber. O pensamento decolonial ou giro epistemológico em Ramon Grosfoguel (2008) e a interculturalidade crítica em Catherine Walsh (2012), que pressupõe a “(re)construção de um pensamento crítico-outro”.

A interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à Pedagogia decolonial que questiona a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico e atua na perspectiva de crítica a este pensamento enfrentando o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares e outras concepções do mundo, propondo a decolonização da produção intelectual a partir das margens e fronteiras, contemplando a contribuição dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos indígenas e afrodescendentes.

Caracterizando-se pesquisa de natureza qualitativa, adotamos como métodos para a realização desse trabalho a pesquisa documental e reuniões em grupo com os participantes de pesquisa. Godoy

(1995) sugere que o termo "documentos" deve ser compreendido de maneira ampla, abrangendo não apenas materiais escritos, como jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos e relatórios, mas também estatísticas, que registram de forma ordenada e regular diversos aspectos da vida de uma sociedade.

Nas reuniões com os participantes de pesquisa, foram realizadas discussões em grupo com a finalidade de coletar dados através de tópicos pré-selecionados para serem discutidos, buscando utilizar a compreensão para aprofundar-se nas questões mais relevantes.

Procuramos analisar como vem ocorrendo a abordagem da temática indígena o ensino de História – nos planos de aula dos professores da escola não indígena, no currículo escolar, bem como no referencial curricular estadual para o ensino da disciplina, o conhecimento de professores sobre a temática e sua inserção no currículo da disciplina nos anos finais do ensino fundamental. Por outro lado, procuramos também conhecer, a partir da interação com professores da escola indígena, os saberes e fazeres que integram o Ensino de História desenvolvido no território pesquisado. Buscamos também, através de visitas ao território indígena Kiriri, dialogar com os professores do Colégio estadual Indígena José Zacarias, objetivando promover uma troca experiências e desta forma buscar subsídios para o desenvolvimento de uma proposta de ensino intercultural para a educação básica que insira as trajetórias dos povos indígenas baianos no ensino de história.

Como proposição mediadora de aprendizagem, desenvolvemos um caderno de apoio ao ensino, onde apresentamos um conjunto de sequências didáticas que podem auxiliar os professores de história do Colégio Estadual Professor Nelson Barros a ampliar os estudos da história e cultura indígena. Material passível de modificações por parte dos professores e que poderá ser utilizado também pelos professores da escola indígena.

A dissertação foi organizada em três capítulos, o primeiro traz algumas reflexões acerca de como o ensino de História vem atuando numa lógica eurocentrada e fortemente influenciado pela Colonialidade e como a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica podem ser elementos importantes no enfrentamento destas limitações.

No segundo Capítulo traçamos um breve panorama sobre os povos originários da Bahia e do nordeste a partir de estudos antropológicos e históricos. Discorremos ainda sobre a empreitada colonial

na Bahia e o protagonismo indígena nesta época. Por fim apresentamos um breve histórico sobre o povo Kiriri desde os aldeamentos até a retomada do território nos anos 1990.

No terceiro capítulo discorremos sobre o percurso da pesquisa para a construção da proposta pedagógica. Para a inserção dos estudos sobre os povos indígenas no ensino de história.

1. INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Os estudos desenvolvidos pelos autores do coletivo latino americano do grupo de Modernidade/Colonialidade apontam que o eurocentrismo é o fundamento do saber contemporâneo. Segundo Aníbal Quijano (2005), temos um padrão de conhecimento imposto pelo colonizador num espaço distante do acesso aos dominados. Compreendida como matriz de poder que funda a modernidade, a colonialidade assenta-se na ideia da raça como aspecto estruturante da lógica moderno/colonial (Quijano, 2005 *apud* Reis, 2022). Para Reis (2022) a colonialidade ancora-se no racismo como sistema de poder, o que corrobora uma supremacia racial branca em detrimento a outros indivíduos racialmente inferiorizados, se expressando no modo de produção e na disseminação de conhecimentos considerados verdadeiros e válidos e culturalmente valorizados.

Partindo das contribuições de autores do coletivo Modernidade/Colonialidade como Anibal Quijano, Walter Mignolo e Ramon Grosfoguel acerca da Colonialidade do poder, do ser e do racismo epistêmico, muitos historiadores têm questionado sobre as possibilidades de romper com a lógica colonialista tão marcante na educação, e especificamente no campo de interesse desta pesquisa, o ensino de História.

O ensino de História tradicionalmente operou dentro de uma temporalidade colonizada, que estabelece fronteiras e cronologias baseadas em uma perspectiva eurocêntrica e colonial. Estas narrativas frequentemente marginalizam ou ignoram as histórias e protagonismo de povos indígenas, africanos e outros grupos que não se enquadram nas narrativas coloniais dominantes. Portanto, o desafio central é repensar a aula de História sem essas fronteiras, permitindo uma abordagem mais inclusiva e diversa.

Os limites impostos pela Colonialidade estão presentes em nossas aulas, nos currículos da disciplina conforme abordaremos a seguir. Entretanto estes espaços podem constituir-se também em lugares de experiências outras no sentido de superação desta prática. Pereira (2018) aponta a disposição dos professores em pensar diferentes experiências com o outro, indivíduos outros, saberes outros e nos convida a refletir sobre as razões pelas quais nossas aulas de História permanecem atreladas à narrativa eurocêntrica, e a entender que a lógica desta temporalidade colonizada, sob a qual também nos formamos, precisa ser revista sob a ótica do pensamento decolonial, criando-se possibilidades concretas para a construção de debates interculturais que reconhecem na diferença do outro a sua potência, ou seja,

pensar a educação e o ensino de História pelo prisma da pedagogia decolonial a partir da interação intercultural. Entretanto é necessário compreender o contexto de desenvolvimento do terno interculturalidade, os equívocos em torno de sua utilização e como efetivamente pode contribuir com um ensino transformador.

O conceito de interculturalidade surge como resposta às demandas históricas de grupos marginalizados, especialmente indígenas e afrodescendentes, na luta contra as opressões colonialistas e suas consequências contemporâneas. Conforme aponta Walsh (2009), trata-se de um projeto crítico que busca superar estruturas de dominação, propondo relações horizontais entre culturas e o reconhecimento pleno da diversidade como valor emancipatório.

A interculturalidade emerge nas décadas de 1970 e 1980 em meio a movimentos pós-colonialistas que questionavam as bases eurocêntricas do conhecimento e a supremacia cultural ocidental. Esse conceito nasceu da militância de intelectuais e ativistas que, a partir das experiências de colonialidade vivenciadas por povos indígenas e afrodescendentes, propuseram uma nova matriz epistemológica. Inicialmente, a interculturalidade foi muitas vezes confundida com o multiculturalismo, que relaciona-se com a coexistência de culturas distintas, sem abordar as relações de poder que perpetuam desigualdades. Diferentemente, a interculturalidade crítica exige a interação equitativa entre culturas, a transformação estrutural das hierarquias coloniais e a construção de uma convivência baseada no respeito e na justiça social.

Na América Latina, a interculturalidade crítica tem avançado, especialmente por meio de movimentos indígenas e afrodescendentes que reivindicam seu reconhecimento como política de Estado, indo além das promessas governamentais. No campo educacional, iniciativas como a educação intercultural bilíngue em países como Bolívia e Equador representam exemplos concretos de como esse conceito pode ser implementado para preservar línguas e tradições locais ao mesmo tempo que promove o diálogo cultural.

No Brasil, a interculturalidade começou a ganhar espaço no debate educacional e nas políticas públicas voltadas à inclusão de comunidades historicamente excluídas. Um marco significativo foi a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Entretanto, a implementação prática dessa lei enfrenta desafios, devido a resistências estruturais e limitações de recursos.

Para que a interculturalidade cumpra seu papel transformador, é fundamental evitar seu uso superficial ou descontextualizado. Walsh (2007) alerta que, quando reduzida a uma ferramenta funcional, a interculturalidade pode ser cooptada pelo sistema neoliberal, perdendo sua essência crítica. Por isso, deve ser concebida como um projeto político emancipatório que desafia as bases de poder colonial e eurocêntrico, em vez de apenas mediar conflitos culturais. Ademais, é crucial que as práticas interculturais considerem a realidade sociopolítica dos grupos envolvidos, promovendo uma educação que não apenas respeite, mas valorize as identidades culturais subalternizadas. Nesse sentido, Candau e Russo (2011) enfatizam que a escola possui papel central nesse processo, funcionando como um espaço de questionamento e superação das desigualdades estruturais.

A interculturalidade crítica, ao propor a construção de relações equitativas entre culturas, desafia as estruturas coloniais e abre caminhos para a transformação social. Contudo, para que o conceito realize seu potencial, é necessário compromisso político, cuidado em sua implementação e a construção de práticas educacionais que dialoguem com as realidades locais. Mais do que um discurso, a interculturalidade deve ser entendida como uma prática transformadora, capaz de promover justiça social e cultural.

1.1 Enfrentamento da colonialidade no ensino de história

Os povos colonizados foram levados a acreditar que sua cultura, história e tradições eram inferiores e primitivas em comparação com a cultura europeia, resultando numa perda de autoestima, autoconfiança e identidade cultural entre os colonizados. Além disso, a invasão do imaginário também se manifestou na representação dos colonizados como “outros” exóticos e selvagens, retratados de forma estereotipada e desumanizada nas narrativas coloniais. Objetivando justificar sua exploração e opressão criou-se e disseminou-se uma imagem distorcida e caricatural dos povos colonizados. Essas representações estereotipadas e disseminadas através da literatura, arte e outras formas de comunicação, moldaram a forma como os indivíduos subalternizados eram vistos por si mesmos e pelo mundo.

A colonialidade, tal como definida por Quijano (2005), refere-se à continuidade de formas coloniais de dominação, que persistem mesmo após o fim do colonialismo formal. No ensino de História,

essa continuidade se manifesta através da predominância de narrativas eurocêntricas que privilegiam a perspectiva dos colonizadores e marginalizam ou silenciam as vozes dos povos colonizados. Este fenômeno é particularmente evidente nos currículos escolares, que frequentemente omitem ou sub-representam a história dos povos indígenas e afrodescendentes, ao mesmo tempo em que exaltam a "civilização" ocidental como um modelo universal de progresso.

Essa imposição epistêmica teve efeitos profundos no imaginário e na identidade dos povos colonizados, que muitas vezes internalizaram a inferioridade dos saberes locais e adotaram as formas de conhecimento ocidentais como uma aspiração de status e sucesso. O enfrentamento deste processo requer um esforço para desafiar a hierarquia epistêmica e desenvolver estratégias de valorização e promoção da diversidade de saberes e formas de conhecimento. Isso envolve reconhecer a importância dos saberes locais, tradicionais e indígenas, das epistemologias outras, buscando incluí-los nos processos de produção de conhecimento. Também implica em descentralizar as narrativas, promovendo a interação de diferentes perspectivas e conhecimentos, pois apenas assim teremos um conhecimento realmente autêntico.

Catherine Walsh (2012) argumenta que a colonialidade no ensino de História não é apenas uma questão de conteúdo, mas também de estrutura e epistemologia. A forma como a história é ensinada, as fontes consideradas legítimas e as narrativas que são privilegiadas refletem uma lógica colonial que ainda define o que é considerado conhecimento válido. Essa lógica não apenas exclui outras formas de conhecimento, mas também reforça hierarquias de poder que perpetuam a desigualdade e a opressão.

O ensino de História na educação básica segundo Soares e Nascimento (2022) historicamente tem sido dominado por uma perspectiva eurocêntrica, refletida principalmente nos livros didáticos. Os autores propõem uma reflexão sobre a introdução de epistemologias decoloniais no currículo escolar, a fim de romper com as colonialidades e promover uma visão mais crítica e inclusiva da história, especialmente no que se refere às experiências e saberes dos povos não europeus. Os autores destacam que, apesar de as teorias decoloniais terem ganhado espaço no ensino superior e começarem a influenciar a elaboração de materiais didáticos, a prática pedagógica na educação básica ainda está fortemente ancorada em visões eurocêntricas. Essa visão hegemônica, perpetuada pelos livros didáticos, é criticada por sua limitação em apresentar a história a partir de uma perspectiva plural e inclusiva, daí a necessidade de diversificar as metodologias de ensino, incorporando novas epistemologias que valorizem saberes e experiências diversas.

Pereira (2018) destaca que a colonialidade do tempo não apenas permeia o ensino de História, mas também estrutura a aula de História como um espaço de continuidade desse poder. A aula de História, nesse contexto, é vista como um lugar de enunciação de uma narrativa histórica que segue uma linha evolutiva e progressista, onde o moderno e o europeu são colocados como ápice de desenvolvimento. Neste contexto, o autor propõe uma reconfiguração do ensino de História, sugerindo a necessidade de superar as fronteiras impostas pela colonialidade do tempo. Através do diálogo com autores como Nietzsche (2001), Deleuze (1996), e Foucault (2009), o autor explora a possibilidade de uma aula de História que escape da temporalidade colonizadora e abra espaço para novas formas de pensar o tempo e o passado, que não se limitem às narrativas eurocêntricas. O autor problematiza também a noção de um saber escolar de História, criticando a ideia de que existe uma hierarquia entre os saberes acadêmico, escolar e do senso comum. Segundo ele, a aula de História deve ser vista como um lugar de excesso, onde transitam saberes diversos e onde se negocia e dialoga com múltiplas formas de conhecimento. Essa perspectiva se aproxima da visão de Walter Dignolo (2008), que defende a necessidade de descolonizar os saberes e reconhecer a pluralidade epistêmica como forma de resistência à colonialidade do poder.

Walsh; Oliveira e Candau (2018) nos convidam a refletir acerca da importância de promover o interesse por outros conhecimentos além daquele instituído pela “modernidade epistemológica eurocêntrica”, aqueles produzidos pelos indivíduos subalternizados. Para tanto, seria eficiente trabalhar com uma pedagogia decolonial e com a interculturalidade crítica. Estudiosos da interculturalidade crítica, mais especificamente a educação intercultural, acreditam que este seja o caminho para o enfrentamento da colonialidade na América Latina, constituindo-se num projeto de transformação das relações em todas as instâncias, combatendo processos discriminatórios e promovendo o diálogo entre diferentes sujeitos e saberes.

Compreendemos, então que o ensino de História pode ser repensado como um espaço aberto, onde além da narrativa tradicional se possibilite o encontro com outras perspectivas, livre das amarras da colonialidade do tempo. Esse reencontro implica em uma aula de História que ultrapasse as narrativas eurocêntricas e abrace a complexidade e a pluralidade das experiências históricas.

1.2 Pedagogia decolonial e interculturalidade crítica

A superação do eurocentrismo na educação é um processo complexo e desafiador, que requer uma transformação profunda nas estruturas do conhecimento e nas formas como entendemos e valorizamos as diferentes formas de saber. A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica são abordagens que buscam desafiar e transformar os padrões de conhecimento hegemônicos que perpetuam a Colonialidade. A pedagogia decolonial ao propor uma ruptura com o modelo educacional colonial, atua na valorização e resgate de saberes e conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, afrodescendentes e outras minorias que foram historicamente marginalizadas, reconhecendo a importância da diversidade cultural e da pluralidade de conhecimento, no sentido de promover uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória.

Uma das principais características da pedagogia decolonial é o questionamento das estruturas de poder presentes na educação. Ela busca desnaturalizar as relações de dominação e opressão que estão enraizadas nos sistemas educacionais, proporcionando espaços de diálogo, reflexão e desconstrução dos discursos e práticas coloniais. Além disso, a pedagogia decolonial enfatiza a importância da história e da memória coletiva dos povos colonizados, contrapondo-se à narrativa oficial que muitas vezes apaga ou distorce essas histórias.

A interculturalidade conecta-se com a educação na prática da pedagogia decolonial, evidenciando os mecanismos de subalternização, desumanização dos indivíduos a partir do processo de colonização, propondo-se a desenvolver mecanismos de enfrentamento a uma lógica homogeneizadora monocultural e monorracial. Na educação, a interculturalidade crítica propõe a criação de espaços de encontro e interação entre diferentes culturas, onde o conhecimento seja construído de forma coletiva e participativa. Ela promove uma abordagem pedagógica que valoriza os saberes locais e os conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que estimula o diálogo entre diferentes perspectivas e experiências.

A interculturalidade apresenta-se então como uma lógica que surge da particularidade da “diferença colonial” (Mignolo, 2003), isto é, das formas de subordinação de povos, linguagens e conhecimentos que persistem tanto no passado quanto no presente. Essa diferença, segundo Mignolo, não é meramente uma diferença cultural, mas uma diferença colonial que resulta das relações desiguais de poder impostas pela colonialidade. O conceito de “giro epistemológico” em relação à interculturalidade

refere-se a essa mudança fundamental na forma como o conhecimento é produzido e entendido, partindo de uma posição exterior ao que é hegemônico.

De acordo com Walsh (2019), no contexto dos movimentos indígenas, especialmente no Equador, a interculturalidade é mais do que uma perspectiva teórica; ela é um programa político, social e epistêmico que busca transgredir as fronteiras da hegemonia e subverter as estruturas de poder dominante. A Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas (UIN-PI), também conhecida como Amawtay Wasi, é um exemplo claro de como essa lógica intercultural se manifesta na prática. Esta universidade não é apenas um espaço de educação superior, mas um projeto intelectual e político que desafia a universalidade do conhecimento ocidental, propondo uma nova forma de produzir e validar conhecimento a partir das cosmovisões indígenas.

Isso reflete a ideia de que a interculturalidade não apenas se opõe à colonialidade do poder, mas também propõe novas formas de entender e interagir com o mundo, que reconhecem e valorizam a diversidade epistêmica. Essa concepção de interculturalidade, portanto, é uma forma de resistir à colonialidade. É um processo contínuo de negociação e diálogo entre diferentes formas de conhecimento, que busca descolonizar as mentes e as estruturas sociais, criando um espaço onde múltiplas epistemologias possam coexistir e interagir.

A interculturalidade crítica foge da lógica assumida pelos governos de vários países nos últimos anos de um multiculturalismo integracionista ou da interculturalidade funcional, que por meio de políticas educacionais visam integrar as diferenças com o intuito de evitar conflitos, mas sem questionar as estruturas hierárquicas responsáveis pelas desigualdades. Catherine Walsh explica que

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (Walsh, 2007, p.21)

Desta forma, a interculturalidade crítica, parte do reconhecimento de que vivemos em um mundo plural, onde diferentes culturas coexistem e interagem. Ela propõe um diálogo respeitoso e igualitário entre as culturas, promovendo a valorização e o entendimento mútuo, buscando superar as assimetrias de poder entre culturas dominantes e culturas subalternizadas e uma transformação social que respeite e promova a diversidade cultural. Não pressupõe apenas a simples interação entre indivíduos ou grupos humanos, mas se propõe a fazer o giro epistêmico buscando produzir novos conhecimentos e proporcionar outra compreensão simbólica do mundo a partir da experiência da colonialidade, construindo dessa forma um novo espaço epistemológico a partir da interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais hegemônicos, sempre questionando as relações hierárquicas e seus contextos. Enfoca o diálogo e o encontro entre diferentes culturas e conhecimentos.

Ao reconhecer o mundo como espaço plural e diversificado, no qual múltiplas culturas e epistemologias coexistem e interagem, a interculturalidade crítica propõe uma perspectiva horizontal, que busca a igualdade de valorização e respeito entre os saberes e as formas de conhecimento de diferentes culturas. Incentiva a criação de espaços de encontro, onde o conhecimento seja construído de forma colaborativa e em diálogo intercultural sem perder de vista a conscientização sobre as assimetrias de poder que permeiam as relações entre culturas e atuando na perspectiva da transformação social para superar essas desigualdades.

Um ponto de partida para essa transformação é o currículo escolar, que precisa ser reconfigurado para incluir saberes e perspectivas historicamente marginalizados. Ao incorporar epistemologias não ocidentais, a escola pode se tornar um espaço de diálogo intercultural, reconhecendo a multiplicidade de vozes e narrativas como legítimas e necessárias à formação educacional.

A formação docente ocupa uma posição central nesse processo. É essencial investir na capacitação inicial e continuada dos professores, de forma que possam identificar e desconstruir preconceitos e discriminações no ambiente escolar. Essa formação deve abordar os conceitos de colonialidade de poder, de ser, de saber e cosmológica, capacitando os docentes a promover abordagens pedagógicas inclusivas e transformadoras, que reconheçam e valorizem a diversidade cultural dos estudantes.

As práticas pedagógicas, neste sentido, precisam ser voltadas à construção de ambientes que desafiem a colonialidade do ser, responsável pela desumanização e subalternização de grupos

historicamente marginalizados. Isso pode ser feito por meio do uso de narrativas locais, histórias e saberes comunitários como fontes legítimas de aprendizagem, combatendo os diversos tipos de preconceitos que perpetuem exclusões. Ao criar espaços pedagógicos inclusivos, a escola pode fortalecer as identidades culturais dos estudantes e estimular a reflexão crítica sobre desigualdades sociais.

1.3 A educação indígena intercultural

O movimento de afirmação da educação escolar indígena no Brasil ganhou força a partir da Constituição de 1988, que lhes assegurou o direito de estudar e aprender na língua materna, de acordo com sua cultura (Brasil, 1988). Esse movimento de instituição da educação indígena foi fortalecido por meio de leis e de documentos referenciais que procuraram organizar as bases desta educação indígena diferenciada, a exemplo da LBD em 1996, que estabelece a “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, assegurando o desenvolvimento de currículos específicos respeitando suas especificidades culturais, materiais didáticos bem como a formação de professores. A Lei de diretrizes e bases da educação nacional lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a respeito da oferta da educação escolar indígena estabelece, então:

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

§ 4º – O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. Seção III – Do ensino Fundamental

Artigo 32

§ 3º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

TÍTULO VIII – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Vale lembrar que este processo ocorre dentro de um contexto de implantação destas políticas em outros países da América Latina.

Apesar das diversas dificuldades enfrentadas no processo de escolarização, as comunidades indígenas têm lutado e buscado superar as barreiras, sejam de ordem estrutural, acesso e permanência, pedagógica, linguística, material didático, formação de professores e busca de uma metodologia intercultural. Há ainda muito a ser feito, mas há alguns avanços já conquistados:

Amparada em leis que constituem um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cada povo tomou para si a tarefa de elaborar currículos escolares e propostas pedagógicas, informados por suas cosmologias. E, embora o modelo escolar mais contundente nas aldeias ainda seja o da modernidade ocidental, vê-se, cada vez mais forte, a busca de outros referenciais para essas práticas escolares, construindo aos poucos escolas específicas e diferenciadas, já reconhecidas pelas leis educacionais do país (...) (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

A interculturalidade, termo que já surge na educação relacionado às questões indígenas na América, foi amplamente utilizado nas políticas educacionais em alguns países do continente desde o início da década de 1990, com êxitos e limitações bem semelhantes. Silva (2016) docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, faz uma avaliação de como a categoria Interculturalidade foi utilizada nas políticas educacionais na América Latina. Ele aponta as dificuldades que todos os países tiveram em estabelecer uma educação intercultural, seja estendida a toda a população ou numa educação específica para os indígenas, a exemplo da carência de uma política linguística, e de integrar a Educação Intercultural Bilíngue nos programas oficiais de estudos. Ele também justifica, a partir de estudos já realizados a respeito, a questão do esvaziamento da categoria Interculturalidade nas políticas educacionais governamentais pontuando a ausência de “uma discussão das redes de poderes e das desigualdades entre os povos, estando longe da interculturalidade demandada pelos movimentos sociais”, argumenta que “o interculturalismo crítico, ao contrário, se debruçaria às causas da injustiça cultural, criando dispositivos descolonizantes para detê-los e superá-los, aproximando-se das demandas dos movimentos étnicos” pontuando a perspectiva defendida por Catherine Walsh que “propõe a construção de uma interculturalidade crítica decolonial, na superação do interculturalismo oficial”.

[...] A interculturalidade teve e tem tido seu lugar nas pautas políticas com o discurso de que seria um dispositivo de diálogo no empoderamento das minorias, onde estas no domínio de seus códigos específicos e dos códigos ocidentais poderiam pleitear seus espaços na sociedade e economia. Mas que empoderamento e que diálogo é este sem autonomia? Que diálogo é este que tem como premissa que o outro se curve aos conhecimentos que eu julgo importante? Que diálogo é este onde eu dou as cartas do funcionamento? Como eu proponho um currículo diferenciado e específico e em seguida eu aplico um exame em molde nacional para medir a qualidade desta escola? (Silva, 2016).

Estes questionamentos nos levam a refletir sobre o quanto a educação ainda necessita avançar na questão da descolonização epistêmica, pois ainda que haja uma vasta legislação que institua uma educação diferenciada, ainda observamos nos referenciais oficiais a valorização dos saberes hegemônicos, assim como ocorre também nos exames nacionais e nas avaliações escolares oficiais focadas numa epistemologia hegemônica e desconsiderando estas diferenças.

No processo de criação em 1997 do referencial para a educação indígena, as escolas indígenas teriam seus currículos orientados por um documento oficial, garantindo suas especificidades, mas em consonância com a Base Comum Nacional. O documento, inicialmente pensado como RCI (Referencial Curricular Indígena), foi sofrendo significativas alterações ao longo de sua elaboração, e transformou-se em RCNEI: Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas. A ideia inicial concebia um currículo indígena, que pressupunha um modelo próprio pautado nas tradições indígenas, porém na versão aprovada a educação pensada para os povos indígenas ocorreu mais na perspectiva da formalização que do respeito e valorização da diversidade que caracteriza as diferentes etnias.

Entretanto, estudos demonstram que, para que se institucionalizasse uma política educacional indigenista, verdadeiramente plural, seria necessário, reconhecer no território brasileiro, várias bases de educação e não uma Base Comum Nacional, diante da diversidade de línguas, crenças e tradições.

As escolas indígenas na atualidade têm lutado e atuado no sentido de romper com o modelo de ensino instituído sob a perspectiva colonial, um modelo de ensino que os afasta de suas tradições e de sua língua. Neste contexto a interculturalidade representa importante elemento no desenvolvimento de um ensino que confronte a abordagem colonialista trazendo suas tradições e sua cosmologia para o processo de ensino. Desta forma, o indígena não precisa abandonar suas tradições e sua identidade.

É importante, todavia, pontuar a distinção fundamental entre dois conceitos relacionados à educação indígena: a "Educação Indígena" e a "Educação Escolar Indígena". A "Educação Indígena"

refere-se à educação praticada dentro das comunidades indígenas, que se baseia em seus próprios usos, costumes e tradições, refletindo uma compreensão filosófica da natureza que orienta as regras sociais, políticas e religiosas. Esta forma de educação está profundamente enraizada na conexão dos povos indígenas com a terra, o que explica a sua persistente luta pela preservação dos biomas e pela coexistência harmoniosa com o ambiente natural. Por outro lado, a "Educação Escolar Indígena" é uma modalidade da educação básica oferecida pelos sistemas de ensino do Estado brasileiro às comunidades indígenas. Esta modalidade incorpora tanto os conhecimentos indígenas quanto os não indígenas, mas é mediada através da escola, uma instituição que, historicamente, tem sido uma ferramenta da sociedade dominante. Esta forma de educação é frequentemente administrada por não indígenas e pode refletir perspectivas que não estão alinhadas com as concepções indígenas de mundo. Apropriar-se destes espaços constitui elemento de extrema importância para o progresso dos povos indígenas.

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (Luciano, 2006, p. 129).

O processo de afirmação dos povos indígenas e seu direito a uma educação diferenciada trouxe consigo a compreensão de que a educação destinada a esses povos não pode ser a mesma oferecida pelo Estado a outros grupos. É necessário respeitar a condição da diferença cultural e assegurar condições de igualdade no acesso aos serviços educacionais. Nesse contexto, a educação diferenciada deve buscar promover o protagonismo indígena e fundamentando-se nos princípios da autonomia. Ela busca superar a visão assimilacionista, que desconsiderava a identidade e os saberes indígenas, e propõe uma abordagem intercultural, que promova o diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e o conhecimento científico ocidental.

O professor indígena Apinajé explica que a cultura Kupê (não indígena) está dominando o espaço do conhecimento Panhĩ (indígena) através da escola que ao avançar sobre seus territórios promovem a violação dos conhecimentos e a organização Panhĩ. O que representa a destruição de sua “rara e preciosa ciência que se conecta com o mundo social e biológico”. Ele reflete sobre a conquista do curso de

Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Intercultural de Educação Indígena Takinahaky/UFG instituído em 2007, através das lutas das lideranças indígenas:

[...] Dessa forma, veio uma boa oportunidade e nos formou e nos despertou politicamente; nós Panhĩ estávamos adormecidos, e a partir deste momento procedemos articulando junto com algumas lideranças e professores com o intuito de incentivar e mostrar aos jovens da geração atual que a nossa única arma é a nossa história. É com base nela é que aprimoramos a nossa organização social e os novos rumos políticos e socioculturais (Apinajé, 2017, p. 75).

Na educação indígena a interculturalidade

[...] tem se orientado pela perspectiva de empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra-aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades indígenas, a escola indígena intercultural deve ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente pelo não conhecimento dos *modus operandi* dos conquistadores (Luciano, 2017).

Na Educação Escolar Indígena a abordagem pedagógica valoriza a diversidade como base fundamental, rompendo com o binarismo e promovendo a valorização e o respeito às diferentes culturas e perspectivas. A intenção é romper com as noções hierárquicas e excludentes que muitas vezes estão presentes no sistema educacional dominante, promovendo o diálogo, a colaboração e a troca de conhecimentos entre diferentes culturas. Essa pedagogia enfatiza a importância dos encontros entre os diferentes grupos étnicos e culturais, estimulando o respeito mútuo, a valorização das diferenças e a construção de conhecimento a partir dessas interações. Ela reconhece que todas as culturas possuem saberes e contribuições únicas, e que ao compartilhar esses saberes de forma respeitosa e igualitária, enriquece-se o processo educativo.

A abordagem intercultural no contexto brasileiro precisa superar a ótica do acolhimento, da simples integração e considerar a profundidade das relações entre diferentes grupos étnicos existentes no país, procurando reconhecer e compreender as dinâmicas de poder, os conflitos e os desafios que surgem dessas relações. Fleuri (2001) afirma que:

Verifica-se que o encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de interação historicamente aconteceram com profundidade. Por isso, o enfoque intercultural sobre esta realidade precisa ser colocado em um quadro de referência mais geral. A orientação das formas de relação entre grupos étnicos diferentes e as propostas de enfrentamento dos conflitos nelas emergentes vai muito além da

atenção ao acolhimento dos estrangeiros, tal como a educação intercultural havia inicialmente priorizado na Europa (Fleuri, 2001, p 136).

Considerando a diversidade étnica, cultural e histórica, marcante na sociedade brasileira, resultante principalmente do encontro entre povos indígenas, africanos e europeus, e diante do avanço das lutas dos movimentos sociais pela valorização destas diferenças e pelo respeito à pluralidade étnica, já não faz sentido uma educação que permaneça alheia a esta demanda. É necessário que as práticas pedagógicas busquem promover o diálogo, a interação respeitosa e a valorização mútua das diferentes culturas e perspectivas. Entretanto este processo de compreensão da diversidade étnica por si só, não garante uma política transformadora. Apesar dos avanços na conquista de espaços escolares para os povos indígenas, ainda existem desafios significativos a serem superados. Um desses desafios está relacionado à falta de suportes didáticos adequados que atendam às demandas da Educação Escolar Indígena diferenciada, que é pensada a partir das próprias comunidades indígenas.

Existe um documento aprovado e proclamado pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 1978, conhecido como *Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais*, que trata das questões relacionadas à discriminação racial e busca promover a igualdade racial em diferentes contextos, incluindo a educação intercultural. Segundo o documento:

[...] todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição e origem étnica, contribuem de acordo com o seu próprio gênio para o progresso das civilizações e culturas que, na sua pluralidade e em resultado da sua interpenetração, constituem o patrimônio comum da Humanidade (UNESCO, 1978, p. 01).

Além disso, o documento destaca a necessidade de uma educação intercultural que promova a consciência crítica sobre o preconceito racial, estereótipos e discriminação, bem como a capacidade de lidar com conflitos de forma pacífica e construtiva. A educação intercultural deve incentivar o diálogo intercultural, o aprendizado mútuo e a valorização das diversas formas de conhecimento e experiências culturais.

No contexto da educação diferenciada, os povos indígenas são os protagonistas de seu próprio processo educativo. Eles têm o direito de participar ativamente na definição dos currículos, na seleção dos conteúdos e na escolha das metodologias pedagógicas. Isso fortalece a autonomia das comunidades

indígenas e possibilita uma educação que esteja em sintonia com suas necessidades, realidades e aspirações.

Na escola indígena a educação deve ser entendida enquanto processo dinâmico de construção mútua entre os agentes envolvidos, em vez de uma mera transmissão de conhecimentos. Reconhecer que a educação não ocorre apenas em um sentido unidirecional, do professor para o aluno, mas é um processo interativo e dialógico que envolve trocas de saberes, experiências e perspectivas entre todos os participantes.

A educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si (Fleuri, 2001, p. 60).

Nessa concepção, tanto os educadores quanto os alunos são vistos como agentes ativos no processo educativo. Os educadores assumem o papel de facilitadores, criando um ambiente propício para a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos, e valorizando suas vozes e contribuições. Os alunos são encorajados a participar ativamente, a compartilhar seus saberes e a construir seu próprio conhecimento a partir de suas vivências e interações. Além disso, reconhece a importância da língua e da cultura indígena no processo educativo, valorizando o ensino da língua materna indígena, bem como a preservação e valorização das tradições culturais, dos conhecimentos ancestrais e das práticas sustentáveis das comunidades indígenas.

Outra questão que merece atenção é a introdução da escrita nas escolas indígenas, pois implica em repensar a forma como o conhecimento é construído e transmitido. A escola precisa reconhecer e valorizar as práticas culturais indígenas, garantindo que os textos orais e as narrativas tradicionais sejam considerados importantes fontes de conhecimento. Em suma, a Educação Escolar Indígena enfrenta o desafio de conciliar a tradição oral indígena com a escrita como forma de conhecimento. A educação diferenciada intercultural para os povos indígenas busca garantir uma formação que esteja em consonância com sua identidade, suas aspirações e seus direitos. Ela promove a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao reconhecer e fortalecer a autonomia dos povos indígenas, a educação diferenciada intercultural contribui

para a superação das desigualdades históricas e para o fortalecimento da cidadania e dos direitos humanos dessas comunidades.

1.4 A educação escolar indígena no território etnoeducacional Yby Yara Bahia

Durante os anos 1990, o movimento indígena na Bahia empreendeu uma série de manifestações em prol de uma educação escolar específica, tendo conquistas significativas alcançadas a partir de 2003, com a criação da categoria de escola indígena e a promulgação do Decreto nº 8.471/03 que estabelece normas e diretrizes para a escola indígena, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Um aspecto relevante é o reconhecimento da importância da presença de professores indígenas na gestão e docência das escolas indígenas, priorizando a contratação de profissionais oriundos da respectiva etnia. No entanto, também é considerada a possibilidade de docentes não indígenas atuarem nessas escolas, desde que haja consentimento da comunidade. O decreto também reconhece a necessidade de uma abordagem diferenciada na educação indígena, garantindo a participação dos professores indígenas e respeitando a autonomia das comunidades na tomada de decisões.

Em maio de 2009, foi estabelecida uma nova política educacional pelo Ministério da Educação do Brasil, por meio do Decreto 6.861/2009. Essa política criou e institucionalizou o Território Etnoeducacional, um espaço que permitiu o protagonismo dos povos indígenas na formulação de políticas e currículos para a Educação Escolar Indígena. De acordo com o Decreto:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

Essa iniciativa apesar de ainda apresentar falhas nos “mecanismos operacionais específicos e eficazes no sentido de ordenar e normatizar o atendimento diferenciado anunciado na legislação para as escolas indígenas” (Bergamaschi, 2015), representou um marco importante na luta pela valorização e respeito à diversidade cultural dos povos indígenas, reconhecendo sua capacidade de tomar decisões e participar ativamente na definição dos rumos da educação que lhes diz respeito, possibilitou o fortalecimento do protagonismo indígena, garantindo que as vozes e perspectivas das comunidades indígenas fossem ouvidas e consideradas na elaboração das políticas e currículos educacionais específicos para a Educação Escolar Indígena.

Ao permitir que os próprios indígenas tenham poder de decisão sobre as políticas e currículos educacionais, o Território Etnoeducacional busca garantir uma educação mais inclusiva, contextualizada e que promova o respeito à diversidade cultural e a valorização dos saberes indígenas.

No estado da Bahia o Território Etnoeducacional Yby Yara (Dono da Terra), foi construído em conjunto com os povos indígenas, por meio de comissões, instituições e organizações que defendem os seus interesses. Estima-se, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde, que aproximadamente 28 mil pessoas com ascendência indígena vivem na Bahia. Esta população pertence a, pelo menos, 14 etnias diferentes – Pataxó, Pataxó hã hã hãe, Tupinambá, Tuxá, Tumbalalá, Xucuru Kariri, Kantaruré, Pankararé, Kiriri, Kaimbé, Pankaru, Truká, Atikum e Payayá. O processo de criação do TEE foi pautado nas reivindicações das comunidades indígenas do estado, reivindicações estas que já eram antigas e cuja conquista foi fruto deste processo de luta dos povos indígenas do estado.

O Território Etnoeducacional Yby Yara, é uma importante iniciativa que visa promover uma educação inclusiva e de qualidade para os povos indígenas da região. Nesse território, são desenvolvidas ações e políticas específicas voltadas para atender as demandas educacionais das comunidades indígenas, reconhecendo e valorizando suas culturas, tradições e conhecimentos. A educação indígena no Território Etnoeducacional Yby Yara busca garantir o protagonismo dos povos indígenas na formulação das políticas e práticas educacionais, respeitando suas particularidades e contribuindo para o fortalecimento de sua identidade étnico-cultural.

A preocupação é que a educação ocorra de forma a desenvolver estratégias pedagógicas que valorizam a língua materna indígena, as práticas culturais, as artes e as tradições de cada povo. A escola indígena na Bahia nos ETE (Territórios EtnoEducacionais) tem atuado para constituir-se como um espaço

de fortalecimento da identidade e do empoderamento das comunidades indígenas, onde os estudantes são incentivados a conhecer, valorizar e preservar sua herança cultural.

Nesse contexto, com muito esforço estamos vivenciando a Ação Saberes Indígenas na Escola, que tem contribuído significativamente na construção de novos paradigmas para a educação que pensamos e queremos nos nossos espaços escolares, na medida em que formula propostas curriculares e metodologias de trabalho, que possibilitam a pesquisa e a produção de material didático com ênfase no fortalecimento e manutenção da prática educativa. E ainda nos oferece subsídios para a continuidade da construção de uma educação diferenciada, específica, intercultural e comunitária, contribuindo para a elaboração de projetos societários com/para as comunidades indígenas (Tuxá, 2019, p.137).

Outra característica da educação indígena no Território Etnoeducacional Yby Yara é a preocupação em garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes indígenas nas escolas. São desenvolvidas ações para superar desafios como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos didáticos e a formação de professores capacitados para atuar de forma sensível e respeitosa com as comunidades indígenas:

A Ação Saberes Indígenas como estratégia de valorização dos saberes e fazeres dos próprios professores indígenas e professores indigenistas nos proporcionou, na produção dos trabalhos pedagógicos e de planejamento da formação dos professores indígenas nas aldeias além-vivências práticas de sequências didáticas para as crianças até a produção de material de didático não só como apoio pedagógico, mas também como registro das ações educativas nas escolas a partir da história dos Povos Tradicionais (Tuxá, 2019, p.138).

Vale pontuar que a escola é importante aliado na luta social dos povos indígenas na Bahia, uma vez que estes tomam a ação Saberes Indígenas na Escola como uma estratégia de vida. A perspectiva intercultural e multirreferenciada presente nessa ação reconhecem a diversidade cultural e os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, buscando uma educação escolar que prepare as crianças, adolescentes e jovens para assumirem papéis de liderança, defenderem os direitos e interesses coletivos e fortalecerem sua identidade. As diversas etnias indígenas que vivem no estado da Bahia têm fortalecido sua luta a partir da educação, que tem buscado também empoderar as novas gerações para que possam enfrentar os desafios e lutar pelos direitos dos povos indígenas. Ao preparar as crianças e jovens para essa missão, a Ação Saberes Indígenas na Escola contribui para o fortalecimento da afirmação identitária, promovendo a valorização e preservação dos conhecimentos dos mais velhos e a continuidade das tradições e saberes indígenas.

A partir da criação das escolas indígenas foram criados outros documentos regulatórios da educação escolar indígena com as normas e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena no sistema estadual de ensino, mas a criação de duas instituições foi de extrema importância para a educação indígena no estado, o Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA) e a Coordenação de Educação Indígena (CIN), como instâncias de diálogo entre os povos indígenas e o poder público na implementação de políticas públicas de educação escolar indígena no estado.

O FORUMEIBA foi criado em 2000 como um espaço de discussão, acompanhamento e avaliação coletiva das políticas públicas de educação escolar indígena. Em 2007, o fórum pleiteou junto ao governo do estado a criação da Coordenação de Educação Indígena, vinculada diretamente à Superintendência de Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com o objetivo de ser liderada por um indígena. Essa demanda foi atendida, fortalecendo a luta dos professores indígenas.

Com a criação da CIN, intensificaram-se as reuniões e debates sobre as demandas das escolas indígenas, evidenciando as fragilidades do sistema educacional baiano no atendimento dessas demandas. As tensões entre professores, lideranças indígenas e o poder público também foram mencionadas como resultado dessas dificuldades. A partir de diagnósticos mais precisos, foi identificada a necessidade de estender a atuação da CIN às Diretorias Regionais de Educação, atualmente denominadas Núcleos Territoriais de Educação, o que foi concedido pelo governo do estado a partir de 2008.

A ocupação desses espaços por indígenas demonstrou eficiência e agilidade no atendimento das demandas da Educação Escolar Indígena, uma vez que os gestores indígenas das unidades escolares tiveram caminhos mais acessíveis para estabelecer um diálogo direto com a Secretaria da Educação, diminuindo as distâncias entre as escolas indígenas e o órgão central. Todavia, apesar dos avanços alcançados ainda há muito a ser melhorado em relação à educação indígena no estado.

2. BREVE HISTÓRICO DO NORDESTE E SERTÃO BAIANO INDÍGENA

A história dos povos originários na Bahia é um complexo tecido de culturas, tecnologias e territórios que desafia os estudiosos a reconstruírem uma narrativa possível a partir de evidências fragmentadas. O estudo dessas populações pré-coloniais requer o uso de premissas conceituais e métodos rigorosos para entender sua organização social, suas práticas econômicas e suas expressões simbólicas.

Estudos arqueológicos revelam que a ocupação humana na Bahia remonta há milênios, com vestígios arqueológicos deixados por todo o território do estado. Desde as zonas da Mata Atlântica até o Semiárido, passando pelo Vale do São Francisco, Chapada Diamantina e o domínio do cerrado no Além São Francisco, encontram-se locais com restos de habitação, acampamentos e oficinas que testemunham a presença ancestral dessas populações.

Segundo Etchevarne e Fernandes (2011), ao longo dos milênios, essas sociedades se organizaram de diversas formas, desde pequenos núcleos familiares até grupos plurifamiliares mais complexos, estabelecendo-se em áreas que hoje podem ter paisagens diferentes. Essa dinâmica social era caracterizada por relações tanto amigáveis quanto belicosas, refletindo uma organização econômica que envolvia o deslocamento por diferentes espaços ecológicos para maximizar a captação de recursos.

Os estudos arqueológicos revelam uma diversidade social e uma complexidade de soluções adaptativas que desafiam as categorias simplificadas de caçadores-coletores e horticultores ceramistas. Variações tecnológicas, estratégias de ocupação do espaço e mudanças diacrônicas enriquecem o panorama sócio-histórico dessas populações pré-coloniais.

Em meados do século XX, os pesquisadores Valentin Calderón e Pedro Agostinho da Silva deram os primeiros passos na compreensão da pré-história da Bahia. Etchevarne (1999) explica que estes pesquisadores categorizaram os grupos pré-coloniais em dois macro horizontes socioeconômicos: os caçadores-coletores e os horticultores ceramistas. Dentro desses horizontes, identificaram as "Tradições", como os Aratu e os Tupi, que representavam formas específicas de organização social e cultural. Sendo os grupos Aratu, os mais antigos horticultores ceramistas, construíam grandes aldeias circulares, como evidenciado pelo sítio de Piragiba.

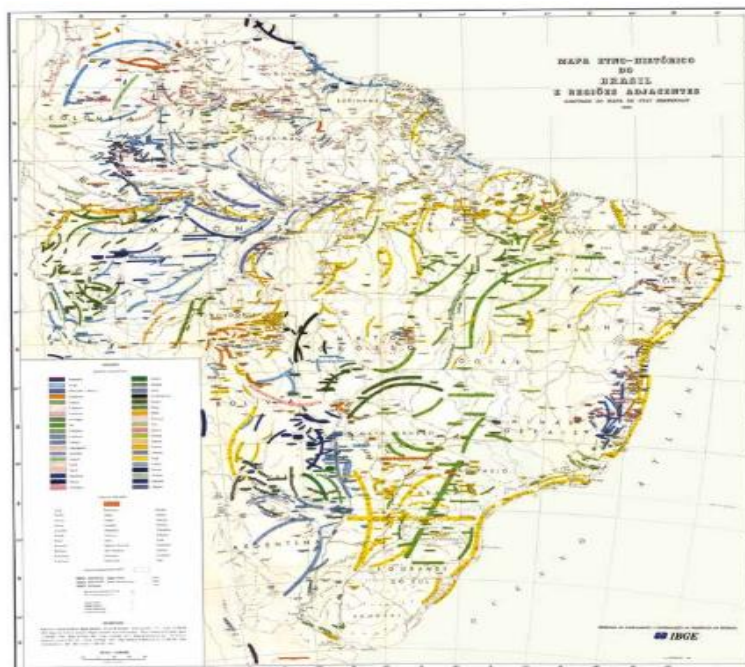
Apesar desta presença marcante, comprovada em diversos estudos arqueológicos, a trajetória dos povos originários na Bahia, bem como em todo o nordeste brasileiro, ao longo dos séculos em que se

seguiu a colonização e pós colonização, foi alvo de um notável silenciamento nas narrativas históricas oficiais. No prefácio do livro *Povo Tuxá das Águas do Opará*, Souza (2020), discorre acerca do apagamento da história dos povos originários do nordeste brasileiro, afirmando-se que estes são vítimas do desprezo nas narrativas locais, bem como da ausência de suas trajetórias na historiografia oficial. Para o autor, os povos indígenas do nordeste têm uma trajetória de resistência, sendo os primeiros a envolver-se nos conflitos territoriais decorrentes da colonização, permanecendo na atualidade numa condição de subjugação de sua identidade indígena, regulação territorial e modo de viver.

Os indígenas do nordeste eram diversos e falantes de variadas línguas e dialetos: no litoral habitavam os povos Guarani do tronco tupi e na região de sertão predominavam aqueles aos quais estes chamavam de tapuias, por terem cultura e língua diferente da sua. Por não compreender o significado do termo para os tupis e face aos interesses etnocêntricos, os colonizadores passaram a referir-se ao termo de forma pejorativa, relacionando-o aos povos que consideravam selvagens, bárbaros, bravos e primitivos, que resistiam ao processo civilizatório. Relatos documentais e algumas obras de artistas da época demonstram esta visão preconceituosa e fantasiosa presente nas narrativas do Brasil colônia a respeito destes povos. Os tapuias eram constituídos por uma enorme diversidade étnica e linguística, mas a maior parte das línguas por eles faladas, desapareceu a partir do contato destes povos com os colonizadores, sendo muitos destes povos dados como extintos por consequência da política assimilacionista pós-colonização.

O antropólogo germano-brasileiro Curt Nimuendaju (1978) a partir dos seus estudos etno-históricos, desenvolveu o mapa *Etno-histórico do Brasil Regiões Adjacentes*, uma contribuição significativa para o entendimento das línguas e culturas indígenas no país. Nimuendaju dedicou sua vida ao estudo e pesquisa dos povos indígenas brasileiros, e seu mapa é reconhecido como um marco nesse campo de estudo. O mapa elaborado por ele é ressaltado por sua abrangência e detalhamento, especialmente na região do sertão nordestino e suas áreas adjacentes, como o agreste e os cerrados, conforme demonstra a figura 01.

Figura 01 - Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju



Fonte: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/livro_mapa_etno_historico_do_brasil_2017.pdf.

Dantas, Sampaio e Carvalho (1998) destacam que o antropólogo chegou a relacionar cerca de 80 diferentes etnônimos nessa região, com uma concentração particularmente forte no Vale do submédio São Francisco, concentração atribuída à extensão de várzea agriculturável nessa área, ampliada pelos meandros e ilhas do rio, que favorecem a presença e a diversidade de povos indígenas. Mencionam ainda, que Nimuendaju identificou uma presença menor, porém significativa, de etnônimos nos topos mais úmidos de algumas serras, como as que circundam o atual estado do Ceará.

Para os autores, o trabalho de Curt Nimuendaju (1978) foi de grande relevância aos estudos etno-históricos no Brasil, especialmente em relação à compreensão da diversidade e distribuição dos povos indígenas no Nordeste brasileiro. Ele fez a classificação linguística de quase todas as etnias documentadas, exceto alguns casos em que não obteve acesso à documentação necessária, recorrendo então nestes casos, a outros estudiosos do assunto. Ele classificou as etnias de três formas: as localizações atuais das aldeias, as sedes históricas abandonadas e as extintas. Contudo, seu estudo apesar de ser

pioneiro está distante de representar a realidade da diversidade étnica que compunha os povos indígenas do Nordeste.

Reconstruir a história dos povos indígenas do Nordeste brasileiro exige muito dos pesquisadores, devido às fontes limitadas, especialmente devido ao fato de que suas línguas e culturas muitas vezes não foram devidamente registradas, sendo de extrema importância as pesquisas históricas e antropológicas para compreendermos a diversidade e a complexidade da história do Nordeste brasileiro, conforme salienta Sampaio e Carvalho (1998):

Articulação de um conjunto tão diverso com base nas poucas informações disponíveis é, certamente muito difícil. Reconhece-se, portanto, sem dificuldade a predominância da família Cariri presente desde o Ceará e a Paraíba até a porção setentrional do sertão baiano, mas não se definem bem os seus contornos já que apenas quatro de suas línguas - Kiriri, Dzubukua, Kamuru e Sapucaí- chegaram a ser identificadas e apenas a 1ª delas foi suficiente mente bem descrita, graças ao trabalho de Mamiani (Dantas; Sampaio; Carvalho, 1998, p.432).

A presença dos povos indígenas no Nordeste brasileiro remonta há mais de cinco mil anos. A evidência dessa longa história foi revelada por antropólogos que, ao investigarem a área de inundação da barragem de Itaparica em Pernambuco, identificaram 54 sítios de ocupação pré-colonização. Nesses locais, foram encontrados diversos artefatos, incluindo utensílios em pedra, cerâmica e registros de arte rupestre, fornecendo *insights* valiosos sobre a cultura e o modo de vida dessas antigas comunidades. Além disso, foram descobertos vestígios de rituais de enterramento praticados por esses povos em um passado remoto, evidenciando a riqueza e a profundidade de suas tradições ancestrais¹.

Oliveira (1999) grande estudioso da antropologia indígena do Nordeste brasileiro destaca a mudança na percepção e visibilidade dos povos indígenas da região a partir de meados do século XX, confrontando o imaginário popular de que os povos indígenas estão restritos à Amazônia e ao Mato Grosso. O autor ressalta que os povos indígenas no Nordeste passaram a se manifestar de forma mais visível, vigorosa e destemida. Isso se deve, em parte, à emergência de demandas por terra e assistência governamental, que os colocaram novamente no radar da política indigenista e, consequentemente, despertaram o interesse dos antropólogos. Ele destaca a fascinante história desses povos no século XX,

¹ Documentário HISTÓRIA Indígena: Índios do Sertão – Bahia Singular e Plural Parte 1 - TVE. Direção: Josias Pires, Ângela Machado e Guilherme Marback, 2001.

especialmente suas lutas políticas pela segurança e reconquista de territórios, que remontam às décadas de 1930. Essas lutas são apontadas como antecedentes regionais dos movimentos indígenas contemporâneos, ressaltando a importância de estudar e compreender esse aspecto da história indígena no Nordeste. Desta forma, entendemos ser necessário superar visões limitadas e equivocadas sobre a presença indígena no Nordeste, reconhecendo a importância de entender e valorizar a história e a atualidade desses povos na região.

2.1 Povos indígenas na Bahia

Explorar a história das populações indígenas na Bahia antes da chegada dos colonizadores portugueses é uma tarefa desafiadora, que exige uma análise minuciosa de evidências arqueológicas fragmentadas e, muitas vezes, difíceis de interpretar, conforme relata Etchevarne (2020). A história social desses grupos, cujos nomes étnicos originais são desconhecidos, precisa ser reconstruída a partir de vestígios materiais e conceitos metodológicos rigorosos. De acordo com o autor, Valentin Calderón e Pedro Agostinho da Silva, este último um futuro antropólogo renomado, foram pioneiros na organização de um esquema social pré-colonial baseado em vestígios arqueológicos na Bahia. Eles identificaram dois grandes horizontes socioeconômicos: os grupos de caçadores-coletores e os de horticultores ceramistas. Dentro desses horizontes, reconheceram tradições específicas, incluindo a tradição lítica (caçadores-coletores) e as tradições ceramistas Aratu e Tupi (horticultores). Além disso, delinearam pela primeira vez no Brasil as tradições de pinturas e gravuras rupestres.

Segundo Etchevarne (2020, p. 64), os grupos Aratu, pertencentes à tradição de horticultores ceramistas, foram amplamente estudados. Seu nome deriva do primeiro sítio identificado no Recôncavo baiano. Esses grupos parecem ter se espalhado por um vasto território, abrangendo grande parte do Nordeste e parte do Planalto Central. A tradição Aratu está associada aos grupos linguísticos do Tronco Macro-Gê, baseando-se em vestígios encontrados em locais dos Gês históricos, com datações pós-coloniais.

Os grupos Aratu construíam grandes aldeias, com palhoças em números variáveis, dispostas de forma mais ou menos circular. O sítio Piragiba, na atual vila do mesmo nome, no oeste baiano, mostra que a antiga aldeia ocupava um espaço de cerca de 500m por 700m. Nela foram localizadas mais de 120 urnas funerárias, excluindo as que foram retiradas sem

intervenção arqueológica, o que significa ter que considerar uma população numerosa, com grande estabilidade nesse lugar. Em linhas gerais, os sítios Aratu sempre apresentam um número elevado de vestígios de enterramentos em urnas, de modo que esses confirmam o que foi revelado em Piragiba (Etchevarne, 2020, p. 64-65).

As investigações arqueológicas em material ósseo de urnas de Água Vermelha indicam uma antiguidade de aproximadamente 660 anos. De acordo com estes estudos, nesse período, os grupos Tupi realizaram uma expansão pelas terras litorâneas da Bahia, na região de Mata Atlântica influenciando significativamente os Aratu, tanto em termos de cultura material quanto em práticas religiosas.

De fato, entre o século XI e XII d.C., constata-se vestígios muito diferentes, que apontam para a presença de sociedades diversas, associadas ao tronco linguístico Tupi, originários de regiões de floresta tropical densa, desenvolvendo-se muito bem na Mata Atlântica. A presença dessa forma de decoração de urnas deve ser considerada, apenas, como um dos muitos aspectos da cultura material que teriam sido alterados com a chegada dos diferentes grupos Tupi. Com ela, questões mais transcendentais, do ponto de vista religioso, podem ter sido igualmente mudadas (Etchevarne, 2020 p. 67).

De acordo com Etchevarne (2020) sob a denominação genérica Tupi, diversos grupos étnicos compartilhavam aspectos sociais comuns, como a língua e a cultura material, mas se diferenciavam por elementos culturais específicos, hoje não mais identificáveis pelos vestígios materiais. Etnônimos como Tupinambá, Tupiniquim e Tupinaé, coletados nos primeiros séculos de colonização portuguesa, demonstram a variedade étnica coexistente.

Pelas informações etno-históricas e arqueológicas, sabe-se que à chegada dos colonizadores, os vários grupos Tupi senhoreavam ao longo do litoral baiano, especialmente os Tupinambá. De fato, assim demonstram os primeiros cronistas, entre os quais cabe destacar Gabriel Soares de Souza. Este autor relata em sua célebre obra *Tratado Descritivo do Brasil*, em 1587, os processos de migrações registrados na história oral de alguns indígenas Tupinambá. Neste ponto, não podemos deixar de mencionar a lendária Catarina Paraguaçu, emblemática figura no processo de miscigenação, casada com o português Diogo Álvares, cuja existência está bem documentada, pertencia a um dos inúmeros grupos Tupinambá que povoavam o Recôncavo baiano (Etchevarne, 2020, p. 68-69).

Relatos dos jesuítas também dão conta da presença dos diversos grupos étnicos aldeados, bem como os achados arqueológicos que corroboram a hipótese de um grande universo Tupi espalhado na faixa litorânea da Bahia, além de outros povos indígenas de variados troncos linguísticos, indicando um

mosaico pluriétnico de grande dinamismo territorial com presença hegemônica Tupi, inclusive no local da fundação da cidade de Salvador.

A presença dos grupos Aratu e Tupi na Bahia pré-colonial revelam um cenário de migrações, interações e conflitos que moldaram a dinâmica social e territorial da região. Através de evidências arqueológicas e registros etno-históricos, é possível traçar a complexa história desses grupos, destacando sua contribuição para o mosaico cultural baiano antes da colonização portuguesa.

Gabriel Soares de Souza que viveu na Bahia entre 1570 a 1600 e escreveu a obra *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, no capítulo CXLVII “Que trata de quais foram os primeiros povoadores da Bahia” apresenta uma série de informações acerca de suas percepções sobre as nações indígenas habitantes da região. Segundo seus relatos, havia quatro grandes grupos habitantes do território: Tupinambás, Tupinaés, Amoipiras e Tapuias. Estas grandes nações teriam sido os primeiros habitantes da região antes da chegada dos europeus na Costa, bem como no sertão do Itapicuru e do São Francisco.

De acordo Sousa (1971, p. 299-341) a ocupação Tupinambá no litoral da Bahia remonta a tempos em que região era habitada pelos tapuias, considerados os primeiros povoadores da Bahia de Todos os Santos e arredores. Os tapuias teriam sido deslocados da área costeira pelos Tupinaés, que desciam do sertão em busca das terras férteis e do mar abundante da região. Após uma longa guerra, os Tupinaés conseguiram expulsar os tapuias, estabelecendo-se como os senhores da terra por muitos anos. Mais tarde, os tupinambás, cientes da fertilidade da terra, migraram para a região, vindo de além do rio São Francisco. Eles travaram batalhas contra os Tupinaés, eventualmente expulsando-os e tomando posse das terras. Os tupinambás, descritos como pessoas de estatura mediana, pele desbotada e dentes brancos, eram conhecidos por sua força, habilidades de caça e pesca, além de sua disposição belicosa. O povo tupinambá se encontrava dividido em facções, muitas vezes entrando em conflito uns com os outros por diversas razões, como disputas territoriais ou questões pessoais:

Como se este gentio viu senhor da terra da Bahia, dividiu-se em bandos por certas diferenças que tiveram uns com os outros, e assentaram suas aldeias apartadas, com o que se inimizaram; os que se aposentaram entre o rio de S. Francisco e o rio Real se declararam por inimigos dos que se aposentaram do rio Real até a Bahia, e faziam-se cada dia cruel guerra, e comiam-se uns aos outros; e os que cativavam, e a que davam vida, ficavam escravos dos vencedores (Sousa 1971, p. 279).

O autor destaca as características dos Tupinambás como caçadores, pescadores e navegadores, dominavam técnicas de pesca, como o uso de timbó para atordoar os peixes, e eram exímios flecheiros, capazes de caçar uma variedade de animais terrestres e aquáticos. A sociedade Tupinambá também é descrita como possuidora de seus próprios rituais e tradições, incluindo cerimônias de conselho, onde os principais (líderes) discutiam assuntos importantes e tomavam decisões coletivas.

Entretanto, apesar de destacar aspectos positivos de sua cultura rica e complexa, a exemplo do grande conhecimento da terra e habilidades de sobrevivência, sendo capazes de navegar pelos vastos territórios da Bahia e sobreviver em ambientes diversos, podemos perceber nos relatos de Sousa o olhar depreciativo para com muitas das tradições indígenas, a exemplo das tradições místicas:

Entre este gentio tupinambá há grandes feiticeiros, que têm este nome entre eles, por lhes meterem em cabeça mil mentiras; os quais feiticeiros vivem em casa apartada cada um por si, a qual é muito escura e tem a porta muito pequena, pela qual não ousa ninguém entrar em sua casa, nem de lhe tocar em coisa dela; os quais, pela maior parte, não sabem nada, e para se fazerem estimar e temer tomam este ofício, por entenderem com quanta facilidade se mete em cabeça a esta gente qualquer coisa; mas há alguns que falam com os diabos, que os espancam muitas vezes, os quais os fazem muitas vezes ficar em falta com o que dizem; pelo que não são tão cridos dos índios, como temidos. A estes feiticeiros chamam os tupinambás pajés; (...) (Sousa, 1971, p. 295).

Todavia as narrativas do autor demonstram que a história dos Tupinambás da Bahia é rica de costumes distintos e interações culturais, assim como repleta de conflitos e migrações, mostrando toda sua complexidade e diversidade.

Os Tupinaés, um povo indígena semelhante aos Tupinambás em aparência e costumes, teriam habitado originalmente a área costeira da Bahia. No entanto, devido a conflitos com outros povos, como os Tupinambás e os Tapuias, foram empurrados para o sertão. Seu relacionamento com os Tupinambás era especialmente hostil, caracterizado por guerras constantes e uma animosidade profunda. Na visão do cronista, as constantes guerras em que teriam se envolvido aliadas aos períodos de fome teriam reduzido ao longo do tempo o contingente populacional dos Tupinaés, até que restou muito pouco desse povo. Seus descendentes, os Amoipiras, acabaram se estabelecendo ao longo do Rio São Francisco, onde se multiplicaram e prosperaram, tornando-se uma força significativa na região. No entanto, seus vizinhos Tapuias continuaram a ser uma ameaça constante, resultando em conflitos contínuos entre as tribos. Além dos Tupinaés e Amoipiras, outras tribos como os Ubirajaras e os Tapuias também habitavam o sertão da

Bahia segundo o autor. “Os Ubirajaras eram uma nação bárbara, conhecida por sua ferocidade e isolamento” (Sousa, 1971, p. 334-335).

Os Tapuias, considerados o gentio mais antigo da costa do Brasil na Bahia, teriam sido deslocados pelos Tupinaés, recolhendo-se assim para o sertão, onde permaneceram divididos em diferentes grupos. Esses grupos frequentemente se encontravam em desavenças e batalhas entre si, enfraquecendo assim sua posição diante dos inimigos externos. Entre os Tapuias que habitavam a região próxima à Bahia, os Maracás eram um dos grupos mais proeminentes. Eles se destacavam por sua robustez física e sua linguagem peculiar, incompreensível para outros povos além dos Tapuias. Os Maracás, diferentemente de algumas tribos vizinhas, não praticavam o canibalismo. Em vez disso, quando capturavam inimigos em guerra, os escravizavam e os vendiam aos portugueses. Segundo seus relatos, eram avessos ao trabalho agrícola, preferindo caçar e coletar alimentos em vez de cultivar a terra. Viviam em aldeias fortificadas para se protegerem dos ataques de tribos rivais, como os Tupinaés e os Amoipiras. As aldeias eram construídas com estruturas robustas de pau-a-pique, e os Tapuias dormiam em redes, sempre com fogueiras acesas para se protegerem de predadores e inimigos. Mantendo intensa rivalidade com os Tupinaés e os Amoipiras, travavam guerras frequentes com ambos os grupos. No entanto, eram conhecidos por sua valentia e habilidade em combate, sendo considerados mais leais e fiéis do que os Tupinaés e, apesar das divisões internas e dos conflitos constantes, os Tapuias conseguiram manter sua presença no interior da Bahia, adaptando-se às condições desafiadoras do sertão e lutando para proteger seu território contra invasores e rivais.

Tais relatos acerca destas etnias indígenas, demonstram a grandeza, a diversidade bem como a complexidade entre as várias populações indígenas que habitavam originalmente a região que hoje corresponde ao estado da Bahia. Reflete ainda a complexidade das interações culturais e sociais que ocorreram durante o período colonial, marcado por conflitos territoriais, migrações forçadas e adaptações estratégicas à mudança que a invasão europeia ocasionou a estas populações.

2.2 Povos indígenas na Bahia e a empreitada colonial

No período da chegada dos europeus, o território baiano era habitado por diversos grupos indígenas, notadamente os povos Tupi e os Tapuias, de língua Jê. Os Tupinambás dominavam a região ao

norte, enquanto os Tupiniquins se estabeleciam ao sul do rio de Contas, mais próximos ao litoral. Os Tapuias, por sua vez, habitavam o sertão, o interior semiárido e o cerrado, bem como algumas áreas mais próximas do litoral entre Ilhéus e Espírito Santo, onde eram conhecidos como Aimorés, conforme destaca Matta (2013). Segundo o autor, apesar de serem formidáveis guerreiros, especialmente em seus territórios bem conhecidos, os Tapuias viviam da caça e coleta, residindo em choupanas. Sua condição nômade os tornava arredios e resistentes, tanto aos povos sedentários como aos colonizadores. Em contraste, os Tupis, com sua agricultura desenvolvida, possuíam hábitos sedentários e uma vida culturalmente rica, permitindo-lhes formar comunidades mais populosas e complexas que as dos Tapuias.

Os indígenas baianos não tinham uma concepção de governo centralizado, assim sendo, a chegada dos europeus não foi imediatamente percebida como uma invasão.

Entre os indígenas havia rivalidades. A maior era a disputa histórica por território entre Tapuias e Tupis. Mas existiam as disputas dentro dos grupos. Cada clã Tapuia era rival dos outros seus semelhantes. As aldeias Tupinambás eram também rivais entre si, e das Tupiniquins. Tudo funcionava mais ou menos como se cada clã Tapuia ou aldeia Tupi fosse um “país independente”. Os europeus aderiram a estas guerras locais, até porque ao se aproximarem de um grupo ou aldeia estavam ao mesmo tempo se colocando contra seus rivais. Os portugueses narravam as guerras entre as aldeias Tupinambás de maneira que se identificavam como pertencentes a um dos lados (Bueno, 1998 *apud* Matta, 2013, p. 19).

Segundo a antropóloga Maria do Rosário Carvalho (2001), no século XVI quando os europeus aportaram em terras nordestinas, os indígenas os receberam harmoniosamente, pois acreditavam serem enviados pelos encantados (espíritos da natureza) sendo, portanto, imortais. “Ao descobrirem sua mortalidade e, principalmente suas atitudes mesquinhas e injustas, sentiram enorme frustração, passando a oferecer então resistência ao europeu”. Os colonizadores, então, investiram de forma voraz contra os povos indígenas no nordeste brasileiro, numa política sistemática de extermínio destes povos, uma vez que estes representavam um entrave ao projeto colonizador².

Desde os primeiros anos da colonização do Brasil, os povos indígenas eram vistos de forma ambígua pelos colonizadores portugueses. Por um lado, eram considerados uma população indesejável,

² Documentário HISTÓRIA Indígena: Índios do Sertão – Bahia Singular e Plural Parte 1 - TVE. Direção: Josias Pires, Ângela Machado e Guilherme Marback, 2001.

que precisava ser removida para permitir o melhor aproveitamento das terras coloniais. Por outro lado, representavam uma valiosa fonte de mão de obra, que despertava a cobiça dos colonizadores, conforme aponta Dantas (2000).

O início da colonização teve como eixos centrais a exploração territorial e a implantação de engenhos de açúcar no Nordeste, região que se tornou o principal polo econômico do Brasil colônia. Os povos indígenas que ocupavam as terras dessa região, sofreram um processo de violenta expropriação de seus territórios, promovido por meio de guerras de conquista, escravização e alianças forçadas. A catequização promovida pelos jesuítas e outras ordens religiosas, embora fosse apresentada como uma ação civilizatória, também serviu como instrumento de expropriação ao desarticular as bases culturais e espirituais das comunidades indígenas.

O estado da Bahia fez parte das primeiras áreas incorporadas ao sistema colonial. As formas de povoamento distinguiram-se conforme a região, basicamente com o cultivo de lavouras e engenhos de açúcar no litoral, enquanto no interior predominou a criação de gado (Brito; Dias; Bandeira, 2015). O povoamento do sertão da Bahia foi feito através da doação de extensos lotes de terras (sesmarias) pelo governador Tomé de Sousa, estas constituíram-se em extenso latifúndio destinadas à criação de gado. Afastadas das regiões litorâneas, estas terras além de refúgio para escravizados, eram habitadas por distintas populações indígenas. Os sesmeiros como Garcia D'Ávila e Belchior Dias Moreira buscaram aniquilar os mocambos e apossar-se dos locais mais propícios à criação de gado o que gerou conflitos e mortes por várias décadas (Dantas; Sampaio; Carvalho, 1992).

A ocupação das terras era frequentemente acompanhada de expedições para combater os indígenas que resistissem ao processo. As entradas contra os indígenas na Bahia colonial foram motivadas por uma combinação de interesses econômicos, ideológicos e estratégicos dos colonos portugueses, que viam nos nativos tanto aliados quanto inimigos, dependendo do contexto político e das necessidades do momento. Essas ações deixaram um legado de conflito e exploração que moldou profundamente a história dos povos indígenas habitantes da região.

O Governador Geral Mem de Sá chegou a ordenar uma campanha de exterminação contra as comunidades indígenas arredias, marcando um período sombrio na história dos povos nativos da Bahia. A justificativa legal para as entradas contra os indígenas foi estabelecida pela Lei de 10 de setembro de 1.611, que recuou em relação à liberdade dos nativos e abriu caminho para o cativeiro em caso de “guerra

justa³” ou resgate. Essa legislação legitimava os apresamentos de escravos e fornecia estímulos para a continuidade das conquistas, garantindo assim os direitos dos colonizadores de manterem cativos.

A ocupação do vasto sertão baiano envolveu ataques a mocambos na caatinga, a implantação de aldeamentos jesuítas e a constante chegada de boiadas, consolidando a presença portuguesa na região. De acordo com Dantas (2000), os jesuítas, que chegaram com o primeiro governador-geral, assumiram a missão de preservar a vida dos índios, desde que estes fossem cristianizados. A atividade missionária dos inacianos expandiu-se rapidamente pelo sertão baiano.

Aos jesuítas coube a tarefa de aproximação e “civilização” dos povos indígenas. O aldeamento Massacará, atual território Kaimbé, foi a primeira missão jesuíta a ser fundada em terras baianas em 1639. No sertão do Itapicuru, região onde habitavam os Kariris, fundou-se outras três aldeias: a de Nossa Senhora da Conceição de Natuba (futura Vila Soure), a de Santa Tereza de Canabrava (chamada depois de Vila de Pombal) e a de Nossa Senhora da Assunção do Saco dos Morcegos (Vila Mirandela).

Para Santos (2007), os aldeamentos jesuítas na Bahia foram cruciais na consolidação dos interesses do Estado português e na expansão das fronteiras da ocupação. A associação entre poder político e religioso no Império lusitano fez com que o trabalho missionário fosse desde o início comprometido com a ordem política e social da colônia em formação, alinhando-se aos interesses políticos e mercantis mais amplos, facilitando o contato dos europeus com as diversas culturas indígenas da região.

A aliança entre religiosos e o poder civil, na figura dos governadores gerais Tomé de Sousa e Mem de Sá, foi importante no trabalho de evangelização, pois o castigo aos indígenas que resistiam ao processo, servia de exemplo para que os demais aceitassem submeter-se aos novos costumes impostos. A primeira experiência missionária não teve muito êxito devido à organização social dos principais grupos indígenas do litoral, cujas guerras intertribais, rituais antropofágicos e costumes ligados ao corpo e à sexualidade criavam sérios obstáculos à implantação da religião cristã e dos costumes europeus. Além

³ A Guerra Justa, no contexto do Brasil colonial, consistia em uma justificativa jurídica e teológica para o uso da força contra populações indígenas, com o objetivo de assegurar a expansão territorial, a ocupação produtiva e a consolidação do poder colonial. Inspirada em princípios do direito europeu medieval e renascentista, a prática da Guerra Justa permitia a subjugação e escravização de povos indígenas sob alegações como a necessidade de proteção contra práticas consideradas bárbaras, como a antropofagia, ou a recusa à conversão ao cristianismo.

disso, a mobilidade geográfica das aldeias indígenas representava um grande desafio para os missionários, conforme destaca Santos (2007).

Devido a este fracasso inicial, foi organizado o plano de catequese pelo padre Manoel da Nóbrega, que organizou a criação dos aldeamentos indígenas onde os missionários, com o auxílio do Estado reuniram contingentes populacionais de diversos povoados nativos, a fim de submetê-los a uma rotina permanente de aprendizado dos ensinamentos cristãos. O novo plano dos jesuítas previa que os índios seriam forçados a viver de acordo com a cultura cristã para subsequentemente serem persuadidos a se converterem à religião de Cristo. Este modelo de "socialização prolongada" transformava a aldeia em um grande projeto pedagógico total (Santos, 2007, p. 110-111).

A expansão dos aldeamentos jesuítas não foi isenta de conflitos. Houve disputas contínuas pela posse das terras e pelo controle da população indígena aldeada, frequentemente opondo missionários e colonos. A população aldeada servia de reserva de mão de obra para os colonos, sendo recrutada quando necessário para trabalhar nas diversas atividades dos empreendimentos coloniais do sertão ao litoral.

A ávida busca por terras nos sertões da Bahia colonial foi marcada por conflitos entre diversos grupos sociais, incluindo sesmeiros, ameríndios, missionários e colonos. Enquanto os colonos buscavam expandir suas propriedades, para os povos indígenas, a terra representava sua segurança e reprodução social e biológica.

A pressão pela expansão das terras agricultáveis e para a criação de gado levou a conflitos cada vez mais intensos, tanto no Recôncavo, onde os solos férteis eram disputados para o cultivo da cana-de-açúcar, quanto no violento processo de ocupação dos sertões na chamada rota das boiadas. O avanço sobre as terras dos indígenas desencadeou sangrentas lutas de resistência; os vários conflitos ocorridos no nordeste brasileiro ficaram conhecidos como Guerra dos Bárbaros.

A Guerra dos Bárbaros, também conhecida como Guerras do Recôncavo Baiano (1680-1720), referindo-se à região onde ocorreram os mais intensos combates, foi uma série de intensos e variados conflitos que, segundo Puttoni (2002), moldaram o destino da América portuguesa e das civilizações indígenas que resistiram à sua expansão. Segundo o autor, esses conflitos heterogêneos surgiram em resposta a uma série de situações criadas ao longo da segunda metade do século XVII, refletindo as transformações do desenvolvimento colonial. Não sendo, portanto, um movimento unificado, a Guerra dos Bárbaros envolveu uma complexa rede de atores e interesses divergentes. Esses conflitos se

desenvolveram na vasta região do sertão norte, que atualmente corresponde ao Nordeste do Brasil. Essa região abrange as terras semiáridas do leste do Maranhão até o norte da Bahia (região do Vale do São Francisco), incluindo partes do Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco. Os embates envolveram as populações indígenas, moradores, soldados, missionários e agentes da coroa portuguesa.

Os indígenas resistiam à invasão de suas terras e à tentativa de imposição cultural e religiosa pelos colonizadores e missionários. Os moradores e colonos buscavam expandir suas áreas de cultivo e pastagem, enquanto os soldados e agentes da coroa atuavam para assegurar a ordem e a segurança dos territórios conquistados. Os missionários, por sua vez, tentavam converter e sedentarizar os povos indígenas, muitas vezes enfrentando resistência violenta.

Os grupos que mais resistiam foram tomados como bárbaros, e essa visão negativa dos indígenas foi alimentada pelos medos e suspeitas gerados pela guerra, levando à generalização de que todos os nativos eram selvagens agressivos. No entanto, muitas vezes, os levantes indígenas eram reações legítimas aos ataques injustificados dos colonos, conforme explica Marques (2014). Além disso, a incorporação de técnicas militares europeias e as alianças com os holandeses demonstraram não apenas a importância dos indígenas, mas também sua capacidade de resistência.

Segundo Marques, (2014) a solicitação crescente perante a Coroa por ações militares contra os indígenas foi reforçada pelas instruções dos procuradores da Bahia, destacando a necessidade de guerra e extermínio dos nativos considerados rebeldes. Após o término da guerra contra os holandeses, a defesa contra os ataques indígenas era vista como essencial para a preservação do projeto colonial, com a Bahia sendo considerada sua cabeça.

Constituindo-se num dos episódios mais violentos e longos da história do Brasil colonial, a Guerra dos Bárbaros demonstrou a incrível capacidade de organização, luta e resistência dos povos indígenas, que deixando de lados conflitos pré-existentes uniram-se em defesa de suas terras contra os invasores externos, a guerra adiou por quase meio século a efetiva colonização da região. Entretanto, teve impactos profundos para os povos originários do nordeste brasileiro. A resistência indígena foi violentamente suprimida, levando à desestruturação social e à integração forçada de muitos povos nativos ao sistema colonial. Para os colonos, a vitória significou a expansão territorial e o aumento do controle sobre a região, consolidando a presença portuguesa no Nordeste brasileiro.

A importância histórica da Guerra dos Bárbaros reside tanto na sua dimensão de resistência indígena quanto no impacto que teve na configuração territorial e econômica do Nordeste. O conflito resultou na dizimação de inúmeros povos indígenas e na consolidação da ocupação dos sertões pelos colonizadores, especialmente para o desenvolvimento da pecuária. A partir desse momento, a região passou a integrar de forma mais efetiva o sistema colonial, com a instalação de grandes fazendas de gado, essenciais para o abastecimento de outras regiões como Minas Gerais. A Guerra dos Bárbaros também expôs as tensões internas da sociedade colonial, com disputas entre missionários e colonos sobre o controle dos indígenas e a exploração de suas terras. Esse evento histórico, ainda que pouco reconhecido na historiografia tradicional, foi fundamental para a formação da identidade e da ocupação do Nordeste brasileiro.

No século XVIII, a implantação do Diretório dos Índios em 1757 promoveu uma série de medidas destinadas a "civilizar" os povos indígenas. Sob a influência do Marquês de Pombal, o Diretório pombalino visava transformar os povos indígenas em súditos da Coroa, civilizando-os conforme os padrões portugueses. Uma das principais medidas desse diretório foi a transformação dos aldeamentos em vilas, juntamente com a imposição do ensino da língua portuguesa e a proibição do uso das línguas indígenas. Essas medidas visavam integrar os indígenas à sociedade colonial, ao mesmo tempo em que os submetiam ao controle e à autoridade da Coroa. Para executar essa nova política, foram estabelecidos tribunais especiais em Salvador, demonstrando a centralização do controle colonial sobre as comunidades indígenas na Bahia colonial. A expulsão dos jesuítas em 1759 aumentou ainda mais a vulnerabilidade dos indígenas.

Desde o século XVI, a legislação portuguesa reconhecia o direito dos indígenas às suas terras. No entanto, a constante presença de colonos em territórios indígenas gerou inúmeros conflitos. A expulsão dos jesuítas em 1759 e as subsequentes medidas de equiparação dos indígenas aos colonos, promovidas pelo Diretório dos Índios (1758), criaram novos desafios e oportunidades para os povos indígenas, estimulando diversas formas de resistência e atuação política.

Santos (2024) aborda um episódio inédito e pouco explorado da história brasileira, especialmente no contexto das sublevações indígenas durante o período colonial, A Conjuração dos Kiriris. O autor utiliza como base metodológica a análise de um único documento histórico: a devassa realizada pelo juiz ordinário da vila do Itapicuru de Cima por ordem do governador da Bahia. Este documento, que se

encontra no Arquivo Público da Bahia, constitui a única fonte disponível sobre a revolta dos Kiriris em 1797. Este conflito, que se estendeu entre 1797 e 1798, envolveu os Kiriris, um grupo indígena da região, em uma luta contra a dominação colonial portuguesa. A revolta foi motivada por uma combinação de fatores políticos e econômicos, culminando em um violento confronto que refletiu a tensão existente entre os indígenas e os colonizadores.

Os Kiriris, maior população indígena do sertão baiano, foram subjugados pelos colonizadores no final do século XVII e passaram a ser administrados pelos jesuítas até 1758, quando suas aldeias foram transformadas em vilas. De acordo com Santos (2024) a sublevação de 1797 foi liderada pelo indígena José Félix Cabral, que tentou assumir o comando da tropa de ordenanças para expulsar os portugueses da vila de Pombal, antiga aldeia de Canabrava. Ele foi preso, mas seu sobrinho, Victoriano Francisco, continuou a revolta, buscando apoio de outras povoações indígenas da região. Contudo, a raiz do conflito ia além de uma simples luta pelo poder político; tratava-se também de uma questão de terra. Os depoimentos colhidos na época indicam que a principal motivação de Cabral e seus apoiadores era expulsar os portugueses e retomar o controle das terras que consideravam suas por direito. Essa disputa territorial não era isolada, mas parte de um padrão recorrente de confrontos entre as populações indígenas e os colonizadores na região sertaneja.

Os documentos históricos apontam que os indígenas, liderados por Cabral, queriam "ficar senhores de todas as terras" e expulsar os portugueses, tanto os que viviam na vila quanto os que possuíam fazendas nos arredores. A revolta teve implicações mais amplas, incluindo ataques e ameaças contra os colonos portugueses. Os depoimentos das testemunhas indicam que os indígenas planejaram eliminar os portugueses da vila e das fazendas circunvizinhas, refletindo a profundidade do ressentimento e da resistência indígena contra a ocupação colonial.

Segundo Santos (2024), as autoridades coloniais conduziram devassas, ou inquéritos, para investigar e punir os envolvidos na revolta. As testemunhas, compostas principalmente por colonos portugueses, confirmaram o papel central de José Félix Cabral e Victoriano na insurreição, assim como a participação de outros indígenas e alguns colonos que simpatizavam com a causa dos Kiriris.

A Conjuração dos Kiriris deve ser entendida no contexto das políticas coloniais que frequentemente desrespeitavam os direitos territoriais dos povos nativos, apesar de legislações que, em teoria, garantiam esses direitos. Esta revolta insere-se em um contexto mais amplo de resistências

indígenas na América Latina. Estudos sobre outras revoltas indígenas, como a Revolta dos Guaranis nas Missões Jesuíticas no sul do Brasil e a Revolta de Tupac Amaru no Peru, mostram padrões semelhantes de resistência contra a dominação colonial e a luta pela recuperação de terras ancestrais.

Durante o século XIX, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil e a subsequente elevação do país à condição de Reino Unido a Portugal, houve uma intensificação das políticas de assimilação cultural e integração dos indígenas à sociedade brasileira. No entanto, ao mesmo tempo, as pressões econômicas e territoriais exercidas pelo avanço da colonização e da expansão agrícola continuaram a afetar as comunidades indígenas, resultando em conflitos frequentes pela posse da terra.

Durante a segunda metade do século XIX até meados do século XX, atribuiu-se aos indígenas do nordeste a condição de remanescentes e a denominação deles como caboclos. Este processo se inicia no contexto da promulgação da Lei das Terras em 1850 – por meio da qual a terra se convertia em mercadoria de alto custo, acessível a uma pequena parcela da população, geralmente aos grandes latifundiários – e da extinção dos antigos aldeamentos jesuítas. Estes dois processos contribuíram para aumentar a precarização da condição dos povos indígenas, que já vinham sofrendo com a invasão de suas terras, uma vez que legitimam o esbulho das terras por parte dos engenhos e grandes fazendeiros. Neste processo inicia-se um embate entre os antigos aldeamentos e as câmaras municipais e desta forma, na tentativa de justificar o espólio das terras indígenas, os representantes dos fazendeiros adotam e disseminam a narrativa de que não havia mais indígenas, uma vez que estes haviam se misturado à população e perdido sua condição de índios, o que havia eram caboclos, e assim sendo, não teriam mais direito à terra e esta terra, portanto não seria mais indígena. Este argumento, não só foi defendido pelas autoridades locais, como passou a fazer parte das narrativas de escritores, intelectuais, passando a integrar o imaginário popular e político, desde então os povos indígenas do nordeste brasileiro passam a ser vistos como caboclos. (Carvalho, 2011; Dantas, *et al*, 1992; Reesink, 1983).

Segundo Reesink (1983) a política de integração dos povos indígenas à sociedade dominante, é um processo decorrente de motivações econômicas e etnocêntricas, resultando na criação do "caboclo", que deixa de ser visto como "selvagem" e se torna "civilizado", mas a quem é negado o pleno reconhecimento como membro efetivo da sociedade.

O índio é integrado por razões econômicas, e aculturado por razões etnocêntricas. A sociedade dominante cria desse 'índio' o caboclo'. O 'caboclo' deixou de ser 'selvagem' e se tornou um 'civilizado', negando sua cultura original e agora se nega a admissão dele como membro completo da sociedade. Portanto, a mesma força que integra o 'índio' e que tentou aniquilá-lo, impede o 'caboclo' de dar o último passo: descartar-se da identidade étnica pacificamente. Começamos com a oposição do binômio civilizado', e agora chegamos ao binômio caboclo civilizado (Reesink, 1983).

Estudos recentes, como os realizados por Oliveira (1998), buscam reconstruir a história dos povos indígenas do nordeste, criticando incisivamente os principais estudos etnológicos do século XX no que se refere às populações indígenas do Nordeste, onde na sua visão, os povos da região são descritos com base em “relatos de cronistas quinhentistas e seiscentistas ou viajantes do século XVIII e XIX”, descritos mais pelo que já foram e menos pela sua contemporaneidade. Ele aponta também diversos estudiosos brasileiros como que põem em dúvida a existência de uma tradição indígena no nordeste, sob a alegação da aculturação, integração, mestiçagem e perda de elementos tradicionais. Crítica semelhante é feita ao indigenista Darcy Ribeiro (1970), por referir-se aos indígenas nordestinos como desajustados, aculturados, altamente mestiçados, tendo perdido suas características indígenas e tendo sido suas terras possuídas de forma pacífica pela sociedade nacional.

Para Reesink (1983) os índios xinguanos acabaram por se tornar a representação principal do "índio brasileiro" nos centros urbanos, destacando uma visão romântica e estereotipada da vida indígena, muitas vezes dissociada da realidade vivenciada por outros grupos. O autor critica a falta de informação e atenção para com os demais grupos indígenas, que enfrentam realidades distintas de miséria, exploração de terras e ameaças constantes à sua sobrevivência física e cultural. Aponta-se para uma categorização indiscriminada dos povos indígenas sob o mesmo rótulo de "índio", ignorando suas diversas culturas e realidades.

Para Carvalho (2011) a miscigenação entre indígenas e outros grupos étnicos, como os negros, foi uma prática comum na região, resultando em populações de características fenotípicas mistas. No entanto, essa miscigenação também levou à diluição da identidade indígena, especialmente quando os grupos indígenas se tornavam minoritários e dispersos. Assim, os observadores europeus, ao retratarem os indígenas nordestinos, frequentemente enfatizavam sua suposta decadência física e cultural, ignorando sua resistência e adaptação às circunstâncias adversas. A miscigenação passou a ser vista como um sinal de assimilação e “perda da indianidade”, reduzindo a pureza étnica dos grupos.

Como relata a autora, na visão dos próprios indígenas, a miscigenação muitas vezes resultou em um sentimento de diminuição de sua identidade étnica. Alguns se percebiam como "ponta de rama", descendentes de troncos antigos, mas considerando que sua indianidade havia sido reduzida ao longo do tempo. Essa percepção reflete a complexidade da identidade indígena e como ela é influenciada por processos históricos e sociais, incluindo a miscigenação.

Entretanto, a partir dos movimentos de resistência e luta, na segunda metade do século XX, estes povos passam a reivindicar seus direitos, principalmente relativos aos territórios. Para isso, diante do contexto político de exigência de comprovação de seu pertencimento étnico e de práticas culturais indígenas, passaram a atuar no sentido de reconstruir suas identidades étnicas. Este processo de reivindicação de sua etnicidade ocorreu com alguns povos indígenas do Nordeste brasileiro, constituindo-se num fenômeno histórico marcante, que desafia as narrativas dominantes sobre a composição étnica da região.

Ao longo do século XX e início do século XXI, observou-se esse movimento, no qual grupos anteriormente invisíveis ou tidos como assimilados começaram a reconhecer-se e a reivindicar suas identidades indígenas, buscando a partir de uma rede de interação com outras etnias, resgatar suas tradições e reafirmar a sua existência e singularidade. Este processo constituiu-se elemento necessário às reivindicações dos povos indígenas pelos seus territórios. Os órgãos governamentais, para legitimar as reivindicações dos indígenas exigiam uma espécie de comprovação da sua indianidade, dessa forma o resgate das suas características étnicas se apresentava como um meio eficaz de luta pelos direitos destes povos, principalmente pela demarcação de suas terras.

O movimento de reivindicação contemporânea à terra dos povos indígenas na Bahia tem suas raízes no movimento Truká, que teve início na década de 1940, em parceria com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Segundo Carvalho (2011) a relação estreita entre os Truká e os Tuxá foi fundamental nesse processo, especialmente após a implantação do Posto Indígena (PI) Tuxá em 1945. Os Tuxá atuaram como mentores dos Truká em aspectos rituais, reintroduzindo práticas importantes como o Toré e o Particular. A autora destaca a liderança de João Gomes, que teve papel decisivo na recuperação do território tradicional dos Tuxá, que foi crucial nesse contexto tendo desempenhado importante papel na recuperação da posse do território tradicional dos Tuxá, a Ilha da Viúva, nos anos 1930. Seu prestígio entre os Truká é equiparado ao de Francisco Rodelas, considerado um herói civilizador pelos Tuxá. A

influência dos Tuxá também se estendeu aos povos Kiriri e Atikum-Umã de Pernambuco. No caso dos Kiriri, a iniciativa de Lázaro Gonzaga de Souza, eleito cacique em 1972, resultou na revitalização étnica desse povo, com a adoção do Toré e viagens para estabelecer contatos com outros povos indígenas, incluindo os Tuxá. Os Atikum-Umã, desalentados pelas pressões dos fazendeiros locais e da prefeitura de Floresta (Pernambuco), receberam incentivo dos Tuxá para reivindicar sua própria área indígena. A partir da formação de uma comissão e da busca por apoio junto ao SPI, os Atikum-Umã conseguiram estabelecer a Área Indígena Atikum em 1949, com a ajuda dos Tuxá, que os ensinaram as práticas rituais necessárias, como o Toré.

Este movimento na Bahia ainda ocorreu com outros povos, a exemplo do povo Pankararé, esta rede de relações entre as diversas etnias foi e ainda é de extrema importância para o fortalecimento da luta e reivindicação dos seus direitos. O estado possui atualmente, segundo dados do Censo 2022 do IBGE, a segunda maior população indígena do país, com um total de 229.103 pessoas o que corresponde a 13,53% do total de pessoas indígenas do país, com a capital do estado, Salvador, figura na terceira posição dentre os municípios com maior quantidade absoluta de pessoas indígenas em todo o Brasil. Atualmente, de acordo com informações da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), habitam no território baiano 33 etnias indígenas: Atikum, Fulni-ô, Guérem, Imboré, Kaimbé, Kamakã, Kambiawá, Kantaruré, Kapinawá, Kariri, Kariri Sapuyá, Kariri-Xocó, Katrimbó, Kiriri, Paneleiros Mongoyó, Pankararé, Pankararu, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Payayá, Potiguara, Tapuia, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tupiniquim, Tuxá, Tuxi, Xakriabá, Xukuru-Kariri.

Para esta pesquisa tomamos como referência o povo Kiriri habitante do sertão baiano de uma área conhecida como “boca de caatinga”, onde atualmente situam-se os municípios de Ribeira do Pombal e Banzaê. O povo Kiriri acabou, por divergências políticas, subdividindo-se em pequenos grupos e têm como centro do seu território a aldeia de Mirandela, são vizinhos do povo Kaimbé que também pertencem à etnia Kiriri. Eles mantêm há muito tempo uma rede de relações com outras etnias indígenas sertanejas, como os Pankararé e os Tuxá. Estes povos, apesar de apresentar suas particularidades também mantêm aspectos semelhantes de lutas pelos seus territórios, reafirmação de sua etnicidade e de colaboração entre si nestes processos.

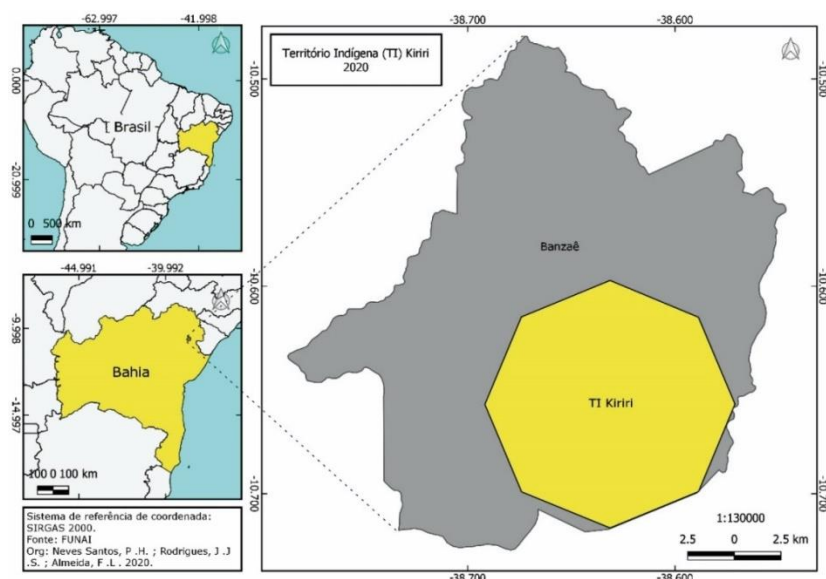
Vários povos do sertão baiano como os citados anteriormente dentre outros, resistiram historicamente a eventos conflitantes, perderam gradativamente seus territórios, processo que se inicia no

passado colonial e que persiste no século XX com a construção das hidrelétricas, impactando de forma importante nos seus territórios. Todos os povos indígenas, seja das áreas mais áridas ou das regiões ribeirinhas do São Francisco, estiveram inseridos em conflitos envolvendo seus territórios. Entretanto estes povos são exemplo de resistência, uma vez que persistiram na luta pela demarcação e retomada de seus territórios, perpassando esta luta muitas vezes, pelo resgate de suas tradições ancestrais perdidas ao longo do contato com os colonizadores, como veremos a seguir.

2.3 O Povo Kiriri do Sertão Baiano

Os Kiriri de Mirandela, descendentes dos Kariris, compõem uma parte significativa da história indígena na região Nordeste do Brasil. Originalmente, de acordo com Brasileiro e Sampaio (2012), os Kariris formavam um amplo grupo étnico, constituído por diversos grupos nômades, distribuído pelo interior de vários estados, desde o Ceará até a Bahia. No entanto, devido ao sistema de organização colonial, eles foram reduzidos a quatro núcleos, sendo um deles o de Mirandela, localizado no atual município de Banzaê, Bahia. Mirandela, centro do território Kiriri, atualmente vinculada ao município de Banzaê, está localizada a cerca de 340 km de Salvador e a 40 km de Ribeira do Pombal, era um dos caminhos dos criadores de gado no processo de povoamento do sertão da Bahia na época colonial. Habitando uma região semiárida da Bahia, suas aldeias localizam-se a cerca de cinco quilômetros da cidade de Banzaê, em uma área com formato de octógono regular (figura 02), de 12.320 ha, numa área “doada” pelo rei de Portugal no século XVIII. As aldeias que compõem atualmente o território Kiriri são: Marcação, Mirandela, Araçá, Cajazeira, Segredo Velho, Baixa da Cangalha, Pau Ferro, Baixa do Juá e Lagoa Grande

Figura 02 - Mapa do Território Indígena Kiriri



Fonte: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/234>

O termo "Kiriri" tem suas raízes na língua tupi e significa "calado" ou "taciturno", refletindo a percepção inicial dos colonizadores sobre esses povos indígenas. Os Kiriri, falantes da língua Kipeá, habitavam as bacias do médio rio Itapicuru e do rio Real. A família linguística Kipeá, da qual fazem parte os Kiriri, era conhecida anteriormente como Kariri ou Cariri e tinha uma ampla dispersão pelo sertão nordestino, desde a Bahia até o Ceará, conforme relatam Brasileiro e Sampaio (2012).

A chegada dos colonizadores europeus ao Nordeste brasileiro resultaria no início de um longo processo de conflitos, desestruturação e perdas de terras e vidas indígenas. Segundo Demarquet (1991), os Kiriri de Mirandela, como outros grupos indígenas, resistiram às invasões e pressões coloniais. Alguns se aliaram aos invasores, enquanto outros migraram para o interior ou se adaptaram às novas condições de vida. A missão de pacificação teve um duplo papel, enfraquecendo culturalmente os indígenas, mas também garantindo sua sobrevivência em meio aos latifundiários hostis.

Desde as primeiras incursões europeias aos seus territórios, o povo Kiriri atuou em defesa de suas terras contra os invasores. Foram um dos grupos mais atuantes na chamada Guerra dos Bárbaros, que inclusive foi denominada de Confederação dos Cariris, devido à importante atuação da etnia, ocorrida 1683 e 1713, conforme já abordado anteriormente.

Vencida a resistência indígena, organizou-se então o trabalho de catequese, com vistas a “pacificar” os indígenas. Os aldeamentos jesuítas nos territórios Kiriri desempenharam um papel fundamental na política de povoamento dos sertões e na conversão dos indígenas ao catolicismo durante o período colonial. Mecenas (2018) afirma que a formação desses aldeamentos, localizados em Saco dos Morcegos, Natuba, Canabrava e Geru, ocorreu em momentos distintos e sob circunstâncias diversas. Sendo a missão de Canabrava, uma das mais duradouras entre os Kiriri. Durante anos, os padres da Companhia de Jesus viveram entre os indígenas, como João de Barros, Jacob Roland, Jacques Cocle e José de Araújo, todos capazes de falar a língua Kiriri. A autora destaca que a categorização dos indígenas como Kiriri foi uma construção cultural dos missionários jesuítas, refletindo suas tentativas de uniformização e categorização dos grupos indígenas que habitavam os sertões. Os registros históricos revelam a diversidade e a dinâmica dessas comunidades, compreendendo tanto aqueles que fugiram das perseguições e dos conflitos locais quanto aqueles que visitavam seus parentes em outras aldeias.

O trabalho missionário entre os Kiriri no século XVII de acordo com Brasileiro (1996), especialmente na aldeia de Saco dos Morcegos, fundada por João de Barros, enfrentou pressões e disputas devido à rápida expansão da pecuária liderada pelos senhores da Casa da Torre, que eram sesmeiros das terras. Para solucionar conflitos entre os senhores de terras e os religiosos na administração das aldeias, em 1700, o rei de Portugal emitiu um Alvará que destinava uma “légua em quadra” de terras a todas as aldeias missionárias nos sertões com mais de cem casais. Esse Alvará estabelecia uma área delimitada em forma de octógono regular, correspondendo a uma légua de sesmaria. Entretanto houve dificuldades no cumprimento do Alvará, ocasionando conflitos envolvendo indígenas e posseiros não indígenas. As dificuldades no cumprimento da lei e a invasão por parte de não índios contribuíram para essa disputa.

A política colonial visando a assimilação e integração das comunidades indígenas à sociedade colonial, incluía o estímulo ao ingresso de colonos em seus territórios assim como o casamento destes com indígenas, o que facilitava o acesso às suas terras por meios pacíficos. Apesar da propriedade formal das terras permanecer indígena, o controle efetivo sobre elas gradualmente deixou de ser dos Kiriri, favorecendo a intrusão de não indígenas nos territórios. Na visão de Brasileiro e Sampaio (2012), essa política acarretou um processo de “desindianização” progressiva da população, contribuindo para a indiferenciação étnica e para a perda do controle sobre seus territórios. Nos cem anos seguintes, os

territórios dos Kiriri submetidos à administração municipal também enfrentariam desafios semelhantes, marcando um período de transformações significativas na história dos Kiriri durante o período colonial.

Importante ressaltar que, durante o período colonial, a violência contra os indígenas do sertão, mesmo nos aldeamentos jesuítas era uma realidade constante, à parte da violência simbólica a que eram submetidos, tendo que renegar suas crenças e tradições em detrimento da fé católica, eram comuns os conflitos, abusos e coerções perpetrados por colonos, sesmeiros e autoridades coloniais. Segundo Mecnas (2018), os registros históricos revelam episódios de tensão e violência que afetaram profundamente as comunidades indígenas.

Os governadores coloniais, cientes da instabilidade na região, muitas vezes tentavam intervir para evitar conflitos generalizados. No entanto, suas ações nem sempre eram bem-sucedidas, e as comunidades indígenas continuavam sendo alvo de violência e coerção.

A dissolução dos aldeamentos e sua elevação à condição de vilas, ocorreu em meados do século XVIII, quando foi criada uma legislação que tirava os indígenas da autoridade missionária. Isso ocorreu porque os colonos passaram a incomodar-se com a suposta autoridade que os religiosos detinham com as terras e as comunidades indígenas. Sem a intervenção deles, este contingente indígena poderia ser integrado à sociedade colonial e converter-se em mão de obra para os colonos. Esse processo abriu caminho para a intensificação da invasão das terras indígenas, ocasionando mais conflitos, como o ocorrido no final do século XVIII, a Conjuração dos Kiriri, que foi um levante indígena significativo ocorrido no sertão da Bahia, em 1797, representando um episódio marcante na luta por terras e direitos pelos povos indígenas durante o período colonial brasileiro.

De acordo com Santos (2024), os Kiriri formavam a maior população indígena do sertão baiano e enfrentaram derrotas significativas desde o final do século XVII, sendo aldeados e administrados pelos jesuítas até 1758. Após a transformação das aldeias em vilas, as tensões aumentaram, culminando no levante de 1797 liderado por José Félix Cabral. O movimento visava a expulsão dos portugueses das terras da vila de Pombal, antiga aldeia de Canabrava, evidenciando o desejo de autonomia e a rejeição à colonização.

A conspiração teve início quando José Félix Cabral tentou assumir o comando da tropa de ordenanças, sendo posteriormente preso. Seu sobrinho, Victoriano Francisco, continuou a luta, mobilizando indígenas de outras povoações. O levante, embora não tenha tido um ataque direto à

monarquia ou às instituições coloniais, representava uma ameaça significativa à ordem local, refletindo a profunda inserção e capacidade de mobilização política dos Kiriri na sociedade luso-colonial.

Segundo Santos (2024) o desfecho da conjuração é desconhecido. Entretanto, em “carta do governador da capitania ao juiz da vila do Itapicuru de Cima, datada de 27 de novembro de 1798, sugere que as tensões entre indígenas e portugueses continuavam presentes em Mirandela”.

Mirandela manteve-se autônoma até 1837, quando foi incorporada ao município de Ribeira do Pombal. O século XIX é caracterizado por perseguições administrativas e desmandos, especialmente pela extinção do Diretório dos Índios, desfavorecendo os Kiriri na legitimação oficial de sua identidade étnica e expondo suas terras a interesses de posseiros e pequenos fazendeiros.

A Lei de Terras de 1850, conforme apontam Brasileiro e Sampaio (2012), teve um impacto significativo nesse processo, ao tornar nulas as doações e registros de terras do período colonial e exigir o recadastramento cartorial das propriedades. Esse processo era economicamente inviável para a maioria da população rural, promovendo a venda de terras ao Estado e o acesso à terra por compra. No caso específico dos Kiriri, a propriedade de suas terras foi reconhecida, mas significativamente reduzida de 12.320 para 3.600 hectares. Não há evidências de que essa nova delimitação tenha sido efetivamente demarcada, pois não há vestígios de marcos ou memória social entre os Kiriri sobre essa demarcação.

No final do século XIX, muitas famílias Kiriri aderem a Antônio Conselheiro, migrando para o Arraial de Canudos em busca de uma sociedade mais justa. Os Kiriri de Mirandela se uniram ao movimento de Antônio Conselheiro, influenciados por uma combinação de fatores sociais, econômicos e espirituais. A tradição oral dos Kiriri destaca a figura do Conselheiro como um líder carismático que conseguiu galvanizar diversos grupos sociais, incluindo os indígenas, para resistir contra a República e suas políticas opressivas. A proposta de uma sociedade mais justa e igualitária em Canudos ressoou profundamente entre os Kiriri, que viviam em um contexto de marginalização e perda de terras, conforme relata Reesink (2012).

Os Kiriri não apenas se mudaram para Belo Monte, mas também se envolveram ativamente na construção e defesa da comunidade. Eles contribuíram com seus conhecimentos sobre a região e seus recursos, especialmente na obtenção de madeira para a construção da igreja de Canudos, um símbolo central da resistência (Reesink, 2012, p. 246). Além disso, os Kiriri participaram diretamente dos combates, com registros de que foram os primeiros a derramar sangue na defesa de Canudos.

A participação dos Kiriri na Guerra de Canudos teve consequências devastadoras para a comunidade. A guerra resultou na morte de muitos Kiriri, incluindo os últimos falantes de sua língua e pajés, cuja sabedoria espiritual era vital para a coesão social e cultural do grupo. Após a destruição de Canudos, os sobreviventes enfrentaram a expropriação de suas terras e um futuro incerto, trabalhando frequentemente como mão-de-obra barata nas propriedades que antes lhes pertenciam (Reesink 2012, p. 244-246).

A Guerra de Canudos representa não apenas perdas territoriais, mas também culturais significativas para os Kiriri. Eles perderam importantes líderes religiosos falecidos nos conflitos, incluindo os últimos falantes da língua nativa. Isso acabou por enfraquecer os rituais e comprometer a comunicação com os "encantados", entidades sobrenaturais cruciais para as crenças dos Kiriri. A língua Kipeá e o "cururu", caracterizado como a base ritual do grupo, foram enterrados junto aos kiriri mortos em combate, marcando uma fase de grandes desafios e perdas para essa comunidade indígena (Bandeira *apud* Brasileiro, 1996, p. 52).

Mas o que fez Mirandela sobreviver? Conforme destaca Brasileiro (1996) é altamente provável que, devido à proximidade geográfica e à identidade cultural compartilhada pelos Kiriri, uma considerável parte da população indígena sobrevivente das aldeias vizinhas tenha buscado refúgio em Mirandela. A autora defende que é justificável ideia de que a permanência dessa vila como um reduto de uma população etnicamente distinta se deve à sua localização mais remota e à qualidade inferior de suas terras em comparação com as de outras aldeias kipeá. Dessa forma, a ocupação gradual de Mirandela teria se dado não por grandes fazendas de pecuária, que eram predominantes na região, mas sim por segmentos camponeses deslocados das áreas mais férteis do agreste, o que gradualmente restringiu o espaço disponível para os Kiriri.

Diante do contexto de invasão de suas terras a situação dos Kiriri piorou consideravelmente no século XIX, sendo de grande importância a intervenção religiosa através de cartas enviadas pelo do pároco Monsenhor Renato Galvão ao Presidente da Província denunciando a ocupação intensa e o desrespeito às demarcações oficiais como o Alvará Régio de 1700, estas ocupações beneficiavam os latifundiários em detrimento dos indígenas e pequenos camponeses mas a situação não se alterava, mesmo com a criação do Posto Indígena em Mirandela em 1910, as condições precárias persistiram.

Ao longo de mais de trezentos anos de convívio com a sociedade regional, em meio a graves tensões e conflitos interétnicos, os Kiriri de Mirandela fortaleceram a consciência da necessidade de garantir, por meios legais, reconhecidos pelas constituições republicanas desde 1934, a posse e o usufruto de um território exclusivo. Essa condição era vista como essencial para a viabilidade da reprodução social do grupo de forma etnicamente diferenciada, buscando reduzir as assimetrias nas condições em que viviam, conforme destaca Brasileiro e Sampaio (2012).

Segundo relata Brasileiro (1996), nas décadas de 1950 e 1960 em que o Posto de Mirandela do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) enfrentou decadência, totalmente desaparelhado e, comprometido mais com os interesses das oligarquias regionais, que com os indígenas. Nesse contexto, a situação dos Kiriri era precária, marcada por altas taxas de mortalidade, alcoolismo, disputas internas e discriminação.

De acordo com Brasileiro (1996), em 1972, os Kiriri, enfrentando a inoperância do órgão indigenista, agora representado pela FUNAI, mobilizaram-se para criar uma estrutura organizativa independente e representativa de sua etnia. Elegeram o jovem líder Lázaro Gonzaga como cacique, e formaram um conselho com representantes dos cinco núcleos, visando centralizar o poder interno e promover a coesão entre os núcleos. A presença dos missionários da Fé Baha'i, desde os anos 1960, influenciou a nova estrutura organizativa. Os Baha'i, mostrando interesse genuíno pelos indígenas e ajudando-os a acessar recursos como a construção de uma escola, inspiraram a organização Kiriri, e o novo cacique ganhou prestígio como líder. Além disso, segundo a autora a campanha contra o alcoolismo, incentivada pela religião, proporcionou uma visão menos estigmatizada em relação aos indígenas na região.

Lázaro, após ser eleito cacique, percebeu a importância de reafirmar ou cultivar entre seu povo alguns aspectos considerados tradicionais da identidade indígena pela sociedade nacional, como rituais e atividades comunitárias. Lázaro liderou essa transição do individual para o coletivo, fortalecendo alianças internas e buscando apoio de lideranças tradicionais. Ele também se envolveu na política indigenista oficial e estreitou laços com outros povos indígenas e organizações de apoio.

Em 1976, a chegada de um chefe de posto com experiência indigenista e disposição para apoiar os projetos indígenas incentivou os Kiriri. Eles estabeleceram contato com o povo Tuxá, de quem reafirmaram o ritual do Toré, elemento cultural importante para a identidade indígena no semiárido nordestino. O Toré agregou uma dimensão coletiva às práticas místicas dos Kiriri, anteriormente restritas

ao âmbito doméstico. Os rituais passaram a ocorrer semanalmente, promovendo a coesão social e o engajamento político do grupo, e introduzindo a figura dos pajés como novas autoridades masculinas (Brasileiro; Sampaio, 2012).

Neste período com o crescimento de organizações e movimentos em defesa dos povos indígenas, os Kiriri começaram a se unir em busca da demarcação oficial de suas terras e da expulsão definitiva dos não indígenas. Lázaro, adepto das tradições de guerra indígena, radicaliza o movimento, exigindo a demarcação das Terras Indígenas dos Kiriris. Sob sua liderança, os Kiriris intensificam sua luta, focando em Mirandela, considerada o coração da aldeia, situada no centro da terra indígena Kiriri, torna-se o epicentro dos embates, simbolizando não apenas a localização geográfica central, mas também o coração da resistência, remontando aos tempos da missão jesuíta Saco dos Morcegos. A decisão de Lázaro Gonzaga reflete a intenção de revigorar a aldeia, sua comunidade e reverter a trajetória de extermínio histórica dos índios Kiriri.

Sob a liderança do cacique Lázaro, os Kiriri revitalizaram tradições e costumes, utilizando-os como estratégia política para a demarcação oficial. Na década de 1970, os Kiriri buscaram recuperar terras ocupadas por posseiros e fazendeiros, liderados por Lázaro. Os objetivos incluíam ganhos políticos e a conquista de 12.300 ha para preservar a identidade Kiriri. A resistência dos posseiros levou a conflitos intensificados por influências políticas e religiosas locais. Foram criadas estratégias para ocupar e reconstruir o território como as roças comunitárias, entretanto as tensões persistiram.

Os Kiriri centraram suas ações na reivindicação pela demarcação de suas terras e expulsão de regionais. Em 1979, iniciaram uma roça comunitária na Baixa da Catuaba e uma "autodemarcação" de seu território, o que gerou reações adversas dos regionais. A FUNAI, então, abriu formalmente o processo de estudos para a demarcação da Terra Indígena Kiriri. Nos anos seguintes, os Kiriri organizaram roças comunitárias em cada núcleo, com trabalho compartilhado entre as famílias e produtos divididos entre elas e um fundo comum. Na década de 1980, plantaram árvores frutíferas nas roças, gerando produtos de valor de mercado, como a castanha de caju, para sustentar financeiramente as ações políticas e coletivas do grupo.

Brasileiro e Sampaio (2012), afirmam que a criação do município de Banzaê em 1990 dificultou a demarcação, mas, em 1991, as terras Kiriri foram homologadas. A resistência dos posseiros continuou, culminando em violentos conflitos em 1995, influenciados por fatores culturais e econômicos.

Intervenções de políticos locais e religiosos agravaram a situação. Os desafios políticos, somados a fatores naturais como fortes chuvas em 1990, que destruíram casas Kiriri, a comunidade persistiu em suas reivindicações.

A demarcação oficial das Terras Indígenas Kiriri em 1990, registrada em cartório, conferiu controle aos indígenas sobre a propriedade, mas a resistência dos posseiros persistiu. A violência aumentou, culminando em conflitos graves em 1995, quando posseiros atacaram os indígenas. A intervenção de religiosos e políticos locais piorou a situação, incitando ainda mais a violência contra os indígenas.

A pressão da FUNAI acelerou o processo de desocupação de Mirandela em meados de 1995, mas a resistência dos posseiros complicou a situação. O ano de 1998 marcou a quase total desocupação de Mirandela, encerrando um período turbulento de disputas territoriais entre os Kiriri e os posseiros.

A luta pela terra enfrentada pelos Kiriri carrega significados particulares para o grupo. Não se tratava apenas de recuperar uma faixa de terra; era uma busca por suas raízes. Na perspectiva dos Kiriri, a terra não servia apenas para cultivo, mas para viver, e a luta pela terra era completamente justificada, servindo para revitalizar os costumes perdidos ao longo do tempo.

Atualmente, tendo seu território demarcado e homologado, o povo Kiriri busca melhorar suas condições de vida, inserindo novas atividades econômicas como a apicultura, e principalmente investindo e incentivando a educação no território. As lideranças indígenas atuam de forma incisiva no processo educacional que busca conscientizar os mais jovens sobre a História e a luta tanto do seu povo quanto dos outros povos indígenas, principalmente daqueles com quem mantém relações mais estreitas. A educação tem hoje papel extremamente importante entre os indígenas, pois a partir dela eles têm alcançado o protagonismo social e político, conscientizando as novas gerações da importância de lutar pelos seus direitos.

3. CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História no Brasil ainda tem como desafio incorporar a diversidade étnica e cultural, pois permanece sobremaneira centrado na história e cultura europeia, o que se reflete até hoje nos currículos, programas de ensino e livros didáticos. O estado da Bahia não foge à regra, formado por uma rica diversidade étnica e cultural, tem enfrentado desafios significativos em integrar essa diversidade ao ensino de História. A cultura baiana, apesar de o discurso oficial seguir pontuando ser predominantemente influenciada pela cultura negra é também fortemente influenciada pela cultural indígena. No entanto, essa influência indígena não é percebida pela grande maioria da sociedade baiana, que também desconhece a presença indígena no estado, assim como sua atuação na história baiana.

Para Fernandes (2019), a escola brasileira ainda luta para conviver com a realidade de ser uma nação multirracial e pluriétnica. Isso é particularmente evidente nos currículos, programas de ensino e livros didáticos, que historicamente privilegiam uma narrativa de história dominada por figuras e acontecimentos europeus, marginalizando a participação de indígenas e afro-brasileiros. Para o autor, essa perspectiva monocultural não apenas distorce a compreensão da nossa história, como impacta negativamente a percepção identitária de nossos jovens, especialmente daqueles dos estratos sociais mais pobres, majoritariamente negros e mestiços. Essa abordagem não só desvaloriza as contribuições desses povos, mas também perpetua preconceitos e desigualdades.

3.1 Contando a história indígena dialogando com eles

Nos últimos anos, houve um avanço significativo na visibilidade e na representatividade dos povos indígenas no Brasil. Livros, músicas, filmes e outros conteúdos criados para a web possibilitam que esses grupos se apresentem diretamente aos demais brasileiros, permitindo-nos conhecer mais sobre a riqueza humana que esses povos representam. Escritores indígenas renomados, como Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Graça Graúna dentre tantos outros que, com vários livros publicados exploram a cultura, a história e as experiências dos povos indígenas.

Escritores e cineastas indígenas premiados, contribuem com obras que trazem à tona as histórias e perspectivas dessas comunidades. Acadêmicos como Tonico Benites e Gersem Luciano têm suas teses e

artigos lidos e admirados nas melhores universidades do país, enquanto líderes indígenas como Sonia Guajajara, Célia Xakriabá e Joênia Wapichana, atual presidente da FUNAI, ocupam importantes espaços na política e no ativismo. Pela primeira vez na história do Brasil temos um escritor indígena integrando a Academia Brasileira de Letras. Apesar desses avanços, muitos brasileiros ainda têm dificuldade em compreender plenamente a realidade dos povos indígenas. Isso se deve, em grande parte, aos preconceitos e idealizações que carregamos. A imagem dos indígenas muitas vezes é distorcida por estereótipos que os reduzem a figuras exóticas ou os romantizam como seres primitivos e distantes da modernidade. Essas visões simplificadas impedem um entendimento mais profundo e verdadeiro das complexas e diversas culturas indígenas.

Preconceitos comuns incluem a ideia de que todos os indígenas vivem de maneira homogênea, isolados e imutáveis, muitas vezes vislumbrando os indígenas como figuras exóticas e estáticas, alheias ao mundo moderno e às suas complexidades, vistos através de lentes que os reduzem a estereótipos de "bons selvagens" ou "bárbaros primitivos", desconsiderando suas contribuições ricas e variadas para a sociedade brasileira. Por outro lado, as idealizações podem romantizar os indígenas como guardiões imaculados da natureza, ignorando suas lutas cotidianas e suas adaptações à vida contemporânea. Ambas as visões – tanto os preconceitos negativos quanto as idealizações positivas – criam uma barreira que impede um diálogo genuíno e uma compreensão profunda das realidades e das aspirações dos povos indígenas.

Para superar esses obstáculos, é crucial abrir espaço para o diálogo e a escuta ativa. É de extrema importância questionar nossas próprias percepções e buscar informações diretamente das fontes indígenas. Reconhecer a presença e a voz dos povos indígenas na literatura, no cinema, na música, na academia e na política é um passo importante para construir uma compreensão mais real destes povos. Isso implica não apenas consumir obras criadas por indígenas, mas também engajar-se em conversas e diálogos abertos e respeitosos, questionando nossos próprios preconceitos e estereótipos. Aprender com os indígenas não apenas sobre sua história e cultura, mas também sobre suas visões de mundo e suas lutas atuais.

Atuando nesta perspectiva, esta pesquisa procurou dialogar com as cosmovisões e protagonismo indígena na história da Bahia, tomando como referência o povo Kiriri da aldeia de Mirandela, na cidade de Banzaê. Analisando as dificuldades enfrentadas por mim e demais colegas de profissão do Colégio

Estadual Professor Nelson Barros (CEPNB) localizado no bairro de Cajazeiras X em Salvador, no que diz respeito à abordagem da temática indígena nas aulas de história, percebemos que temos dificuldades para inserir a história dos povos indígenas no ensino de história e, especialmente em relação aos povos indígenas da Bahia há um enorme silenciamento nos nossos planos de aula e, principalmente, no referencial curricular estadual. Assim buscamos, a partir destas dificuldades percebidas, desenvolver uma proposta pedagógica que pudesse auxiliar a introdução dos estudos sobre os povos indígenas da Bahia no ensino de história, tomando como referência o diálogo com os professores de História das duas escolas, o Colégio Estadual Indígena José Zacarias de Mirandela e o CEPNB de Salvador. A pesquisa de natureza qualitativa utilizou como métodos de investigação a pesquisa documental e realização de reuniões com os professores participantes da pesquisa, onde foram discutidos diversos aspectos relacionados à abordagem da temática indígena no ensino de História.

Após o contato inicial, via telefone e aplicativo de mensagem, com o Colégio Estadual Indígena José Zacarias, de Mirandela, para me apresentar e informar sobre a intenção de realizar a pesquisa em seu território e perceber sobre o interesse da escola indígena em participar do trabalho, foi traçado um plano de ação que previa um diálogo inicial com os professores do Colégio Estadual Professor Nelson Barros (CEPNB) de Salvador, a fim de apresentar a pesquisa aos docentes de história.

Reunimo-nos então na primeira semana de outubro de 2023, para a realização do diálogo com os professores do CEPNB. Na ocasião, inicialmente foram apresentadas as intenções de pesquisa; em seguida relatei a principal motivação desta pesquisa: as dificuldades enfrentadas por mim e as fragilidades percebidas ao longo de minha prática docente, relacionadas à abordagem da temática indígena nas aulas de história, tais como: a deficiência na minha formação em relação à história indígena, a escassa abordagem da temática indígena de forma geral nos livros didáticos que nos são disponibilizados, assim como a quase total ausência dos povos indígenas baianos no Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino de história, ainda mais num estado em que abriga o segundo maior contingente de indígenas do Brasil. Relatei a carência de formação continuada na área, pois nos meus 24 anos de docência até aquele momento não havia tomado conhecimento de cursos de formação continuada com a temática indígena, ofertados pela Secretaria Estadual de Educação e, principalmente, o incômodo que me causa a visão estereotipada que grande parte na sociedade ainda nutre pelos povos indígenas, assim como o desconhecimento da sua história, inclusive como ocorreu de

minha parte, durante muito tempo. Desta forma, diante da representatividade da população indígena na Bahia, é inadmissível que ainda tenhamos esse silenciamento da sua história nos currículos escolares.

A partir do meu relato, abri o diálogo com os dois professores presentes, que foram fazendo inferências à medida que iam se identificando com as situações por mim pontuadas. Em seguida, dialogamos sobre a presença indígena na Bahia, a partir de dados do Censo IBGE 2022, sobre a Lei 11.645/08 e sua aplicabilidade na unidade escolar em questão, seu conhecimento acerca do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Questionei se eles sabiam da existência de povos indígenas do sertão da Bahia e se já teriam ouvido falar do povo Kiriri. Os professores, que desconheciam a rica história dos povos indígenas do sertão, ficaram admirados ao saber sobre o povo Kiriri, e demonstraram curiosidade e desejo de conhecê-los. Os docentes mostraram-se animados com a possibilidade de desenvolvimento de uma proposta que auxiliasse na tarefa de inserir de forma mais efetiva os estudos sobre os povos indígenas no ensino de história, ainda mais quando souberam que seria desenvolvida em diálogo com a escola indígena Kiriri. Sugeriram que, posteriormente, poderíamos tentar uma maior interação com a comunidade indígena para um aprendizado mais significativo sobre eles.

Findadas as discussões, os professores foram convidados a elencar o que gostariam de aprender e ensinar sobre os povos indígenas e como gostariam de fazê-lo. Os professores destacaram alguns elementos que julgaram ser relevantes no estudo sobre os povos indígenas como: quem são e onde estão os povos indígenas da Bahia; a importância de não vê-los apenas como vítimas mas como atuantes na história; a visão deles dos fatos históricos; mostrar seus conhecimentos, sua sabedoria e sua influência na cultura baiana; focar mais nos elementos históricos e menos em estereótipos; abordar a temática ao longo no ano e dos conteúdos trabalhados e não somente em momentos esporádicos ou datas festivas.

Ao serem solicitadas sugestões de estratégias para estudarmos a temática eles sugeriram leitura de textos, mapas, cartazes e mostras culturais e mostraram-se animados com a possibilidade da pesquisa trazer outras estratégias pedagógicas para o ensino da temática. Suas contribuições foram registradas e os mesmos foram informados que a partir delas, seria construída uma proposta inicial que seria levada para apreciação dos professores da escola indígena, para, a partir do diálogo com eles, adquirir mais subsídios para desenvolver a proposta de ensino.

Posteriormente ao encontro foi feita uma breve análise dos organizadores curriculares apresentados no DCRB para o ensino de história, nos anos finais do ensino fundamental. Na análise

foram observadas em que medida as aprendizagens essenciais propostas no documento referencial curricular baiano inserem a história dos povos indígenas. .

No organizador curricular do sexto ano há dois momentos históricos onde ocorre esta inserção, uma relacionada às origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização, e a outra onde se contrapõe o mundo clássico com outras sociedades, neste campo insere-se como objeto de conhecimento os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

No organizador curricular para o 7º ano a abordagem se dá apenas no contexto do período colonial, entretanto percebe-se uma abordagem mais voltada ao protagonismo indígena, sugerindo-se como objetos do conhecimento a conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação e as Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.

Nos organizadores curriculares para o 8º ano observou-se três inserções, uma no contexto do processo de independência das Américas, sugerindo-se como objeto do conhecimento a tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão, a segunda no contexto do Brasil do século XIX, quando toma-se como objeto do conhecimento as políticas de extermínio do indígena durante o Império; e a terceira no contexto das configurações do mundo no século XIX, tendo como objetos do conhecimento o pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo, O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas e a resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.

Nos organizadores curriculares para o 9º ano, também há dois momentos históricos onde observa-se a inclusão da história indígena, uma relaciona-se à questão indígena durante a República (até 1964), onde sugere-se Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964) e das demandas indígenas no período da ditadura militar; e uma outra na história recente, relacionada à pluralidades e diversidades identitárias na atualidade destacando as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

Com esta breve análise foi possível observar que, mesmo não estando contemplada de forma satisfatória, os povos indígenas estão minimamente introduzidos em vários períodos da história nacional, entretanto ainda com maior enfoque nos eventos históricos relativos ao período colonial. Há um pequeno avanço em relação à abordagem do protagonismo indígena, apesar das lacunas em alguns momentos históricos importantes como as guerras de independência, sua atuação no período imperial e das diversas lutas de resistência travadas por várias comunidades indígenas contra o espolio de suas terras; também no contexto da política desenvolvimentista republicana assim como sua resistência à política assimilacionista que visavam integrá-los à sociedade, dentre outros tantos momentos históricos onde o protagonismo indígena é evidente como a articulação do movimento indígena no Brasil nos séculos XX e XXI que inaugura um processo contínuo de resistência por meio da articulação e mobilização entre as diversas etnias que tem suas raízes nas Assembleias Indígenas apoiadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) na década de 1970, movimento que ganhou força ao longo do tempo sendo inclusive responsável pelo avanço significativo que ocorreu com a promulgação da Constituição de 1988, que incluiu um capítulo específico sobre os direitos dos povos indígenas, reconhecendo suas terras tradicionais e sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Há uma imensa trajetória de atuação indígena que ainda pode ser incluída no ensino de história, inclusive relacionada ao ensino de história da Bahia, pois como pudemos observar nesta breve análise necessita ser inserida no referencial curricular da educação baiana. O estado que tem mais de 30 etnias indígenas em seu território, não pode deixá-las à margem dos estudos históricos.

Analisar o DCRB foi importante para ajudar a definir o caminho a seguir na construção da proposta de ensino que iríamos sugerir. Para construir a proposta inicial, além deste estudo e da contribuição dos professores do CEPNB, foi realizado um levantamento historiográfico a partir de pesquisa bibliográfica sobre o povo Kiriri a quem tomamos como referência para a pesquisa e também um breve levantamento historiográfico sobre os povos indígenas no nordeste e na Bahia. Após esta etapa a proposta foi desenvolvida e organizada de forma a elencar o que ensinar e como ensinar, conforme apresentada a seguir:

Proposta de estudo em diálogo com o povo Kiriri

O que Ensinar

- Bahia, segunda maior população indígena do país – Quem são e onde estão os povos indígenas da Bahia? Quem é e onde vive o Povo Kiriri?
- A relação dos Kiriris com os não indígenas.
 - Estereótipos difundidos acerca dos povos indígenas/Origem e continuidade do preconceito contra os povos indígenas
 - Aldeamentos indígenas os dois lados do processo
- Ser indígena no século XXI – Protagonismo indígena no Brasil e na Bahia
 - Povos indígenas do sertão da Bahia
 - O protagonismo do Povo Kiriri na Bahia
- A cultura indígena presente na nossa vida
 - Os encantados - Rituais dos povos indígenas do sertão da Bahia, o Toré e o Praiá.
- Ancestralidade, vida e respeito – A relação dos povos indígenas com seu território
 - O avanço sobre a terra indígena e suas consequências.
 - Bahia, segundo estado brasileiro com maior número de assassinatos de indígenas.
 - A luta do povo Kiriri pela retomada do seu território.
- A atuação indígena na história da Bahia: da Guerra dos Bárbaros às Guerras de Independência
- A educação no território Kiriri
 - A escola como instrumento de luta
- Organização e Luta - A atuação do movimento indígena na Bahia no século XXI

Como Fazer:

- O indígena que eu conheço – Traçar um perfil com base no conhecimento que o estudante tem. Reflexões sobre como o estudante adquiriu este aprendizado. Produzir desenhos/ Palavras e ilustrações .
- Estudo de texto sobre estereótipos a respeito dos povos indígenas.
- Ser indígena no século XXI

- Roda de conversa com convidado indígena
- Leitura de textos de escritores, lideranças e influenciadores indígenas
- Construção de painel ilustrado: Indígena Estereotipado X Indígena Real
 - Levantamento dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre os povos indígenas baianos.
- Pesquisa e construção de mapa informativo ilustrado – Etnias Indígenas da Bahia. Identificar o território Kiriri.
 - Como a cultura indígena está presente em minha vida e da minha família?
- Entrevistas com familiares
- Entrevistas com professores e em sites.
- Produção de textos, poesias, cordéis, podcast.
 - A importância da terra para o povo indígena.
- Exibição de documentário (a definir), discussão pós exibição e análise com base em roteiro prévio.
- Pesquisa de reportagens sobre conflitos envolvendo terras e povos indígenas na Bahia nos últimos anos. Destacar motivações e consequências. Análise em rodas de conversa.
 - Estudo sobre a questão da terra no território indígena Kiriri.
- Escrever cartas direcionadas aos governantes e às lideranças indígenas.

A ideia seria que, esta proposta provisória evoluísse para a construção de um Caderno de Apoio ao Ensino, que serviria de suporte pedagógico aos professores na introdução dos estudos sobre os povos indígenas da Bahia. Os professores da rede estadual já haviam trabalhado com um Caderno de Apoio à Aprendizagem, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação, durante a pandemia de Covid 19 em 2021 e 2022, estes direcionados aos estudantes no contexto do ensino remoto. As sugestões que traríamos neste material, seriam direcionadas aos docentes e livremente passíveis de modificação e adaptação.

Definida a proposta provisória o passo seguinte foi preparar a visita à escola indígena. Após contactar a equipe gestora, definimos a primeira visita para a segunda semana de novembro de 2023, às vésperas das comemorações de aniversário da reconquista do território, que acontece dia 11 de novembro. O Colégio Estadual Indígena José Zacarias (figura 03) localiza-se há menos de 500 metros da

entrada da tranquila aldeia de Mirandela. Colégio amplo com uma área central coberta onde acontecem os eventos e reuniões.

Figura 03 - Colégio Estadual Indígena José Zacarias



Fonte: Arquivo pessoal

Apesar de toda a comunidade escolar estar envolvida nas atividades festivas, os docentes de história estavam cientes de minha visita. Esta primeira visita foi planejada com a finalidade de conhecer a escola, a equipe gestora e os professores convidados a serem colaboradores da pesquisa, bem como apresentar as intenções de pesquisa e a proposta provisória que construímos.

Chamou minha atenção a organização e funcionamento da escola indígena, completamente integrada à comunidade, as lideranças Kiriri: caciques, vice caciques e conselheiros são presença constante na escola, participando ativamente das ações desenvolvidas no ambiente escolar. A educação escolar para o povo Kiriri é de grande importância, pois se constitui instrumento fortalecedor de suas lutas e conquistas. A educação escolar caminha lado a lado com a educação indígena que ocorre tradicionalmente de forma comunitária. Os mais velhos são respeitados e reverenciados pela sabedoria que possuem. Todos os professores e funcionários da escola são indígenas, a maioria pertence ao povo Kiriri e alguns de outras etnias com as quais os Kiriri se relacionam, como Pankararé e Tuxá.

A primeira reunião ocorreu com a equipe gestora e com os dois professores de história, ocasião na qual foram esclarecidas as intenções de pesquisa bem como a apresentação da proposta provisória para apreciação. Foram-me relatadas algumas dificuldades enfrentadas pela escola, como a questão da formação dos professores, pois uma parte deles ainda está cursando a graduação. Entretanto apesar de ter que lidar com problemas como a baixa remuneração dos professores e funcionários e carência de livros didáticos toda a comunidade escolar se esforça para desenvolver um bom trabalho, inclusive produzindo material didático utilizado principalmente nas aulas de Linguagem (língua Indígena) e Identidade e Cultura, material bem estruturado que eles apresentam aos visitantes cheios de orgulho.

Passei o dia na escola, conversei com quase toda a comunidade escolar, participei de algumas atividades, foi um momento extremamente gratificante e de grande aprendizado. No dia seguinte a comunidade toda estaria envolvida com a confecção dos trajes e outros preparativos para a festa de aniversário da retomada do TI Kiriri (figura 04), para a qual eu também fui convidada a participar.

Figura 04 - Comemorações do aniversário de retomada do território Kiriri em novembro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal

Participar do evento de comemoração da retomada do território foi um momento ímpar, havia outras comunidades indígenas que vieram prestigiar o povo Kiriri, conheci lideranças e indígenas do povo Pataxó, Pankararé, Tuxá, além de conhecer o artesanato produzido pelo povo Kiriri e de outros

povos, que trouxeram sua arte para ser vendida durante a festividade. O momento mais marcante do dia foi sem dúvidas o momento em que o cacique Lázaro Gonzaga, após discursar para os presentes sentou-se nas escadarias da Igreja e começou a contar histórias do seu povo. Foi sem dúvidas uma das melhores experiências de minha vida.

Além deste, estive em um segundo momento na aldeia de Mirandela com a comunidade escolar do Colégio José Zacarias, acompanhei as atividades da Jornada Pedagógica 2024 (figura 05) ocorrida na primeira semana de fevereiro. Nesta ocasião a ideia era focar nos aspectos elencados na proposta de construção do Caderno de Apoio ao Ensino, onde apresentaríamos algumas proposições pedagógicas visando inserir os estudos sobre os povos indígenas da Bahia no ensino de história a partir do diálogo com os Kiriri. Como a intenção era desenvolver esse material numa perspectiva intercultural, seria de extrema importância o diálogo com a escola e os professores de História da escola do território Kiriri de Mirandela. Na ocasião realizamos mais dois momentos com grupos de professores, na intenção de escutá-los sobre os aspectos a serem abordados sobre o povo Kiriri na proposta de ensino. O diálogo demonstrou, dentre outros aspectos, que os professores de história da escola indígena também apresentavam dificuldade em inserir a história indígena no ensino da disciplina, por razões semelhantes às elencadas pelos professores do Colégio não indígena, a deficiência do material didático e na formação, entretanto foi possível perceber que os professores indígenas, apesar das dificuldades enfrentadas têm desenvolvido mecanismos de superação, com empenho para investir na sua formação, ainda que tenham que deslocar-se para os polos acadêmicos de Salvador ou Paulo Afonso, e criatividade. Muitos professores escrevem poesias, histórias e ajudam na produção de material didático utilizados na escola. Os professores sugeriram uma abordagem menos estereotipada dos indígenas no ensino de História; Maior atenção ao protagonismo indígena; um enfoque especial ao respeito à cultura e às tradições a fim de promover uma relação mais harmoniosa entre indígenas e não indígenas; relataram a questão dos termos pejorativos que ainda são utilizados para referir-se a eles como índio e caboclo; falaram da importância de ações de aproximação entre a escola indígena e a não indígena e que estão abertos a isso; agradeceu aos professores a ideia de desenvolvimento do Caderno de Apoio ao Ensino e perguntaram se este material poderia também ser utilizado pela escola indígena, uma vez que a carência de material didático com abordagem da história indígena no ensino da história do Brasil é uma dificuldade também enfrentada por eles.

Figura 05 - Jornada pedagógica 2024 no Colégio Estadual Indígena José Zacarias

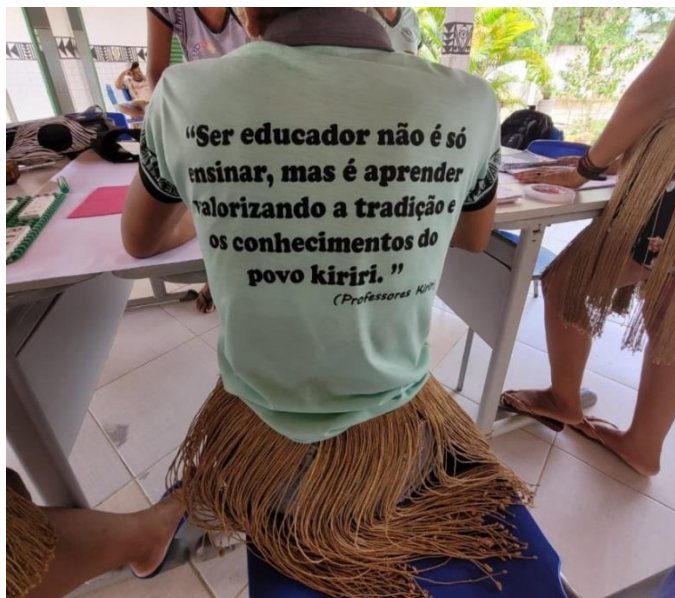


Imagem de arquivo pessoal.

Conforme relatado pelos docentes, os planos de aula são construídos a partir do livro didático, do RCNEI e da BNCC, entretanto, há uma maior dificuldade em sistematizar a parte específica (indígena) com os conteúdos gerais para os anos finais do ensino fundamental, uma vez que a proposta do RCNEI para o ensino de história atende de forma mais satisfatória as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, a insuficiência de livros didáticos torna ainda mais difícil o trabalho dos professores. Segundo relato dos docentes, os livros enviados à escola não são específicos para escolas indígenas, são livros enviados pela Secretaria Estadual de Educação que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático. Não teriam sido escolhidos pelos professores, apenas foram enviados a escola no início do ano letivo. Entretanto, foram poucos e não atendem a demanda da escola, fazendo com que os professores tenham que copiar os assuntos no quadro, o que demanda tempo e dificulta a dinâmica das aulas.

Assim sendo, ficou evidente que, uma proposta bem construída poderia além de atender a demanda da escola não indígena poderia de alguma forma contribuir com o ensino de história na escola indígena, conforme sinalizado por alguns docentes do Colégio Indígena José Zacarias.

A partir da proposta inicial construída e destas visitas à escola indígena, onde percebemos esta lacuna em relação à abordagem historiográfica que incluísse a perspectiva indígena, buscamos aprimorar a proposta, e optamos por desenvolver um material destinado aos professores contendo uma série de sequências didáticas versando sobre vários aspectos da história indígena, partindo de uma abordagem mais geral para a regional no contexto da Bahia, tomando como referência a história do povo Kiriri. Pensamos em desenvolver uma proposta que pudesse ser aplicada no Colégio estadual Professor Nelson Barros e, caso fosse de interesse da escola indígena, também seria possível, uma vez que a pensamos de forma que pudesse ser livremente modificada pelos professores.

Para tanto foi realizada pesquisa bibliográfica, selecionados e construídos textos, desenvolvidas atividades com estratégias diversas que seriam sugeridas nas 10 sequências didáticas que compõem o caderno. Pensamos as sequências para serem trabalhadas nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, podendo ser inseridos os estudos nas turmas de 6º a 9º ano de acordo com a organização do currículo. Pela lacuna existente nos materiais didáticos das duas escolas envolvidas na pesquisa, estas propostas poderiam ser mais extensas, entretanto pelo curto tempo que tivemos diante da demanda que o trabalho exigia, optamos por trabalhar com alguns aspectos históricos e culturais do povo Kiriri, alguns aspectos gerais referentes aos povos indígenas brasileiros e baianos. A Proposta ficou estruturada da seguinte forma:

Unidade Temática 1 – Quem são e onde estão situados os indígenas do Brasil

Unidade Temática 2 – Povos indígenas da Bahia

Unidade Temática 3 - Povos indígenas da Bahia no contexto da colonização

Unidade Temática 4 – O povo Kiriri de Banzaê

Unidade Temática 5 – Protagonismo Indígena

Unidade Temática 6 – Os indígenas nas guerras de independência do Brasil na Bahia

Unidade Temática 7 – A relação dos povos indígenas com seu território

Unidade Temática 8 – A retomada dos territórios indígenas

Unidade Temática 9 – Tradição e cultura indígena Kiriri

Unidade temática 10 – Kiriri A cultura indígena presente na sociedade brasileira

Buscamos dialogar com alguns aspectos da pedagogia decolonial, que propõe um repensar das estruturas educacionais e sociais, promovendo uma educação que reconheça e valorize as múltiplas vozes e experiências dos povos colonizados, que visa não apenas a inclusão, mas a transformação das práticas educativas e sociais em prol de uma justiça epistêmica e social (Walsh; Oliveira; Cadau, 2018), buscamos desenvolver uma proposta de ensino que nos permitisse recontar alguns fatos históricos, principalmente os relativos à história da Bahia, incluindo a atuação dos povos indígenas que são, há muito tempo, silenciados e muitas vezes excluídos das narrativas históricas oficiais e dos materiais didáticos escolares, tomando como referência neste trabalho, o protagonismo do povo Kiriri do sertão da Bahia.

Desta forma, incluímos no material, depoimentos, entrevistas, textos, vídeos e músicas de indígenas, além de textos de historiadores e antropólogos, reportagens, dados do Censo de 2022 sobre a população indígena baiana. Cada sequência foi organizada em unidade temática, com ementa onde apresentamos os objetivos e as estratégias pra alcançá-los, além de sugestões diversificadas de atividades utilizando diversos tipos de linguagem como textos, vídeos, música, jornais e jogos de aprendizagem. As sequências didáticas foram organizadas de forma a serem livremente modificadas e adaptadas a outras realidades, visto que há uma enorme diversidade de povos, histórias e culturas indígenas em território baiano.

As sequências didáticas sugeridas apresentam alguns aspectos gerais relativos aos povos indígenas do Brasil, com foco especial nos povos indígenas da Bahia. Diante da diversidade de povos indígenas baianos e da impossibilidade de contemplar todos neste trabalho, optamos por dialogar com a experiência do povo Kiriri, partindo assim de uma abordagem mais genérica para a mais específica com o povo Kiriri no contexto da história regional.

Este estudo não tem a pretensão de solucionar a carência observada no ensino de História em relação à abordagem da história dos povos indígenas da Bahia, ao contrário, esperamos que o material desenvolvido, que segue em anexo, possa contribuir para a prática docente dos professores de História e,

para podermos dar os primeiros passos no sentido de começar a recontar a história do Brasil e da Bahia valorizando a atuação dos povos indígenas, há muito silenciados nas narrativas historiográficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotar uma abordagem mais inclusiva no ensino de História requer uma revisão dos currículos e dos materiais didáticos para garantir que eles reflitam a diversidade cultural e étnica do país. Isso inclui a valorização de narrativas e perspectivas indígenas, o reconhecimento das suas contribuições para a formação da nação e a denúncia das injustiças históricas que essas populações enfrentaram.

Um diálogo mais profundo e respeitoso com os povos indígenas pode enriquecer nossa compreensão de nós mesmos e de nosso país, a partir dessa premissa julgamos ser de grande relevância apoiar e promover a visibilidade indígena no ensino de História.

A renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos ainda não se refletiu plenamente nos conteúdos programáticos das escolas fundamentais. A História do Brasil continua a ser ensinada a partir da chegada dos portugueses, ignorando a rica presença indígena anterior à colonização. Esse enfoque não reconhece o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas, que foram drasticamente reduzidas de aproximadamente 5 milhões para 350 mil desde o "descobrimento".

Nos últimos anos, movimentos sociais e iniciativas legislativas têm pressionado por uma educação que reflita melhor a diversidade cultural do país. O movimento indigenista e os movimentos de consciência negra têm lutado por maior reconhecimento e inclusão das suas culturas nos currículos escolares. Esse contexto de reivindicações e mudanças abre a possibilidade de um ensino de História mais inclusivo e representativo.

A inclusão da história e da cultura indígena nos currículos escolares, fruto da luta do movimento indígena, concretizada na promulgação da Lei 11.645/08, é essencial para ampliar o conhecimento sobre os povos originários, combater o preconceito e a discriminação. Estudar a história das populações indígenas na Bahia, pode ampliar o conhecimento dos estudantes sobre aspectos históricos frequentemente ocultados, além de desfazer preconceitos e estereótipos. Essa inclusão pode não apenas enriquecer o entendimento histórico, mas também pode contribuir para fortalecer a autoestima de jovens que, frequentemente, são marginalizados por uma educação que nega a pluralidade étnico-cultural regional e nacional.

Além disso, é fundamental investir na formação de professores para que estejam preparados para ensinar uma história plural e inclusiva. Programas de formação continuada podem ajudar os educadores a

desenvolver uma compreensão mais profunda e respeitosa das culturas indígenas, preparando-os de maneira eficaz e sensível para este trabalho.

A valorização da diversidade étnico-cultural no ensino de História é, portanto, uma tarefa urgente e necessária. Ela não apenas promove uma educação mais justa e representativa, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Ao reconhecer e valorizar a riqueza cultural de todos os segmentos da população, a escola pode desempenhar um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e orgulhosos de sua identidade e herança cultural.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. **Praxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 585-590, 2015.
- APINAJÉ, Júlio Kâmer R. Processo de Educação Intercultural: Possíveis Reflexões. *In*: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **Educação Indígena e Interculturalidade: Um debate epistemológico e político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental (v. 1). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.
- BRASILEIRO, Sheila; SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. Estratégias de negociação e recomposição territorial Kiriri. *In*: CARVALHO, Maria do Rosário; CARVALHO, Ana Magda (orgs.). **Índios e caboclos: a história recontada**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 147-166.
- BRITO, Nilza Bispo; DIAS, Acácia Batista; BANDEIRA, Fabio. **Kiriris de Mirandela: uma análise do processo de demarcação, conflitos e interesses em terras indígenas (Banzaê/1970 a 1999)**. 2016.
- BRASILEIRO, Sheila. **A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF.
- BRASIL. **Decreto nº 8.47**, de 12 de Março de 2003. Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, e dá outras providências.
- BRITO, Nilza Bispo; DIAS, Acácia Batista; BANDEIRA, Fabio. **Kiriris de Mirandela: uma análise do processo de demarcação, conflitos e interesses em terras indígenas (Banzaê/1970 a 1999)**. 2015.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011. p. 71-75.

CARVALHO, Maria Rosário; REESINK, Edwin. **Uma etnologia no Nordeste brasileiro: balanço parcial sobre territorialidades e identificações**. BIB, n. 87 (3), p. 71-104, 2018.

CARVALHO, Maria Rosário de. De índios ‘misturados’ a índios ‘regimados’. **Negros no mundo dos índios: imagens, reflexos, alteridade**. Natal: Edufrn, p. 82-99, 2011.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. Política indigenista no século XIX. **História dos índios no Brasil**, 1998.

DANTAS, Beatriz; CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de; SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. Os povos indígenas do Nordeste brasileiro: um esboço histórico. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992.

DANTAS, Monica Duarte. Povoamento e ocupação do sertão de dentro baiano (Itapicuru, 1549-1822). **Penélope: revista de história e ciências sociais**, n. 23, p. 9-30, 2000. DEMARQUET, Sonia de Almeida. **A resistência dos Kariri de Mirandela à dominação**. Biblioteca Digital Curt Nimuendaju, Série Etnohistória, Recife, 1991. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Ademarquet-1991-resistencia/Demarquet_1991_AResistenciaDosKaririDeMirandela.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

ETCHEVARNE, CARLOS. A ocupação humana do Nordeste brasileiro antes da colonização portuguesa. **Revista Usp**, n. 44, p. 112-141, 1999.

ETCHEVARNE, Carlos; FERNANDES, L. Patrimônio arqueológico pré-colonial: os sítios de caçadores coletores e dos grandes grupos de horticultores ceramistas, antes da chegada dos portugueses. *In*: ETCHEVARNE, Carlos; PIMENTEL, Renata (Orgs.). **Patrimônio arqueológico da Bahia**. Série Estudos e Pesquisas, n. 88, p. 27-46, 2011.

ETCHEVARNE, Carlos. A história da Bahia antes da colonização portuguesa. *Revista Nordestina de História do Brasil*, Cachoeira, v. 2, n. 4, p. 62-83, jan./jun. 2020. DOI: 10.17648/2596-0334-v2i4-1923.

FERNANDES, Floriza Maria Sena; TUXÁ, Tatiane Cataá Cá Arfer (Orgs.). **Tecendo saberes indígenas na escola: caminhos para uma política pública de formação de professores e professoras indígenas no Território Etnoeducacional Yby**. Paulo Afonso: UNEB - Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 45-62, 2001.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.º 80, pp. 115-147, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. Entrevista concedida para Schneider Felício, B. (USP); Kato, D. S.

(UFTM); Godoy, D. B. de O. A. de (USP); Honorato, E. S. (CIMEAC). **Cadernos CIMEAC**, v. 7, p. 12-31, 2017.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.pathwaystohighereducation.org/resources/pdf/0002.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MARQUES, Guida. Do índio gentio ao gentio bárbaro: usos e deslizes da Guerra Justa na Bahia seiscentista. **Revista de História**, n. 171, p. 15-48, dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/89006/91925>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **História da Bahia**: licenciatura em história. Salvador: Eduneb, 2013.

MEDEIROS, Ricardo Pinto de. Histórias dos povos indígenas do sertão nordestino no período colonial: problemas, metodologia e fontes. **Revista Clio Arqueológica**, Periódicos UFPE, p. 207-213, 2000.

MECENAS, Ane. “Christovão, o Principal da Aldeia de Natuba e a persuasão fazem os Índios a este Governo”: as tropas Kiriri e a Política de povoação do “sertão de dentro” da América portuguesa (1677-1679). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 10, n. 19, p. 32-50, 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

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

PEREIRA, N. M. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4512>, 2018.

PUTTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros**: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil. São Paulo: EDUSP, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard (Org.). **A Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005a. p. 107-126.

REIS, D. dos S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação e Sociedade**, v. 43, e240967, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.240967>.

REESINK, Edwin B. **Índio ou caboclo**: notas sobre a identidade étnica dos índios no Nordeste. *Universitas*, n. 32, 1983.

REESINK, Edwin B. A maior alegria do mundo: a participação dos índios Kiriri em Belo Monte (Canudos). *In: Índios e caboclos: a história recontada*. Salvador, p. 243-256, 2012.

SANTOS, Fabricio Lyrio. Aldeamentos jesuítas e política colonial na Bahia, século XVIII. **Revista de História**, São Paulo, v. 156, n. 1, p. 107-128, 2007.

SANTOS, Fabrício. A conjuração dos Kiriris: sublevação indígena e disputa de terras no sertão da Bahia no final do século XVIII (1797-1798). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 19, n. 1, p. e20230041, 2024.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implantação da lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. *In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Org.). A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. 2. ed. Recife: EDUFPE, 2016a. p. 85-112.

SOARES, J. S.; NASCIMENTO Nganga, João Gabriel. Ensino de História a partir de novas epistemologias. *In: Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior; Ivete Batista da Silva Almeida. (Org.). Ensino de História em Perspectiva Decolonial*. 1ª ed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2022, v. 1, p. 115-132.

SOUZA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1971.

SOUZA, André Luís Oliveira Pereira de; TOMÁZ Alzení de Freitas; MARQUES, Juracy. **Povo Tuxá das águas do Opará** [livro eletrônico] / [organização], 1. ed. Paulo Afonso, BA : Sociedade Brasileira de Ecologia Humana - SABEH, 2020. -(Povos Indígenas do Rio São Francisco; 2) PDF.

SANTOS, Fabrício. A conjuração dos Kiriris: sublevação indígena e disputa de terras no sertão da Bahia no final do século XVIII (1797-1798). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 19, n. 1, p. e20230041, 2024.

UNESCO. **Declaração sobre Raça e Preconceito Racial**. 27 nov. 1978.

VICELI, Luciana; FAUSTINO, Rosângela. Ensino de História: possibilidades de diálogos entre escola indígena e escola não indígena para a construção da interculturalidade. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 38, jan./jun. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. (ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina*. 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 25-42, dez. 2012.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Colonialidade e pedagogia decolonial**: para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2018.

ANEXOS

ANEXO ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

ANEXO B - PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROJETO INCLUSÃO PARA AUTONOMIA, UMA PROPOSTA DE UMA ESCOLA PARA DIVERSIDADE

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

PLATAFORMA BRASIL

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de História e Cosmologias Indígenas, Diálogo com a Escola Indígena Kiriri na Construção da Interculturalidade

Pesquisador: Maria do Socorro Sales

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76272923.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.596.517

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa objetiva refletir sobre as possibilidades de um ensino de História como prática intercultural – a partir do diálogo entre uma escola indígena e outra não indígena, na construção do conhecimento histórico. Trata-se do Colégio Estadual Professor Nelson Barros, localizado em Salvador, e o Colégio Estadual Indígena José Zacarias, situado no Território Kiriri, município baiano de Banzaê no norte do estado. A partir da interação entre professores das duas unidades buscaremos desenvolver uma proposta de ensino pautada no conceito de interculturalidade crítica e orientada pela perspectiva decolonial que valorize a História, os saberes e o protagonismo indígena. O estudo intenciona contribuir com uma maior inserção da temática indígena no Ensino de História na educação básica da Bahia, a partir da contribuição que o diálogo intercultural entre a escola indígena e não indígena podem trazer no sentido de dar mais ênfase à história e a cultura dos povos originários do estado da Bahia no currículo da disciplina.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar Categorias e conceitos integradores do ensino de História na educação indígena e analisar como estes saberes podem integrar uma proposta intercultural para o ensino de História na educação básica.

Objetivo Secundário:

- Levantar informações a respeito da presença indígena no Ensino de História na Bahia e do Colégio Estadual Professor Nelson Barros. (Referencial Curricular Estadual, currículo escolar, planos de aula dos professores, formação de professores e material didático) .
- Investigar como ocorre o ensino de História na educação escolar indígena, correlacionando o RCNEI, currículo escolar, os objetivos da educação escolar, prática docente e material didático, tomando como referência o Colégio Estadual Indígena José Zacarias no território Kiriri de Mirandela.
- Analisar como o saber e o fazer histórico da educação indígena pode dialogar numa perspectiva intercultural no Ensino de História da educação básica na Bahia
- Demonstrar como a perspectiva decolonial e intercultural pode tornar o ensino de História mais significativo;
- Organizar a interação dialógica entre professores de História indígenas e não indígenas, com vistas a desenvolver uma proposta de ensino pautada na interculturalidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa estão explícitos no projeto e no termo de consentimento livre e esclarecido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa envolve uma população que tem uma proteção especial nas normativas que regem a pesquisa em seres humanos, principalmente pelo processo de aculturação e tentativas de apagamento cultural destes povos, o qual conecta de forma potente com o projeto de pesquisa apresentado, e portanto, é fundamental a proteção desses povos que participam na pesquisa, respeitando as normativas vigentes que envolvem pesquisa em seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os itens exigidos para a valiação do CEP constam no processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2180592.pdf	15/01/2024 14:54:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.docx	15/01/2024 14:53:24	Maria do Socorro Sales	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_concess_copartic2.pdf	01/12/2023 14:34:09	Maria do Socorro Sales	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_comp_coleta_dados.pdf	14/11/2023 14:05:48	Maria do Socorro Sales	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	13/11/2023 20:23:16	Maria do Socorro Sales	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Pesquisa_Resumo.pdf	13/11/2023 20:22:49	Maria do Socorro Sales	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_autorizac_proponente.pdf	13/11/2023 20:16:01	Maria do Socorro Sales	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_autoriz_coparticipante2.pdf	13/11/2023 20:06:34	Maria do Socorro Sales	Aceito
Declaração de Instituição e	Termo_autoriz_coparticipante1.pdf	13/11/2023 20:06:19	Maria do Socorro Sales	Aceito
Infraestrutura	Termo_autoriz_coparticipante1.pdf	13/11/2023 20:06:19	Maria do Socorro Sales	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Confidencialidade.pdf	13/11/2023 20:05:53	Maria do Socorro Sales	Aceito
Declaração de concordância	Termo_concordancia_desenv_pesquisa.pdf	13/11/2023 20:05:22	Maria do Socorro Sales	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_compromisso_do_pesquisador_responsavel_assinado.pdf	13/11/2023 20:04:44	Maria do Socorro Sales	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	13/11/2023 20:00:37	Maria do Socorro Sales	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	07/11/2023 09:50:46	Maria do Socorro Sales	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 02 de Março de
2024

Assinado por:
Aderval Nascimento
Brito
Coordenador(a)

ANEXO B – PROPOSTA INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

PROPOSIÇÃO MEDIADORA DE ENSINO APRENDIZAGEM

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INSERÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA BAHIA



Maria Sales

**Propostas Pedagógicas para Inserção dos
Estudos Sobre Povos Indígenas no Ensino de
História na Bahia**

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo?

A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda?

Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos.

Ailton Krenak



SUMÁRIO

Apresentação -----	01
Unidade Temática 1 – Quem são e onde estão situados os indígenas do Brasil -----	04
Unidade Temática 2 – Povos indígenas da Bahia -----	11
Unidade Temática 3 - Povos indígenas da Bahia no contexto da colonização -----	26
Unidade Temática 4 – O povo Kiriri de Banzaê -----	32
Unidade Temática 5 – Protagonismo Indígena -----	38
Unidade Temática 6 – Os indígenas nas guerras de independência do Brasil na Bahia -----	46
Unidade Temática 7 – A relação dos povos indígenas com seu território -----	55
Unidade Temática 8 – A retomada dos territórios indígenas -----	58
Unidade Temática 9 – Tradição e cultura indígena Kiriri-----	54
Unidade temática 10 – Kiriri A cultura indígena presente na sociedade brasileira -----	65



APRESENTAÇÃO

Em 2008 foi sancionada a Lei 11.635 que, modificando a Lei 10.639/2003, que obriga os estudos da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tornando obrigatório também, a partir de então, a inclusão dos estudos da história e cultura indígena.

Infelizmente a Lei não vem necessariamente acompanhada de uma política de aperfeiçoamento profissional dos docentes, que acabam negligenciando sua efetivação por vários fatores, dentre eles a deficiência na formação universitária, o desconhecimento da legislação, a deficiência na abordagem da temática indígena no material didático bem como nos currículos escolares.

Este caderno surge destas ausências identificadas no currículo escolar da escola onde leciono, bem como de várias outras onde lecionam outros colegas de profissão. O material destina-se ao Ensino Fundamental, e foi desenvolvido pensando nas turmas de 6º a 9º anos do ensino fundamental, intencionando inserir a temática indígena no ensino de história, especialmente focado nos povos indígenas da Bahia, tomando como referência a comunidade indígena Kiriri de Mirandela do Município de Banzaê, pela sua trajetória histórica de luta e resistência e pelo interesse há algum tempo despertado em mim de conhecer mais sobre os povos indígenas do sertão baiano, região onde vivi por muitos anos antes de vir morar na capital.

As propostas aqui apresentadas, não surgem apenas do intuito de cumprir a legislação supracitada, mas, principalmente, por entender que é de extrema importância que a história da Bahia seja recontada na perspectiva de inserção destes sujeitos históricos, há séculos silenciados e

muitas vezes excluídos das narrativas históricas oficiais e dos materiais didáticos escolares no estado da Bahia.

O material consta de um conjunto de propostas de aulas compostas de sequências didáticas, que trazem alguns aspectos gerais inerentes aos povos indígenas do Brasil mas tem como foco principal os povos indígenas da Bahia. Diante da diversidade de povos indígenas baianos e da impossibilidade de contemplar todos neste trabalho, optamos por dialogar com a experiência do povo Kiriri.

Consta do material, dez Unidades Temáticas que dialogam entre si, partindo de uma abordagem mais genérica para a mais específica com o povo Kiriri no contexto da história regional, utilizando diversas linguagens verbais, não verbais, estéticas e musicais, buscando dialogar historicamente com presente e passado. Elas são fruto de meses de pesquisa e anseiam contribuir com a prática docente inclusiva e de um ensino de história numa perspectiva intercultural, uma vez que busca dar voz às narrativas e contribuições dos próprios indígenas, sejam eles artistas, professores, lideranças do movimento indígena baiano, caciques, conselheiros ou pessoas comuns, testemunhas da história que se faz e se refaz sempre que necessário.

Os relatos e contribuições dos povos indígenas nos possibilita uma nova análise dos processos históricos, incluindo também a visão deles em diálogo com a nossa, a fim de reescrever a história silenciada.

As sequências didáticas aqui sugeridas são passíveis de livre modificação por parte dos docentes a fim de atender às necessidades e objetivos específicos das suas unidades escolares e turmas. Esperamos que este material possa contribuir para um ensino de história mais plural e inclusivo.



Unidade Temática 1

Quem são e onde estão situados os indígenas do Brasil

A proposta é que o/a professor/a discuta na aula as representações que as/os estudantes têm sobre os indígenas no Brasil, uma oportunidade para refletir criticamente sobre certos estereótipos que circulam socialmente sobre esse segmento da população brasileira. É importante que ao final da atividade as/os estudantes percebam que os indígenas estão presentes em diferentes regiões do país, têm múltiplas características culturais e ocupa distintos lugares sociais.

Pode-se sequenciar a aula em quatro momentos: uma dinâmica de perguntas/respostas, um jogo de adivinhação, uma sessão de vídeo e uma atividade de leitura e produção textual.

1.1 – Jogo de perguntas/respostas

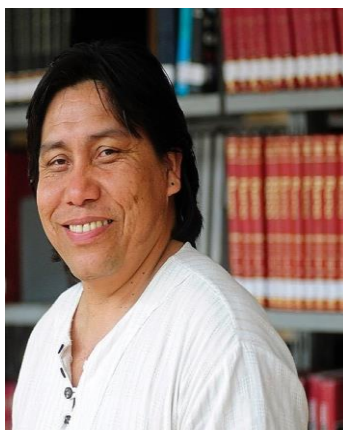
Em uma conversa inicial, o/a professor/a pode fazer perguntas e registrar as contribuições dos estudantes no quadro, seguem algumas sugestões:

- O que você sabe sobre os povos indígenas do Brasil?
- Onde vivem?
- Como vivem?
- Fazem uso de tecnologias?
- Possuem conhecimentos?
- Que língua falam?
- Como se vestem?
- Sabem ler e escrever?

As perguntas podem ser anotadas no quadro assim como as respostas dadas pelos estudantes. Elas serão retomadas adiante.

1.2 – Descobrir quem é a pessoa da imagem

Em seguida, propor o desafio, projetando imagens de pessoas, como estas abaixo, e sugerir que os estudantes adivinhem os nomes/profissões de cada um.



Sem perder o caráter desafio questionar se os estudantes sabem ou poderiam identificar quais destas pessoas são indígenas. É importante que, ao final, fique evidente para a turma, os nomes e as profissões de cada um: Ailton Krenak (primeiro escritor indígena a ocupar a academia brasileira de letras), Daniel Munduruku (escritor e ator), Sônia Guajajara (primeira deputada indígena do Brasil e ministra dos povos originários), Graça Grauna (escritora indígena), Alex Poatã (Lutador de UFC, do povo Pataxó do Sul da Bahia) e Rodrigo Simas (ator da rede Globo, interpretando o indígena Piatã na novela Novo Mundo, única pessoa não indígena da lista).

É a oportunidade para retomar, debater e problematizar as respostas dadas pela turma na primeira atividade, confrontando certas representações iniciais de quem pode ser considerado indígena no Brasil.

1.3 – Refletir a partir da entrevista: você concorda ou discorda?

Para aprofundar um pouco mais as reflexões sobre as atividades anteriores acerca das representações em relação à identidade dos indígenas, propõe-se que os alunos assistam à entrevista concedida pela rapper indígena Katu Mirin (com duração aproximada de 10 min e disponível no Youtube).



INDÍGENA NO BRASIL HOJE: COMO É?

Link de acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=9IvQ4VKqvsI>

Na entrevista, ela fala sobre alguns estereótipos acerca dos povos indígenas, como a sociedade geralmente os enxerga, como é ser indígena no contexto urbano e como superar estes estereótipos. Para instigar a turma a prestar atenção na entrevista, pode-se dividi-la em grupos e informar que ao final do vídeo eles vão participar de um jogo pontuado de perguntas/respostas, concordâncias/discordâncias. Um possível roteiro para orientar a brincadeira pode ser este, composto por 7 perguntas:

- Os povos indígenas do Brasil vivem apenas em aldeias?
- O fato de uma pessoa indígena viver no meio urbano lhe retira sua identidade?
- Por que alguns descendentes de indígenas preferem negar sua identidade e associar sua descendência aos japoneses, por exemplo?
- Por que é importante conhecer e afirmar nossa identidade socialmente?
- Porque é importante que o não indígena também defenda a causa indígena?
- O que a representatividade indígena em vários espaços representa para estes povos?
- Você conhece alguma mídia ou influencer indígena?

1.4 – Se ligando na presença e diversidade indígena no Brasil

Como atividade de síntese sobre o que é ser indígena no Brasil, propõe-se finalizar a aula com uma prática de leitura e interpretação coletiva do texto abaixo. Podendo ser lido de maneira revezada, com pausas para discutir as seguintes questões:

01 – Por que o termo “índio” não está adequado à visão que os povos indígenas têm de si mesmos?

02 – Que semelhanças e diferenças existem entre os povos indígenas do Brasil?

03 – Se um repórter pedisse para você descrever o indígena brasileiro, o que você falaria?

Os Povos Indígenas do Brasil

Os povos indígenas do Brasil, muitas vezes negligenciados pela maioria da população, formam uma tapeçaria rica e diversificada que remonta aos tempos pré-colombianos. Quando os europeus desembarcaram nestas terras, encontraram uma grandeza de culturas, totalizando mais de 1.000 povos e de 2 a 4 milhões de indivíduos. Hoje, esse panorama ainda é notável, com 266 povos distribuídos em 775 Terras Indígenas, falando mais de 150 línguas distintas, cada um com sua língua, tradições e identidade única.

Apesar das diferenças entre eles, todos os povos indígenas compartilham uma característica fundamental: a identificação como uma coletividade distinta, separada tanto de outras comunidades quanto da sociedade nacional em que estão inseridos. No entanto, a história comum desses povos foi marcada por séculos de colonização, um processo que teve consequências devastadoras, incluindo a extinção de muitas comunidades, perda de território e desvalorização de suas culturas.

Os povos indígenas são frequentemente referidos como “índios”, um termo decorrente do equívoco histórico dos primeiros colonizadores, que erroneamente acreditaram ter chegado à Índia. No entanto, hoje em dia, muitos preferem o termo “indígena”. O termo “povos indígenas” engloba uma vasta gama de grupos humanos, cada um com suas próprias especificidades culturais, e a expressão “indígena” refere-se àqueles originários deste país, região ou localidade.

A diversidade cultural e linguística entre os povos indígenas brasileiros é vasta, mas há características comuns que os unem, como o respeito à natureza, à ancestralidade, a valorização da família, ao conhecimento e sabedoria dos mais velhos e da vida em comunidade.

Esses povos também têm em comum a experiência de colonização e suas consequências devastadoras, quando foram vítimas de violência, resultando na extinção de culturas inteiras, na perda de territórios e na desvalorização de suas tradições.

Apesar das adversidades impostas pela colonização, os povos indígenas mantêm uma forte conexão com suas raízes ancestrais, compartilhando conhecimentos e experiências.

A organização social dos povos indígenas brasileiros varia de acordo com as comunidades indígenas. Existem aqueles que vivem isolados do restante da população brasileira, o que inclui outras pessoas indígenas. Os indígenas isolados não fazem nenhum tipo de contato com o exterior de suas terras, e a organização social de suas comunidades é pouco conhecida.

Assim como nas vestimentas, há uma distorção sobre a forma de moradia dos povos indígenas atualmente no Brasil. É comum pensar que os indígenas vivam em ocas feitas de madeira e cipó. Mas, de acordo com o último censo do IBGE, apenas 12,6% dos domicílios são do tipo “oca” ou “maloca”. No restante, predominam as casas.

Quando comparados aos não indígenas, os povos indígenas apresentam características comuns. No entanto, quando vistos de perto, nota-se além das semelhanças, muitas diferenças. Variam as culturas, as línguas, as formas de organização social e política, os rituais, as cosmologias, os mitos, as formas de expressão artística, as maneiras de se relacionar com o ambiente em que vivem etc. Cada povo possui diferentes formas de organização social, política e econômica e também de relacionar-se com outros povos e com o mundo exterior. Mas podem existir semelhanças e aproximações entre os povos indígenas.

Os indígenas, em geral, têm uma relação de conexão direta com a natureza e não se enxergam como uma parte separada dela. Essa conexão é completamente diferente da relação que o não indígena tem com o natural.

Atualmente, entre as maiores etnias indígenas do Brasil, estão as seguintes: Guarani, Ticuna, Kaingang, Macuxi, Guajajara, Yanomami, Xavante, Tupinambá, entre outras.

*fonte <https://www.fundobrasil.org.br/blog/povos-indigenas-atualmente-quebre-estereotipos/a>



Unidade Temática 2

Povos Indígenas da Bahia

Vimos, na unidade anterior, que é significativa a presença dos indígenas no Brasil como um todo, e muita resistência foi necessária para que isso acontecesse. Propõe-se, nesta unidade, que os estudantes aprendam mais sobre os povos originários baianos e sua presença milenar na região, assim como conhecer a diversidade de povos indígenas que habitavam a região que corresponde ao atual o estado da Bahia quando os europeus aportaram nestas terras. Os estudantes também aprenderão quem são as 33 etnias indígenas que vivem em território baiano e sua localização. Para alcançar os objetivos, serão realizadas três atividades com leitura de texto e mapas e produção de vídeo, através da qual poderão demonstrar seu aprendizado de forma crítica e criativa.

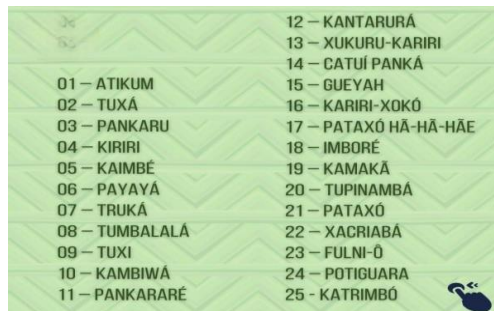
2.1 – Descobrindo onde estão os povos indígenas na Bahia

Para realizar esta atividade é importante que o professor disponha de um mapa político da Bahia, físico (fixado no quadro ou parede) ou projetado, para que os estudantes possam consultá-lo e poder localizar-se a fim de desenvolver a atividade proposta. Sugere-se fazer cópias da atividade para os estudantes. As respostas podem ser anotadas no caderno e posterior socialização oral em grupo. O professor pode começar a aula informando ou exibindo para a leitura coletiva da turma o trecho a seguir.

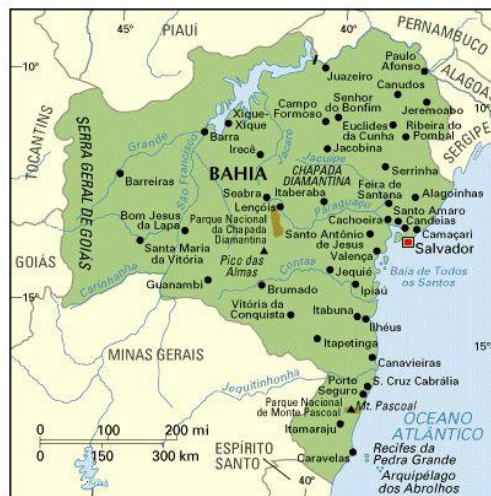
Bahia Indígena

Segundo notícia publicada pelo jornal Tribuna da Bahia em agosto de 2023, a Bahia detém atualmente, a segunda maior população indígena, dentre os 27 estados brasileiros. Vivem no estado baiano cerca de 229.103, o que corresponde a 13,5% da população indígena de todo o país. O estado do Amazonas é o primeiro, com 490.854 pessoas indígenas. Vivem atualmente na Bahia 33 etnias indígenas. O mapa a seguir

Após ler a informação anterior, observar o mapa da Bahia e os povos indígenas que vivem nas diferentes regiões e realizar a atividade.



The map shows the state of Bahia, Brazil, bordered by Piauí to the north, Pernambuco and Alagoas to the northeast, Sergipe to the east, Espírito Santo to the south, Minas Gerais to the southwest, and Goiás and Tocantins to the west. The state is divided into several regions, including the Chapada Diamantina, which is highlighted in green. Major cities and towns are marked with black dots, including Salvador (the capital, marked with a red square), Ilhéus, Vitória da Conquista, Brumado, Itabuna, Ipiá, Jequié, Valença, Santo Antônio de Jesus, Cachoeira, Santa Maria da Vitória, Bom Jesus da Lapa, Lençóis, Soabrá, Barreiras, Iracê, Barra, Xique-Xique, Campo Formoso, Senhor do Bonfim, Canudos, Juazeiro, Paulo Afonso, Jeremoabo, Ribeira do Carmo, Fombar, Jacobina, Serinha, Feita de Santana, Alagoinhas, Santo Amaro, Candóias, Camaçari, and Baía de Todos os Santos. The map also shows the Atlantic Ocean to the east, with the Recifes da Pedra Grande and Arquipélago dos Abrolhos. A scale bar at the bottom indicates distances in miles (0 to 200) and kilometers (0 to 300). The map includes latitude and longitude coordinates (10°N, 15°S, 40°W, 45°W).



2.2 – Aprendendo mais sobre os povos indígenas da Bahia

É importante que os estudantes tenham consciência de que esses povos indígenas têm uma longa e complexa história, um passado que é anterior à chegada dos europeus à América. Para conectar os estudantes com esse passado a sugestão é que eles pratiquem a leitura revezada do texto abaixo, com pausas para a discussão e domínio de compreensão das suas principais ideias.

Povos Indígenas da Bahia

A Bahia é um estado com uma rica diversidade cultural e histórica, sendo lar de várias populações indígenas que contribuíram significativamente para a formação da identidade local. A maioria dessas populações pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, incluindo grupos como os Pataxós, Pataxós-Hã-Hã-Hãe, Kiriris e os extintos Camacãs. Ao longo dos anos, muitos indígenas perderam o hábito de falar seus idiomas maternos, adotando o português como sua língua principal. No entanto, algumas comunidades ainda preservam suas línguas e tradições.

De acordo com o Censo de 2022 do IBGE, a Bahia possui a segunda maior população indígena do Brasil, com 229.103 pessoas se autodeclarando indígenas. Salvador, a capital do estado, é o quarto município brasileiro com a maior população indígena, contabilizando 27.740 indivíduos.

Na Bahia, destacam-se 31 etnias indígenas, conforme os dados da ANAI (Associação Nacional de Ação Indigenista), as principais etnias são:

Pataxós: 13.588 indivíduos, principalmente na costa do Atlântico-Sul e no interior do estado.

Pataxós-Hã-Hã-Hãe: 3.556 pessoas, vivendo no sudeste baiano.

Kiriris: 3.079 pessoas, na Terra Indígena Kiriri entre Ribeira do Pombal e Banzaê, e na Área Indígena Barra em Muquém de São Francisco.

Tuxás: 1.828 indivíduos, nas margens do Rio São Francisco.

Pankararé: 1.346 pessoas, nas Áreas Indígenas Brejo do Burgo e Pankararé.

Kaimbés: 1.016 indivíduos, espalhados pela Área Indígena Massacará e outras localidades.

Tumbalalás: 1.157 pessoas, entre os municípios de Abaré e Curaçá.

Kantarurés: 398 pessoas, na Terra Indígena Kantaruré da Batida.

Pankararu: 117 indivíduos, na Reserva Indígena Vargem Alegre.

Há também a presença de outras etnias como os Tupinambá, Payayá, Xucurus-Cariri, entre outros.

Os povos indígenas da Bahia estão distribuídos por diversas áreas e terras indígenas. Alguns dos municípios com maior proporção de indígenas em relação à população total, conforme o Censo de 2022 são:

Pau Brasil: 34,54% da população total.

Banzaê: 25,51% da população total.

Rodelas: 24,80% da população total.

Santa Cruz Cabrália: 24,34% da população total.

Itaju do Colônia: 22,46% da população total.

Línguas Indígenas

Apesar da predominância do português, algumas comunidades indígenas na Bahia ainda falam suas línguas nativas. No Censo de 2010, foram registrados os seguintes números de falantes:

Pataxó: 772 falantes.

Pataxó-Hã-Hã-Hãe: 58 falantes.

Kiriri (Kipeá): 56 falantes.

Kaimbé: 1 falante.

A maioria dos indígenas na Bahia vive fora das terras oficialmente delimitadas, representando 92,49% da população indígena do estado. Foram mapeadas 134 localidades indígenas em 39 municípios, de um total de 417 cidades.

Algumas das Maiores Etnias Indígenas da Bahia

A Bahia é um estado rico em diversidade cultural, sendo lar de várias etnias indígenas que preservam suas tradições e lutam pela manutenção de seus territórios e identidades. A seguir, apresentamos um breve panorama sobre algumas dessas etnias.

Kaimbé

Vivem no estado da Bahia, na Terra Indígena Massacará, município de Euclides da Cunha e “ocupam imemorialmente uma área de terra do sertão baiano, precisamente entre as bacias do rio Itapicuru e do Vaza Barris. Tendo por centro de seu território a Igreja da Santíssima Trindade de Massacará, fundada por missionários jesuítas em 1639, foram vítimas de usurpação de suas melhores terras pelos fazendeiros

regionais, que também lhes exploraram como mão-de-obra semiescrava por um longo período. No final do séc. XIX, o governo provincial, objetivando liberar as terras que lhes pertenciam à exploração dos grandes fazendeiros, extinguiu a Missão dos índios de Massacará.” (Souza, 1996).

Não há registros suficientes de termos nativos para concluir sobre a filiação linguística desse grupo. Contudo, segundo Souza (1996), “palavras isoladas coletadas por Reesink (1977) e Souza (1993) podem sugerir tratar-se de um grupo da família linguística Kariri.”.

Segundo dados da Funai de Paulo Afonso (2011), as festas e rituais entre os Kaimbé incluem a dança do Toré (não havendo uma data específica para sua realização), a zabumba (semanalmente) e a dança do boi do arará em período de festas ou visitas na comunidade.

“A religião predominante é a Católica, também existindo alguns índios que fazem parte da religião evangélica. Todos mantêm a tradição indígena, independente da religião que fazem parte.” (Funai-P.A., 2011)

“Dispersos em unidades familiares, com relativa autonomia política, os Kaimbé somente retomaram o processo de organização enquanto grupo étnico na década de quarenta deste século, quando no bojo da luta pela terra viram-se pressionados a assumir a identidade Kaimbé para legitimar suas reivindicações territoriais.” (Souza, 1996)

Kataruré

Descendente dos Pankararu, o povo kantaruré tomou forma há pouco mais de um século, quando a índia pankararu conhecida como Rosa Baleia deixou sua aldeia no Brejo dos Padres para se unir a Balduíno, morador da localidade de Olho d’Água dos Coelhos, situada junto à Serra Grande. O casal fixou residência e roçados na vertente oposta da serra, onde gerou treze filhos e fundou a aldeia da Batida. Além desta, hoje os Kantaruré estão também na comunidade de Pedras, ambas na Terra Indígena Kantaruré, homologada em 2001.

A Terra Indígena localiza-se no norte do estado da Bahia, Município de Glória, em uma região de clima semiárido, com baixa incidência pluviométrica, a 42 km da cidade de Paulo Afonso.

Conforme os Pankararu , a quem os Kantaruré atribuem sua "origem", o termo kantaruré designa uma figura mítica do universo mágico-religioso daquele povo indígena que geralmente aparece durante a realização de rituais: "Caboclo Brabo", "Pai do terreiro". De acordo com o depoimento de um ancião kantaruré, esse etnônimo foi sugerido por um índio Pankararé, em contraposição ao até então adotado pelo grupo, "caboclos da Batida", quando do processo de reconhecimento oficial.

Atualmente os Kantaruré falam o Português e as perdas culturais impossibilitam hoje sua identificação linguística.

Os Kantaruré são descendentes da população indígena que originalmente habitava o trecho do rio São Francisco entre a cachoeira de Paulo Afonso, a embocadura do rio Pajeú e as caatingas, brejos e serras adjacentes. Aparecem nas fontes históricas dos séculos XVII e XVIII, designados como", "Pancaru" ou "Caruru". Eles foram aldeados a partir do final do séc. XVII à margem do São Francisco por missionários jesuítas, franciscanos e capuchinhos. Dentre as missões fundadas à época, se destacam as de Sorobabé, Caruru e, em especial, Curral dos Bois, origem da atual cidade de Glória. Foram extintas em meados do século seguinte e a população indígena remanescente se tornou alvo de pressões coloniais, sobretudo de pecuaristas interessados nas terras mais férteis à margem do rio, de onde foi forçada a migrar, buscando locais de refúgio e resistência nos brejos e altos de serras dispersos na caatinga adjacente, que eram parte de sua antiga área de dispersão e perambulação.

Já em meados do século XIX se pode identificar a consolidação de dois novos núcleos constituídos por população indígena egressa de Curral dos Bois: um em Brejo dos Padres, no lado pernambucano do rio, onde vivem os atuais Pankararu; e outro no Brejo do Burgo, do lado baiano, onde habitam os Pankararé. Ainda ao final daquele século, o primeiro desses núcleos originaria mais dois, em localidades próximas: o dos atuais Jiripankó, no extremo ocidental do Estado de Alagoas, e o dos Kantaruré, na localidade da Batida, próxima à margem baiana.

Kiriri

Os Kiriri habitam o Nordeste da Bahia, principalmente nos municípios de Ribeira do Pombal, Quijingue e Banzaê, e às margens do rio São Francisco em Muquém de São Francisco. Mirandela, centro da Terra Indígena, situa-se a 24 Km a noroeste da cidade de Ribeira do Pombal, mais importante centro econômico da região.

A Terra Indígena Kiriri está localizada em uma região de clima semiárido, com relevo irregular e cursos d'água intermitentes.

Tradicionalmente, os Kiriri falavam a língua Quipeá, da família Kariri, hoje usando apenas fragmentos ao lado do português. A língua Quipeá era uma das poucas línguas exclusivamente isolantes nativas das Américas.

Kiriri é um vocábulo tupi que significa povo "calado", "taciturno". Essa designação teria sido atribuída pelos Tupi da costa aos índios habitantes do sertão. O povo Kiriri constitui hoje um grande exemplo de luta para outros povos indígenas localizados na região Nordeste do país. No espaço de quinze anos, eles se estruturaram politicamente e promoveram, em fins dos anos noventa do século passado, a extrusão de cerca de 1.200 não índios incidentes na Terra Indígena Kiriri, homologada desde 1990.

Historicamente, se poderia datar uma primeira aproximação dos Kiriri a uma ideia de território - assim como o conhecemos hoje, com seus limites bem definidos - no início do século XVIII, época da doação, por parte do então rei de Portugal, de uma légua em quadra de terras a todas as aldeias do sertão com mais de cem casais, fruto de solicitações constantes por parte dos jesuítas face aos conflitos decorrentes da expansão da pecuária, em especial com sesmeiros da região que interferiam com certa frequência na administração dos párocos das aldeias ali constituídas (Bandeira 1972).

Assim, Saco dos Morcegos, uma das quatro aldeias kipeá-kiriri fundadas pelos jesuítas, com uma população então estimada em 700 casais, foi delimitada como havia sido determinado, ou seja, a medida de uma légua de sesmaria (6.600 m), do centro a todas as partes, isto é, conforme o costume à época, da igreja missionária aos oito pontos cardeais e colaterais, formando um octógono regular de 12.320 hectares.

Pankararé

Vivem próximo à cidade de Paulo Afonso, na Bahia, com uma população de mais de 1600 pessoas (Funasa, 2010). Como seus parentes Pankararu, Kantaruré e Jiripancó, entre outros, "são descendentes da população indígena que originalmente habitava o trecho do rio São Francisco entre a cachoeira de Paulo Afonso, a embocadura do rio Pajeú e as caatingas, brejos e serras adjacentes" (Brasileiro, 2003).

"Dentre as missões religiosas fundadas à época, se destacam as de Sorobabé, Caruru e, em especial, Curral dos Bois, origem da atual cidade de Glória. As missões foram

extintas em meados do século seguinte e a população indígena remanescente se tornou alvo de pressões coloniais, sobretudo de pecuaristas interessados nas terras mais férteis à margem do rio, de onde foi forçada a migrar, buscando locais de refúgio e resistência nos brejos e altos de serras dispersos na caatinga adjacente, que eram parte de sua antiga área de dispersão e perambulação.

Já em meados do século XIX se pode identificar a consolidação de dois novos núcleos constituídos por população indígena egressa de Curral dos Bois: um em Brejo dos Padres, no lado pernambucano do rio, onde vivem os atuais Pankararu; e outro no Brejo do Burgo, do lado baiano, onde habitam os Pankararé. Ainda ao final daquele século, o primeiro desses núcleos originaria mais dois, em localidades próximas: o dos atuais Jiripankó, no extremo ocidental do Estado de Alagoas, e o dos Kantaruré, na localidade da Batida, próxima à margem baiana.” (Brasileiro, 2003)

“Após um longo período de afastamento das suas práticas tradicionais, por força de violências e proibições, os Pankararé retomaram ativamente tais manifestações, valendo-se para isso de sua aproximação com os Pankararu. Realizam com grande regularidade o ‘Toré’ e o ‘Praiá’, rituais que se distinguem por contar o primeiro com a participação de homens e mulheres, enquanto que ao segundo, de caráter mais restrito, tem acesso apenas os homens, que utilizam obrigatoriamente as roupas rituais. São realizados em terreiros específicos, o do ‘Nascente’ e o do ‘Poente’, acompanhados do consumo de uma bebida feita da entrecasca da jurema, reservada especialmente para essas ocasiões. O pajé é a figura central, dirigindo todas as fases do ritual.” (MJ, Verbete Pankararé)

Pataxó

Os Pataxó vivem no extremo sul do Estado da Bahia, em 36 aldeias distribuídas em seis Terras Indígenas -- Águas Belas, Aldeia Velha, Barra Velha, Imbiriba, Coroa Vermelha e Mata Medonha -- situadas nos municípios de Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro, Itamaraju e Prado. A Aldeia Barra Velha sendo uma das mais antigas, existindo desde 1767. Este povo tem contato com não indígenas desde o século XVI, muitas vezes sendo forçados a esconder seus costumes. Atualmente, os Pataxó se esforçam para reviver sua língua, o Patxohã, e rituais antigos, como o Awê.

Durante a colonização, os Pataxó foram expulsos de suas terras, enfrentando exploração econômica. Em 1997, a etnia ganhou notoriedade com o assassinato do líder Pataxó Hã-Hã-Hãe, Galdino Jesus dos Santos, em Brasília. Hoje, a maioria dos Pataxó vive na Aldeia Barra Velha, onde a cultura é ensinada em uma escola moderna, incluindo a língua Patxohã, música e dança.

Os registros históricos comprovam que a presença dos Pataxó na região entre o rio de Porto Seguro e a margem norte do rio São Mateus, no atual estado do Espírito Santo, remonta ao século 16.

Pataxó Hã-Hã-Hãe

Os Pataxó Hã-Hã-Hãe abrangem várias etnias, como Baenã, Kamakã, Tupinambá, Kariri-Sapuyá e Gueren, habitando o sul da Bahia. Eles enfrentaram expropriações, deslocamentos forçados, doenças e assassinatos desde o contato com não indígenas. Suas terras, reservadas em 1926, foram invadidas e transformadas em fazendas.

Vivem na Reserva Indígena Caramuru-Paraguaçu e na Terra Indígena Fazenda Baiana, totalizando cerca de 2.219 pessoas em 2005. Na década de 1960, suas terras foram invadidas por fazendeiros, levando à luta contínua pela retomada de seus territórios. Os Pataxó Hã-Hã-Hãe destacam-se na defesa de suas terras contra latifundiários, turismo, e plantações de eucalipto.

Tuxá

O povo Tuxá vive principalmente na cidade de Rodelas, em uma aldeia urbana de mais de 60 casas. Além da aldeia na cidade, os Tuxá ocupavam diversas ilhas e em especial a Ilha da Viúva, no Rio São Francisco, que constituía seu exíguo território agrícola. A Ilha da Viúva foi submersa pela construção da hidrelétrica de Itaparica.

Com suas terras tradicionais inundadas, os Tuxá foram transferidos para três áreas, um grupo vivendo nos limites dos municípios de Ibotirama (Área Indígena Tuxá de Ibotirama), outro no município de Rodelas (Áreas Indígenas Tuxá de Rodelas e Nova Rodelas), ambos no estado da Bahia, e outro à margem direita do rio Moxotó, junto aos limites do município pernambucano de Inajá, onde se situa a Terra Indígena Tuxá da Fazenda Funil.

“É desconhecida a filiação linguística dos Tuxá, supondo-se que a sua língua original fosse uma língua isolada.” (Anaí, 1981)

“Identificando-se como “tribo Tuxá, nação Proká, caboclos arco e flecha e maracá”, os atuais Tuxá parecem constituir uma das últimas das diversas etnias reunidas a partir do século XVII nas várias missões que se estabeleceram ao longo do curso do Baixo-médio São Francisco. A memória Tuxá registra particularmente episódios ligados à

ocupação holandesa, destacando a figura de Francisco Rodelas, considerado o seu primeiro cacique, e que teria lutado ao lado de Felipe Camarão.” (Anaí, 1981)

“O ‘Toré’ e o ‘particular’ são as formas rituais encontradas entre os Tuxá e que se constituem em mecanismos diferenciadores frente à sociedade nacional. A primeira é uma manifestação pública e coletiva, aberta à participação de todos os índios, sem distinção de idade e sexo. Durante a sua realização, os cânticos e a dança são acompanhados da ingestão de jurema e do uso de cachimbos rituais, de madeira ou barro, e de um apito especial de madeira para atrair as forças protetoras da ‘aldeia’. O ‘Particular’ constitui uma cerimônia mais fechada, realizada fora dos limites da cidade, vedado a qualquer participação de pessoas não envolvidas com o ritual, restrito aos adultos Tuxá casados, homens e mulheres. A utilização de jurema e fumo é bem mais intensa nestas ocasiões, que ocorrem regularmente a cada duas semanas. (Anaí, 1981)

Em nível de participação nos eventos de caráter regional, os Tuxá promovem a ‘primeira noite’ de novenas, por ocasião da festa de São João Batista, padroeiro de Rodelas.” (Anaí, 1981)

Tupinambá

Os Tupinambá de Olivença vivem na região de Mata Atlântica, no sul da Bahia. Seu território situa-se ao sul da cidade de Ilhéus e se estende da costa marítima da vila de Olivença até a Serra das Trempes e a Serra do Padeiro.

A vila hoje conhecida como Olivença é o local onde, em 1680, foi fundado por missionários jesuítas um aldeamento indígena. Desde então, os Tupinambá residem no território que circunda a vila, nas proximidades do curso de vários rios, entre os quais se destacam os rios Acuípe, Pixixica, Santaninha e Una.

Apesar da longa história de contato, a filiação ameríndia é fundamental para compreendermos a vida social dos Tupinambá de Olivença na atualidade. Não se trata de um resquício histórico remoto, mas de uma marca efetiva na organização social e modo de vida dos Tupinambá que hoje habitam a região. Entre outros aspectos, destaca-se sua organização em pequenos grupos familiares e certos gostos alimentares, como a preferência pela “giroba”, uma bebida fermentada produzida por eles.

Ainda que os Tupinambá de Olivença se considerem muitas vezes “caboclos” ou mesmo “índios civilizados”, isso nunca significou um abandono de sua condição indígena. O Estado retirou-lhes os direitos indígenas diferenciados a partir do fim do século 19, em função das visões restritivas que os órgãos oficiais tinham a respeito de

quem era ou não indígena. Foi somente com a Constituição de 1988 que se criou abertura legislativa para que as solicitações dos Tupinambá de Olivença, e de outros povos, fossem ouvidas e pudessem ter respaldo.

Em 2001, os Tupinambá de Olivença foram reconhecidos oficialmente como indígenas pela Funai. A primeira fase de demarcação do seu território concluiu-se em abril de 2009 com a publicação do resumo do relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença.

Referência: Pib socioambiental. Enciclopédia dos povos indígenas no Brasil.
https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal

Como atividade de sistematização da aprendizagem, propõe-se que a turma seja dividida em grupo e convidada a produzir uma paródia inspirada na ideia da presença e diversidade indígena na Bahia. As produções dos grupos podem ser apresentadas e avaliadas entre os grupos e pelo/a professor/a.



Unidade Temática 3

Povos Indígenas da Bahia no Contexto da Colonização

Dando continuidade aos estudos sobre os povos indígenas da Bahia, esta unidade objetiva ajudar a compreender como a colonização afetou a vida, as tradições e a cultura dos povos indígenas que habitavam a Bahia, especificamente na região do sertão, entendendo as consequências a curto e a longo prazo deste processo.

Para alcançar estes objetivos sugere-se que, com a mediação do (a) professor (a), os estudantes realizem uma leitura de texto e assistam a um vídeo. O texto apresenta um panorama do processo colonizador e suas consequências para os povos indígenas da Bahia. O vídeo de curta duração explora a visão sobre os aldeamentos indígenas nas missões jesuítas.

A sistematização do conhecimento é proposta num divertido jogo pontuado de perguntas e respostas.

3.1 – Conhecendo um pouco da presença indígenas na História da Bahia colonial

Pode ser feita uma leitura inicial do texto. Como se trata de um texto acadêmico sugere-se a mediação do professor na leitura para uma melhor compreensão. Pode ser criado antecipadamente à leitura, um glossário com os termos mais complexos. por exemplo: Entradas, guerra justa, guerra dos bárbaros, diretório dos índios, escravidão, cristianização, etc. Após a leitura o professor pode escrever algumas palavras chaves no quadro, para que os estudantes possam ir dando sua contribuição de acordo com a compreensão adquirida na leitura. A exemplo: Diversidade indígena na Bahia, conflitos entre europeus e indígenas, Extermínio de indígenas, tipos de relação entre indígenas e portugueses, aldeamentos indígenas, catequização, escravidão indígena, etc.

Os Povos Indígenas na História da Bahia Colonial

A história da Bahia é profundamente marcada pela presença e pela influência dos povos indígenas, que habitavam a região muito antes da chegada dos colonizadores

europeus no século XVI. Esses povos viviam principalmente ao longo da costa e possuíam uma rica cultura, com sistemas complexos de agricultura, pesca e cerâmicas, além de uma ampla rede de trocas culturais e comerciais.

Quando os colonizadores portugueses aportaram no sul da Bahia, em 1500, as terras litorâneas brasileiras eram ocupadas por indígenas Tupis-guaranis, predominando dois grandes grupos da nação Tupi: tupiniquins e tupinambás.

- O primeiro grupo, **tupiniquins**, habitava a faixa que vai de Camamu ao Espírito Santo.
- O segundo, **tupinambás**, dominava a extensa área costeira de Sergipe a Ilhéus.

No interior do estado prevaleciam os Aimorés ou Botocudos, que só foram conhecidos pelos portugueses anos mais tarde.

Os colonizadores europeus, especialmente os portugueses, começaram a investir agressivamente contra os povos indígenas. Este extermínio sistemático foi motivado pelo fato de que os indígenas representavam um obstáculo ao projeto colonizador. A pressão por terras férteis para a agricultura, especialmente no Recôncavo baiano, intensificou os conflitos. O Governador Geral Mem de Sá chegou a ordenar campanhas de extermínio contra as comunidades indígenas que resistiam, iniciando um período sombrio na história dos nativos da Bahia.

As "entradas", ou expedições de colonizadores contra os indígenas, eram motivadas por interesses econômicos e estratégicos. Os indígenas eram vistos ora como aliados, ora como inimigos, dependendo das necessidades dos colonos. A resistência indígena era frequentemente caracterizada como bárbara, alimentando medos e suspeitas entre os colonos. No entanto, muitos levantes indígenas foram reações legítimas aos ataques injustificados dos colonos.

A legislação colonial, como a lei de 1611, permitia o cativeiro dos indígenas em caso de "guerra justa" ou resgate, legitimando a escravidão e incentivando a conquista de terras. Esse processo violento de ocupação dos sertões da Bahia desencadeou a chamada Guerra dos Bárbaros, que durou 69 anos e resultou em mortes, escravidão e desestruturação social para muitos povos indígenas. Apesar disso, a resistência dos Tapuias, por exemplo, retardou a conquista colonial por quase um século.

Os conflitos pela terra na Bahia colonial envolviam diversos grupos sociais, incluindo sesmeiros, ameríndios, missionários e colonos. Para os indígenas, a terra era vital para sua segurança e sobrevivência. Os aldeamentos missionários, principalmente administrados pelos jesuítas, surgiram ao longo das rotas das boiadas, servindo como ponto de apoio para o gado e seus condutores.

Os jesuítas João de Barros e Jacob Roland fundaram os principais aldeamentos indígenas na Bahia, como a Aldeia de Nossa Senhora da Conceição de Natuba (atual Nova Soure) em 1666, a Aldeia de Santa Teresa de Canabrava (atual Ribeira do Pombal) em 1667 e a Aldeia da Ascensão do Saco dos Morcegos (atual vila de Mirandela no Território Indígena Kiriri). Esses aldeamentos abrigavam principalmente índios da etnia Kiriri, mas também incluíam outras etnias, refletindo uma composição multiétnica.

No século XVIII, o Diretório dos Índios, implantado em 1757 sob a influência do Marquês de Pombal, visava "civilizar" os indígenas, transformando-os em súditos da Coroa. Isso envolveu a transformação dos aldeamentos em vilas, a imposição do ensino da língua portuguesa e a proibição das línguas indígenas. A expulsão dos jesuítas em 1759 aumentou ainda mais a vulnerabilidade dos povos indígenas, submetendo-os ao controle direto da administração colonial.

Os colonizadores impuseram novas dinâmicas econômicas e sociais, incluindo a escravidão e a conversão forçada ao cristianismo. Muitos indígenas foram escravizados para trabalhar na extração de pau-brasil e, mais tarde, na produção de açúcar.

Este processo aliado a epidemias de doenças trazidas pelos brancos resultou na morte de grande parte da população indígena de todo o estado.

Estabelecimento de Aldeamentos

Para facilitar a catequização e controlar melhor os indígenas, os jesuítas criaram aldeamentos, que eram estruturas semelhantes a vilas. Nesses locais, os indígenas eram reunidos para serem evangelizados, educados nos costumes europeus e trabalhar nas terras dos missionários. Esses aldeamentos também serviam como meio de proteger os indígenas dos bandeirantes e outros colonizadores que os capturavam para escravização.

Impactos dos Aldeamentos

Os aldeamentos modificaram significativamente a cultura indígena. Muitas práticas culturais foram suprimidas, e houve uma imposição do idioma português e do cristianismo. Apesar disso, muitos indígenas conseguiram preservar aspectos de suas tradições, criando uma forma de resistência cultural que persiste até hoje.

Vídeo para apreciação dos estudantes

O vídeo a seguir pode ser exibido logo em seguida à leitura do texto e analisado com a atividade de palavras-chaves já sugerida. O vídeo tem curta duração (1:26 min), ele se conecta com o texto, trazendo aspectos gerais inerentes ao processo de aldeamento indígena nas missões jesuítas e seus impactos. Não se refere especificamente aos aldeamentos indígenas da Bahia mas traz aspectos comuns a política de aldeamentos imposta aos indígenas em todo território brasileiro e muito expressiva também na Bahia.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BbMM9PDnx6A>

3.2 – Exercitando o conhecimento num jogo de perguntas e respostas

Como atividade de síntese os estudantes irão participar de um divertido jogo de perguntas e respostas estilo Quiz, onde respondem ou passam a pergunta sorteada. Eles podem ser divididos em dois grandes grupos, um de cada lado da sala. A cada rodada de perguntas troca-se os jogadores de cada grupo de modo a participar o maior número possível de estudantes.

O/a professor/a pode elaborar as perguntas de acordo com o texto e vídeo sugeridos. Seguem alguns exemplos de perguntas:

- Onde viviam os povos indígenas da Bahia antes da chegada dos colonizadores?
- Cite 3 aspectos culturais dos indígenas baianos mencionados no texto?
- Quais povos ocupavam o litoral brasileiro em 1500?
- Que povo habitava a área costeira de Sergipe a Ilhéus?
- Que povos habitavam o interior da Bahia?
- Quem ordenou as campanhas de extermínio contra os povos indígenas?
- Quais eram as motivações das “entradas” contra os indígenas?
- O que decretava a Lei de 1611?

- O que desencadeou a Guerra dos Bárbaros?
- Qual o principal objetivo dos aldeamentos indígenas?
- Cite dois grandes aldeamentos indígenas da Bahia.
- A expulsão dos jesuítas em 1759 melhorou ou piorou a situação dos indígenas?
- Quais as duas piores imposições aos indígenas após 1759?
- Cite dois aspectos negativos dos aldeamentos.
- Cite dois aspectos positivos dos aldeamentos.

Após a resolução do Quiz pode-se realizar a correção em grupo.



Unidade Temática 4 – O Povo Kiriri de Banzaê-Ba

A proposta desta etapa é levar os estudantes a conhecer alguns aspectos da História do povo Kiriri, povo que habita o sertão baiano e têm uma atuação importante na história da Bahia. Vários aspectos de sua história e cultura serão retomados adiante em outras unidades temáticas. Os Kiriri possuem uma história de desestruturação social e cultural e posterior reestruturação e reafirmação de sua identidade étnica.

Sugere-se duas atividades, uma atividade introdutória de leitura e interpretação de texto que servirá de base para uma segunda atividade mais lúdica de criação de manchete de jornal.

4.1 – Descobrindo quem é o povo Kiriri

Os estudantes podem inicialmente ser questionados se conhecem os municípios próximos ao TI Kiriri (Ribeira do Pombal, Banzaê, Euclides da Cunha); Se já ouviram falar do povo Kiriri; Se sabem que vivem outros povos indígenas da região, como os Kaimbé. Dito isso é hora de saber mais sobre os Kiriri.

Avisar então que será feita uma leitura e desta leitura eles deverão prestar atenção em algumas características que acham importantes, interessantes, curiosas sobre este povo, pois em seguida serão feitos questionamentos que serão um preparativo para atividade de criação.

Os Kiriri de Mirandela: Resistência e Persistência Cultural

O povo Kiriri vive na região semiárida da Bahia e suas aldeias estão localizadas a uma média de cinco quilômetros da cidade de Banzaê, em uma área em formato de octógono regular, de 12.320 ha, com base na área doada pelo rei de Portugal. As aldeias que compõem a unidade do povo Kiriri são: Marcação, Mirandela, Araçá, Cajazeira, Segredo Velho, Baixa da Cangalha, Pau Ferro, Baixa do Juá e Lagoa Grande.

Inicialmente aldeados em missões jesuíticas, representavam uma das comunidades originadas desses estabelecimentos missionários, lutando pela posse e usufruto de um território exclusivo para sua reprodução social.

Os Kiriri, originalmente aldeados na Antiga Missão Saco dos Morcegos, foram rotulados como "caboclos" pelos não índios ao longo de décadas de confrontos. A partir desse rótulo, lutaram para afirmar identidade indígena Kiriri, buscando uma representação positiva que se tornasse fundamental em sua luta pela autonomia. Apesar das adversidades e da discriminação enfrentada, os Kiriri de Mirandela permaneceram firmes em sua identidade étnica e cultural. Historicamente alheios aos estereótipos e preconceitos, esses povos indígenas representam um notável exemplo de resistência e persistência cultural entre os povos originários do Nordeste brasileiro.

Texto autoral

Após a leitura sugere-se fazer uma dinâmica onde alguns questionamentos sobre o texto que acabou de ser lido estão numa caixa. Avisar que esta dinâmica vai apontar se os estudantes estão bons de memória e compreensão. A atividade pode ser pontuada ou bonificada, com bombons, por exemplo. A seguir, algumas sugestões de elementos a serem identificados no texto:

- Como viviam os Kiriri antes da chegada dos europeus?
- Qual sua denominação original?
- Qual o significado do nome Kiriri?
- Os Kariri originalmente eram um grupo grande ou pequeno?
- Que estados eles habitavam?
- Cite duas das línguas faladas pelos Kariri
- Qual a relação dos Kiriri com a natureza?
- Qual o nome da missão jesuíta do TI Kiriri?
- Como os Kiriri perderam seu território?

4.2 – Criando uma manchete para falar sobre o povo Kiriri

A partir desta interação espera-se que os estudantes aprendam um pouco mais sobre a presença indígena no sertão da Bahia, através do conhecimento inicial sobre os Kiriri.

Como atividade de síntese os estudantes divididos em grupos de 3 componentes, devem criar uma manchete de jornal, com o tema: Vida Indígena no Sertão da Bahia. Eles podem escrever uma manchete onde chamam o leitor a conhecer um pouco mais sobre esta etnia indígena.

A manchete deve fazer referencia aos principais elementos abordados no texto sobre o povo Kiriri.

Se os estudantes ainda não trabalharam com jornais, pode-se introduzir este tipo de estratégia.

Sugestão de como trabalhar com manchetes:

Sugerimos a leitura de duas manchetes de jornal e revista sobre povos indígenas, a leitura pode ser feita de forma compartilhada, conduzida pelo professor. Pode ser impressa ou projetada.



Após a leitura podem ser feitas perguntas relacionadas ao que estiver sendo lido, tais como:

- (Após ler o título da notícia.) Sobre o que fala um texto com esse título/ essa manchete?
- (Após ler a notícia.) Qual é a ideia central da notícia?
- A manchete (o título) da notícia se relaciona com o texto

- Será que só a manchete (o título) seria suficiente para o leitor entender a notícia?

Com as respostas dos estudantes, espera-se que os mesmos identifiquem ou reconheçam que, pelo título, é possível saber de qual assunto trata a notícia, porém, sem detalhes.

O docente pode conversar com os alunos sobre os títulos das notícias serem chamados de manchetes e sobre terem a função de resumir as principais ideias em poucas linhas, para atrair o leitor para ler o texto por completo. Na manchete, normalmente, são usadas palavras que chamam a atenção de quem lerá a notícia. O tamanho das letras numa manchete também costuma ser diferente das letras no restante do texto.

Após esta análise, pode-se propor uma atividade lúdica na qual os alunos atuarão como editores de um Jornal ou revista e criarão manchetes a partir de enredos e histórias a partir dos vários aspectos que estudaram sobre o povo Kiriri nesta Unidade Temática.

O desafio é criar uma manchete e fazer uma ilustração que a acompanhe. Pode-se combinar com a turma que será feita uma exposição com todas as manchetes criadas e suas respectivas ilustrações, que serão prestigiadas pelos colegas da turma. Pode-se orientar que caprichem e sejam bem criativos, lembrando sempre da intenção do gênero manchete que é chamar a atenção do leitor.



Unidade Temática 5 – Protagonismo Indígena

Na Unidade anterior conhecemos um pouco da história do povo Kiriri da Bahia e observamos como foram atuantes na história. A seguir trataremos mais sobre seu na história do Brasil. A intenção é mostrar que os indígenas não foram apenas vítimas da colonização, mas sempre foram atuantes enquanto sujeitos históricos e cidadãos brasileiros. O estudante também será levado a refletir sobre o silenciamento dos indígenas nas narrativas históricas por muito tempo, de forma a compreender a importância de conhecer e escutar o outro para poder respeitá-lo.

Para tanto se propõe duas atividades de leitura e análise, a primeira com leitura de charge e a segunda com leitura e análise de dois textos acerca da atuação indígena na História do Brasil e do silenciamento deste protagonismo nas narrativas históricas.

5.1 – Aprendendo sobre protagonismo indígena e sua ausência nas narrativas históricas

Nesta atividade, os estudantes irão aprender mais sobre o protagonismo indígena da História do Brasil e da Bahia. E buscar compreender as razões do silenciamento do protagonismo indígena por muito tempo, na História oficial.

A sugestão desta atividade é que seja feita a leitura e análise oral dos textos, e a seguir, a resolução da atividade escrita proposta com posterior socialização em grupo.

Questões para análise dos textos:

01 – Avalie junto com seus colegas de classe o que vocês aprenderam até o momento atual na escola sobre a atuação indígena na História do Brasil. Escrevam um pequeno parágrafo com a opinião do grupo a respeito.

02 – Destaque trechos dos dois textos que contém informações sobre momentos históricos em que os indígenas foram protagonistas na História. Escreva resumidamente em frases curtas. Após fazer isso, analise junto ao grupo os eventos que você e seus colegas conheciam ou desconheciam das informações selecionadas.

03 – O que você pensa a respeito da justificativa do Historiador Victor Leonardo, para a ausência do protagonismo popular na História brasileira?

03 – Diante das informações levantadas nas leituras desta atividade, explique se você considera importante reescrever a nossa história incluindo outros sujeitos históricos.

Texto 1

A Atuação dos Indígenas na História do Brasil

Ao contrário das narrativas difundidas ao longo dos séculos na história do Brasil, os indígenas não foram indivíduos passivos, nem apenas vítimas da ofensiva colonizadora e um obstáculo à colonização ou à expansão da sociedade nacional. Durante o período colonial, inclusive eles desempenharam papéis variados na economia, na política e na sociedade brasileira, não desenvolvendo apenas trabalhos braçais, mas atuando em alguns locais, como no nordeste brasileiro, nas câmaras municipais como vereadores.

A história dos povos indígenas do Brasil é marcada por violência, opressão e resistência, desde o Período Colonial até os dias atuais. Embora tenham sido alvo de intensas guerras e opressão, os indígenas não desapareceram; pelo contrário, desempenharam papéis ativos e determinantes nos rumos da história brasileira.

Durante o período colonial, os indígenas resistiram ao avanço do povoamento, muitas vezes modificando os planos dos colonizadores e redefinindo o curso da história. Além de resistir, os indígenas também estabeleceram alianças estratégicas com os colonizadores, participando de guerras e contribuindo para o estabelecimento da conquista e do povoamento do território.

Os indígenas desempenharam uma variedade de papéis na sociedade colonial e imperial, ocupando posições diversas nas estruturas de poder. Foram soldados, marinheiros, agricultores, pescadores, entre outros, envolvendo-se nas relações sociais estabelecidas desde os primeiros contatos com os colonizadores. Muitos também ocuparam cargos oficiais, como vereadores e juízes, e constituíram grupos de pressão aliados a correntes políticas.

Com a independência do Brasil em 1822, os povos indígenas continuaram a desempenhar papéis importantes na sociedade brasileira. Eles lutaram por seus direitos e territórios em meio a um contexto de rápida expansão territorial e

econômica. Ao longo do século XIX e XX, eles enfrentaram uma série de desafios, incluindo a perda de terras, a violência contra suas comunidades e **políticas governamentais assimilacionistas**.

Nos tempos contemporâneos, os povos indígenas continuam a lutar por seus direitos e pela preservação de suas culturas e territórios. Eles têm sido ativos na política, na educação e na mídia, buscando promover o reconhecimento de suas identidades e a garantia de seus direitos constitucionais.

5.2 – O protagonismo do povo Kiriri na História

O texto a seguir traz um breve histórico da atuação do povo Kiriri na Guerra de Canudos.

Sugere-se a leitura e posteriormente a realização de uma atividade com palavra cruzada. Constan orientações e sugestão de questões adiante.

A participação Indígena na Guerra de Canudos

A Guerra de Canudos (1896-1897) foi um evento marcante na história do Brasil, não apenas pelo conflito em si, mas também pela participação significativa de vários povos indígenas. Esta guerra, travada no sertão da Bahia, envolveu um movimento social liderado por Antônio Conselheiro e atraiu diversos grupos sociais, incluindo diversas etnias indígenas que participaram ativamente do movimento de Canudos. Entre elas, destacam-se os Kaimbé, Kiriri e Tuxá. Cada uma dessas etnias, de maneiras distintas, aderiu ao projeto comunitário de Belo Monte, onde Antônio Conselheiro estabeleceu uma sociedade alternativa baseada em princípios religiosos e sociais. Os indígenas, já convertidos ao cristianismo pelas missões jesuítas no século XVII, encontraram em Conselheiro um líder carismático que prometia uma vida melhor e mais justa, em contraste com a opressão e discriminação que enfrentavam.

O movimento de Canudos representou uma convulsão social no sertão nordestino, afetando todas as categorias sociais da região. Para os povos indígenas, os efeitos foram significativos e variados. A comunidade de Canudos, também conhecida como a "cidade da religião", atraiu os indígenas devido ao carisma de Antônio Conselheiro e aos problemas sociais que eles enfrentavam, incluindo opressão e discriminação.

Os indígenas desempenharam papéis cruciais durante a guerra. Um indígena Tuxá era responsável pelo atendimento à saúde da população canudense, utilizando seu

vasto conhecimento sobre ervas e suas propriedades terapêuticas. Na defesa de Canudos, o "caboclo" Pajeú se destacou como um grande estrategista, liderando várias vitórias contra as expedições militares. Há relatos de que, ao lado de muitos cadáveres, foram encontrados arcos e flechas, indicando a participação ativa dos indígenas na resistência armada.

Adesão de Resistência

Os Kiriri, entre outros, foram atraídos para a luta de Canudos por diversos motivos. A história oral e os relatos de pesquisadores indicam que a expedição liderada por Antônio Conselheiro em busca de madeira para a construção da igreja de Canudos foi um momento crucial para a adesão dos Kiriri. O evento, marcado por um suposto milagre realizado por Conselheiro, fortaleceu os laços entre ele e os indígenas.

Os Kiriri também contribuíram com a imagem de Nossa Senhora da Assunção, padroeira de sua aldeia, para a galeria de santos de Antônio Conselheiro. Este gesto simbolizava a profunda conexão religiosa e cultural que se formou entre os índios e o movimento de Canudos.

A participação dos indígenas na Guerra de Canudos teve consequências profundas e duradouras. Os Kiriri, por exemplo, perderam muitos de seus membros, incluindo os últimos xamãs que falavam a língua indígena. Esta perda significou um enfraquecimento profundo de sua relação com os encantados, entidades sobrenaturais fundamentais para sua cosmologia e práticas religiosas. Além disso, muitos indígenas descobriram, ao retornar para suas aldeias, que suas terras haviam sido ocupadas durante sua ausência, causando um impacto duradouro em suas comunidades.

Além das perdas culturais, os indígenas enfrentaram desafios materiais significativos. Ao retornarem para suas aldeias, muitos descobriram que suas terras haviam sido ocupadas, e algumas dessas terras nunca foram recuperadas. A Guerra de Canudos, portanto, representou não apenas um massacre físico, mas também um golpe devastador para a identidade e a continuidade cultural dos povos indígenas envolvidos.

Memória e Reconhecimento

A participação indígena na Guerra de Canudos é muitas vezes subestimada ou esquecida pela historiografia tradicional. No entanto, para a memória social dos próprios indígenas, especialmente os Kiriri, sua contribuição é altamente valorizada. A tradição oral preserva relatos detalhados sobre sua participação, desde o apoio logístico até a luta armada. Esta memória coletiva mantém viva a importância de sua resistência e sacrifício, mesmo que pouco reconhecida fora de suas comunidades. Para os Kiriri, a participação na guerra foi um ato de resistência e de afirmação cultural. Eles lutaram valentemente, defenderam Canudos com suas vidas e, em muitos casos, pagaram um preço alto por sua lealdade e coragem.

A participação indígena na Guerra de Canudos é um testemunho da complexidade e da diversidade das resistências sociais no Brasil. Estes povos, embora frequentemente invisibilizados na narrativa histórica dominante, desempenharam um papel crucial na defesa de Canudos e na luta contra a opressão e a discriminação. Reconhecer e valorizar suas contribuições é essencial para uma compreensão mais completa e justa da história brasileira.

Texto autoral

Após a leitura mediada do texto, pode ser realizada uma atividade com palavra cruzada.

A atividade pode ser elaborada pelo professor na web no link <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php>

Segue abaixo a sugestão de perguntas e a palavra cruzada gerada no referido site:

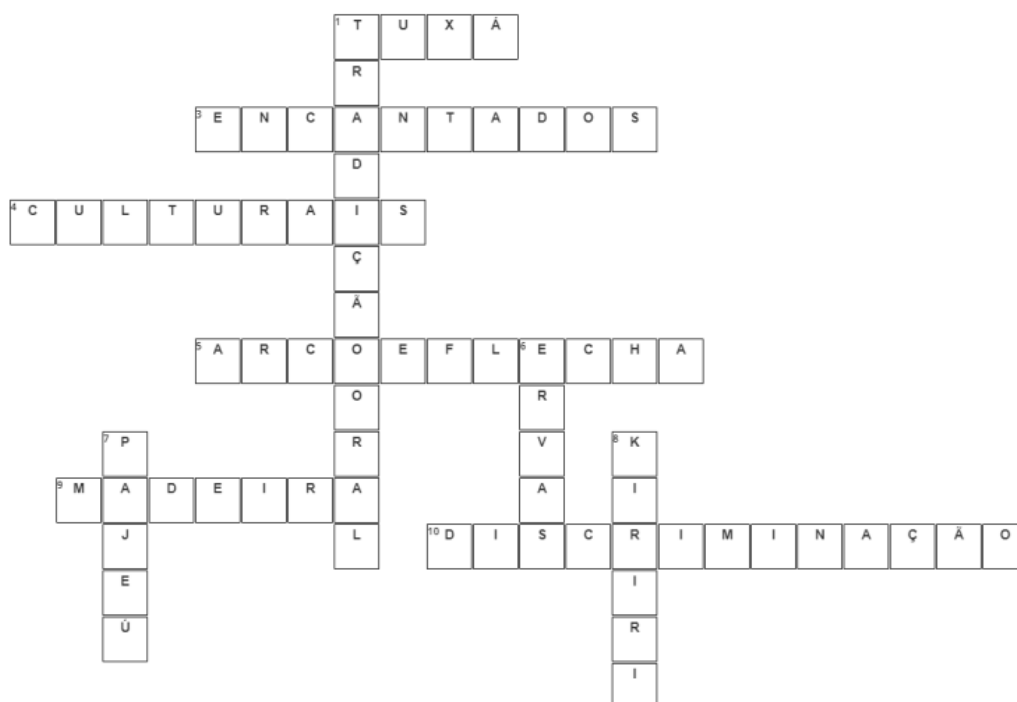
Horizontais

1. Etnia a que pertencia o indígena que fazia atendimento à saúde para a população de Canudos.
3. seres místicos com os quais os xamãs indígenas têm profunda conexão.
4. Um dos elementos seriamente afetados após a participação dos Kiriri na guerra.
5. Itens encontrados ao lado dos cadáveres da guerra que revelaram a ativa participação indígena no conflito.
9. A busca de Antônio Conselheiro por este produto foi de grande importância para a ida do povo Kiriri a Canudos.
10. Um dos fatores responsáveis pelo ingresso do povo Kiriri na guerra de Canudos.

Verticais

1. Onde se mantém viva a memória da participação do povo Kiriri no conflito de Canudos.
6. Produtos manipulados pelos indígenas em tratamentos de saúde.
7. Indígena que liderou várias lutas vitoriosas contra expedições militares na guerra.
8. Povo que teve ampla participação na Guerra de Canudos.

Indígenas na Guerra de Canudos





Unidade Temática 6 – Os Indígenas nas Guerras Independência do Brasil na Bahia

Dando sequência às abordagens sobre o protagonismo indígena na história do Brasil, esta unidade tratará da participação dos povos indígenas baianos nas guerras de independência travadas em solo baiano no início do século XIX.

Inicialmente pretende-se levar os estudantes a identificar a presença indígena nas festividades de comemoração da independência da Bahia, representas no desfile de 2 de julho, assim como no monumento ao 2 de julho no Bairro do campo Grande em Salvador.

Para aprofundar o conhecimento acerca da participação indígena na independência do Brasil, sugere-se a leitura mediada de um texto do historiador baiano Francisco Cancela. Para sistematizar o conhecimento sugerimos a realização de uma atividade com o aplicativo de jogos de aprendizagem Khoot. Na impossibilidade de realizar a atividade no aplicativo, pode-se fazer impressa.

6.1 – As figuras do caboclo na independência da Bahia.

O professor pode projetar a imagem do site onde poderá compartilhar com os estudantes as informações sobre o monumento ao 02 de Julho. Disponível no link <http://www.salvador-turismo.com/campo-grande/monumento.htm>.

O site disponibiliza varias informações sobre o monumento e os personagens que a compõem com destaque para os indígenas: O caboclo no topo, a indígena Catarina Paraguaçu e outra mulher representando a Bahia, assim como a imagem de dois homens personificando os rios São Francisco e Paraguaçu, que teriam sido palco das batalhas.

← → ↻ 🏠 Não seguro salvador-turismo.com/campo-grande/monumento.htm 🔍

🌐 Atividades e Projeto... 📁 BBanco de Uestoes... 🚗 Mov e org indígena... 💰 Financiamento de V... 📅 SEMINÁRIO DE PES... 🇧🇷 narrativa - dernival...



**Guia Geográfico
Salvador**

◀ Campo Grande

*Monumento ao
Dois de Julho*

O Monumento ao Dois de Julho no Largo do Campo Grande, foi inaugurado em 1895, nas comemorações dessa data, 23 anos após os primeiros estudos para a sua execução.

De estética neoclássica, é um dos mais belos monumentos já construídos na América. Todo o conjunto foi esculpido, na Itália, em bronze, ferro fundido e mármore de Carrara.

O Recôncavo Baiano foi o grande palco da Guerra de Independência do Brasil. Uma análise histórica mostra que, vencendo na Bahia, os portugueses seguiriam para dominar o resto do País. Assim, o Dois de Julho, quando o exército brasileiro entrou vitorioso em Salvador, foi uma data decisiva para a conquista da Independência.

A história desse magnífico monumento começou em 1872, quando o Presidente da Bahia nomeou, por ato de 31 de outubro daquele ano, uma comissão, presidida pelo Barão de Cotegipe, para dirigir os trabalhos para sua execução. A presidência dessa comissão foi assumida depois por Manoel Victorino, que foi senador e vice-presidente da República. Teve a participação do Governo da Província, da Assembleia Legislativa e da Câmara Municipal.


Foi esculpido na Itália, pelo artista italiano **Carlo Nicolli Manfredi**, vice-cônsul do Brasil, em Carrara. Outros artistas italianos também colaboraram. A montagem coube ao engenheiro Antonio Augusto Machado.




O imponente Monumento ao Dois de Julho, em fase final de montagem, em fotografia de **Rodolpho Lindemann**, em 1895.

← → ↻ 🏠 Não seguro salvador-turismo.com/campo-grande/monumento.htm 🔍


🌐 Atividades e Projeto... 📁 BBanco de Uestoes... 🚗 Mov e org indígena... 💰 Financiamento de V... 📅 SEMINÁRIO DE PES...



Escultura de Catharina Paraguçu, em versão neoclássica. Paraguçu, a mulher de Caramuru e índia tupinimã, viveu no início do século 16 e foi o primeiro brasileiro documentado. Ela foi batizada na França e mandou erguer a Igreja da Graça. Sua família teve participação importante na fundação da Cidade do Salvador.



Aqui, o Monumento ao Dois de Julho nos dias de hoje (foto Casa da Photo).



O caboclo no topo do Monumento.

Posterior ao estudo do monumento sugere-se explorar a representação do caboclo no desfile das comemorações da Independência. Projetando a imagem, o professor pode ir incentivando a observação dos estudantes, explorando seus significados a partir dos detalhes, a exemplo:

- A representação do herói Nacional na figura dos primeiros brasileiros
- A conexão com a ancestralidade nos alimentos do caboclo
- Atentar para o termo caboclo, termo utilizado pelos europeus para depreciar os indígenas “misturados” e negar seus direitos de indígenas.

- A importância de fazer uma releitura da história à luz da importante atuação dos indígenas nas lutas de independência. Conforme será estudado adiante no texto.



Sua imagem remete à figura de um herói nacional e vem da busca pela conexão com a ancestralidade. Os indígenas são os habitantes originais das terras que hoje constituem o Brasil. Sua presença remonta a milhares de anos antes da chegada dos colonizadores europeus no século XVI. Eles desempenharam um papel crucial na história do país, contribuindo com sua cultura, conhecimentos sobre a natureza e suas lutas pela preservação de suas terras e identidades. Os caboclos, por sua vez, são descendentes de indígenas e europeus ou de indígenas e afrodescendentes. Esse grupo étnico tem uma conexão especial com o meio ambiente brasileiro e com a herança cultural de suas raízes indígenas, quem diz isso é Raul Lody:

O caboclo traz a imagem do indígena, nativo da terra, o dono da terra, o brasileiro mais brasileiro, são alguns indicadores para se organizar a construção do caboclo. E, reafirma-se imaginários sobre um sentimento etnográfico sobre os indígenas nas idealizações sobre a imagem do caboclo. E nesta maneira de se entender quem é o caboclo, destaca-se o que come o caboclo (...) O caboclo marca nas suas comidas um sentido, mesmo que idealizado, de ingredientes que chegam das matas, e por isso a utilização de muitas frutas, frutas nativas, da terra, e outras mesmo que exóticas.

Fonte: Observatório do patrimônio gastronômico do Nordeste – SENAC. Caboclos do 2 de julho. Disponível em: <http://observatoriogastronomico.senac.br/especiais/caboclos-do-2-de-julho/>.

6.2 – Aprendendo sobre a participação indígena na independência do Brasil na Bahia. O texto abaixo pode ser lido em leitura compartilhada entre os estudantes com a mediação do professor que pode ir fazendo perguntas sobre o que acabaram de ler.

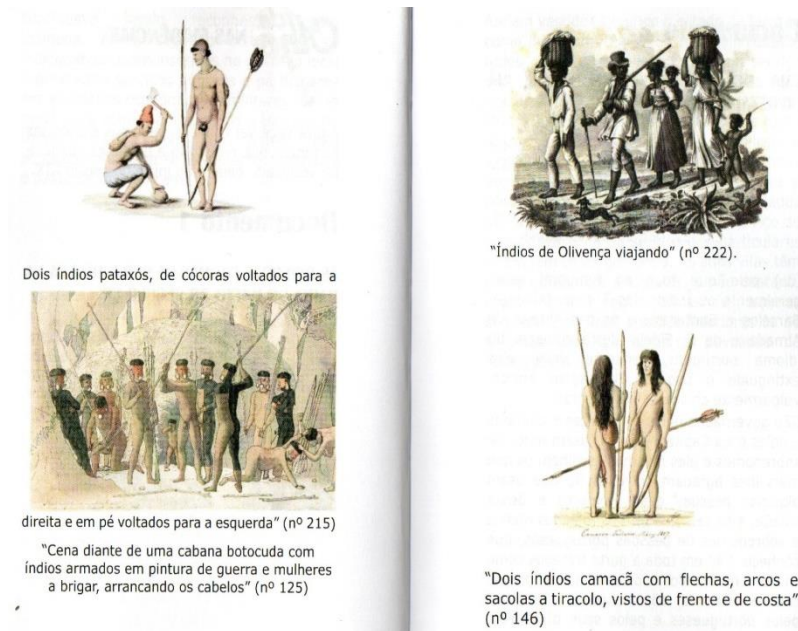
Os indígenas e a Independência do Brasil na Bahia

Os indígenas não desapareceram da história depois da chegada de Pedro Álvares Cabral. Embora tenham sido excluídos dos livros de história, eles sempre estiveram presentes em todos os momentos da formação da nossa sociedade. Na época da independência, por exemplo, havia na Bahia uma grande e diversificada população indígena. Não se sabe ao certo a quantidade exata, nem mesmo detalhes de suas culturas e organizações sociais. Mas, se sabe que eles estavam presentes em todas as regiões baianas, do litoral ao sertão.

Os documentos deste período tratam essa população simplesmente como “índios” - um termo genérico que esconde a diversidade de povos, línguas e culturas. O uso desse termo, inclusive, tem sido criticado pelo movimento indígena contemporâneo justamente por representar uma forma de apagar a grande quantidade e variedade de povos como uma estratégia de dominação. Afinal de contas, nenhuma população que habitava esse território que se tornou o Brasil se autodenominava “índio” - lembrando que esse termo tem origem no erro geográfico de Colombo que, quando conheceu pela primeira vez os nativos americanos em 1492, acreditava ter chegado às Índias. Segundo Edson Kayapó, “índio é um metal da tabela periódica; nós somos indígenas, com nossas diversidades e diferenças.

Apesar dessa forma de tratar os povos indígenas, as fontes históricas revelam que eles eram bastante plurais na Bahia no início do século XIX. O documento a seguir, retrata parte dessa diversidade ao reunir quatro imagens de indígenas que habitavam a Bahia entre os anos de 1816 e 1817: os Pataxó da região do Prado, os Botocudos, nas proximidades de Belmonte, os Kamakã no rio de Ilhéus e os Tupinambá da Vila de Olivença. Esses desenhos foram feitos pelo viajante alemão Maximiliano de Wied, que percorreu o litoral da Bahia e descreveu algumas características dos povos que encontrou. Maximiliano notou não apenas as diferenças culturais presentes nos adereços, nas pinturas, no tipo físico, mas também na língua, nos rituais religiosos e nas relações de aliança e inimizade. Além desses

grupos étnicos, sabe-se que na Bahia no tempo da independência também existiam Kiriri, Tupinikim, Meniães, entre tantos outros.



Esses indígenas também se diferenciavam pela história de contato com a sociedade luso-brasileira. Alguns grupos étnicos viviam nas matas e resistiam ao convívio com o mundo dos brancos, recebendo, por isso, o nome de "índios inimigos" ou "índios selvagens". Entre eles se destacavam os Botocudos da região entre os rios Mucuri e Jequitinhonha, no extremo sul da Bahia. Outros grupos, por sua vez, já viviam inseridos na sociedade luso-brasileira desde os séculos anteriores. Estes indígenas dominavam a língua portuguesa, prestavam serviços públicos e particulares aos brancos e chegavam a participar do governo local e das forças armadas, ocupando cargos de vereadores, juízes e capitães. Ainda que fossem tratados como "já civilizados", continuavam sendo identificados como "índios", tanto por causa da origem daquelas populações, como também pela permanência de seus hábitos culturais.

A guerra foi o acontecimento mais marcante da independência do Brasil na Bahia. Os conflitos se iniciaram já na chegada das primeiras notícias da **Revolução do Porto** em 1820, em Portugal, intensificando-se especialmente entre julho e novembro de 1821 com muitos motins, confrontos e conspirações provenientes da disputa sobre o comando político e militar da Bahia.

Em junho de 1822, algumas vilas do Recôncavo aclamaram d. Pedro como defensor e protetor do Brasil, provocando uma reação do governo de Madeira de Melo, que enviou uma fragata para o bombardeio da Vila de Cachoeira. A partir desse episódio, a Bahia se transformou em um campo de batalha, com uma guerra que se estendeu por cerca de um ano, sendo encerrada com a vitoriosa retomada da cidade de Salvador pelo exercito pacificador no dia 2 de julho de 1823 – data considerada o marco da Independência da Bahia e ainda hoje festejada como a mais importante do calendário cívico baiano.

Os indígenas das vilas e aldeias não ficaram de fora desse contexto de guerra. Em primeiro lugar, porque as guerras já faziam parte da história dos diferentes grupos étnicos antes mesmo da chegada dos europeus. Em segundo lugar, depois do início da colonização, os indígenas aliados foram fundamentais aos portugueses nas guerras coloniais, lutando contra os grupos indígenas considerados inimigos e, também, contra nações europeias que tentavam invadir a colônia portuguesa. Foi assim que, por exemplo, a expulsão dos holandeses de salvador, contou com a fundamental participação de tropas indígenas, entre 1624 e 1625.

Nesta época, muitos indígenas da Bahia atuavam nas forças militares chamadas de **Companhia de Ordenanças**. Essas tropas eram responsáveis pela manutenção da ordem interna, sendo convocadas em caso de necessidade e compostas por todos os homens entre 18b e 60 anos de idade. Para proteger Cachoeira, desde o início do século XIX, havia uma companhia de soldados indígenas comandada por um oficial branco.

Recrutados por meio das companhias de ordenanças, os soldados das vilas e aldeias indígenas foram se inserindo na guerra, vindos de povoações mais próximas do Recôncavo, como Massarandupió e santo Antônio, e, também das mais distantes como Mirandela e Soure. Espalharam-se pelos mais estratégicos pontos de defesa do Recôncavo, como o Quartel de Itapuã e o Destacamento do Funil, além de terem participado de batalhas importantes, como a de Pirajá, no início de novembro de 1822, na qual se destacou o famoso soldado indígena Bartolomeu Jacaré .

Os indígenas não entraram na guerra como marionetes dos brancos. Seguiram a tradição já antiga de entrar nos conflitos para atender também aos seus próprios objetivos, como conseguir algum benefício em troca da fidelidade ao monarca ou garantir a derrota dos seus inimigos (étnicos ou políticos). Outros grupos indígenas aproveitaram a situação de instabilidade e desorganização dos sistemas de controle por conta da guerra para questionar a própria ordem daquela sociedade, realizando

saques e ataques a propriedades e provocações como fizeram os indígenas Kiriri aldeados no Saco dos Aramaris, na região de Inhambupe. Sendo assim, os diferentes grupos indígenas deram diferentes significados à guerra da Independência, conforme suas experiências e expectativas.

Referência: CANCELA, Francisco. Os indígenas da independência do Brasil na Bahia: conhecer uma história esquecida através de documentos. 2023.

Após a leitura e discussões sobre o texto, sugere-se como atividade de sistematização do conhecimento a realização de um jogo de aprendizagem que pode ser feito no aplicativo Khoot ou, caso o professor ainda não utilize o aplicativo nas suas aulas ou tenha alguma dificuldade, a atividade pode ser feita oralmente com a turma ou impressa com cópias distribuídas aos estudantes.

Seguem as sugestões de afirmativas para compor o jogo. Os estudantes irão avaliar as afirmativas e responder se são Verdadeiras ou Falsas.

- 1 – Na época da Independência os indígenas eram conhecidos a partir da etnia a que pertenciam.
- 2 – Havia indígenas em todas as regiões da Bahia, litoral ou sertão.
- 3 – O termo índio é amplamente aceito pelo movimento indígena brasileiro.
- 4 – Não havia diferenças físicas e culturais entre os indígenas brasileiros.
- 5 – Alguns indígenas resistiram ao contato com os brancos, enquanto outros aceitaram esse convívio.
- 6 – Os botocudos eram chamados de “índios inimigos” pelo fato de resistir ao contato com os brancos.
- 7 – Alguns indígenas ocuparam importantes cargos na época colonial e imperial no Brasil, inclusive como vereadores.
- 8 – A participação dos indígenas nas guerras ocorridas na Bahia foi fundamental para a vitória dos portugueses.
- 9 – Os indígenas só participaram das guerras de independência porque foram forçados.
- 10 – Os indígenas baianos tinham tradição em guerrear e participaram das guerras de independência a fim de alcançar seus próprios objetivos.



Unidade Temática 7 – A Relação dos Povos Indígenas com seu Território

Agora que os estudantes aprenderam que os povos indígenas também são sujeitos da história e permanecem na luta pela garantia dos seus direitos de cidadãos, propomos leva-los a entender como esta cidadania está relacionada aos seus territórios ancestrais. Esta Unidade conecta-se com a unidade seguinte que tratará da retomada dos territórios indígenas.

A proposta é que o/a professor/a leve o estudante a compreender que o território para o povo indígena significa muito mais que apenas terra, ele está relacionado com toda uma gama de tradições e crenças que são parte integrante de suas vidas, de sua sobrevivência.

Para isso sugerimos que os estudantes apreciem um vídeo onde um professor e intelectual indígena apresenta a dimensão da importância dos territórios indígenas e da relação destes povos com estes territórios. Espera-se assim que ao analisar o vídeo com auxílio de roteiro, compreendam a importância de garantir o direito destes povos a seus territórios.

7.1 – Aprendendo sobre território ancestral indígena

Nesta atividade propomos que o estudante seja levado a refletir sobre a relação dos povos indígenas com seus territórios, percebendo a diferença entre terra e território tanto para os povos indígenas quanto para a sociedade geral.

Sugere-se que o/a professor/a projete o vídeo O Território Indígena (E2) no qual o professor da UFAM Gersen Luciano Baniwa fala do significado do território para os povos indígenas e a conexão destes com o território tradicional.

Após a exibição do vídeo sugere-se que os estudantes realizem uma análise a partir de roteiro.



O Território Indígena (E2)



Iela ufsc
53,6 mil inscritos

Inscriver-se

192



Compartilhar



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svrUf6f1w5E>

Roteiro para análise do vídeo:

01 – Represente em uma frase a **importância do território para os povos indígenas**. Anote a frase no seu caderno.

02 – Qual a diferença entre terra e território para os povos indígenas? Se necessário, faça uma pesquisa para melhor responder à pergunta.

03 – Nos itens a seguir escreva I onde constam os modos como os indígenas relacionam-se com o território e NI para o modos como os não indígenas se relacionam com o território.

- () Fonte de poder.
- () Lugar de coexistência de todos os seres humanos e não humanos.
- () Lugar dos espíritos sagrados que ali habitam.
- () Espaço geográfico e de poder econômico e político.
- () Recurso material lucrativo
- () Fonte da vida e do ar que se respira
- () Relação de respeito e gratidão com o que a natureza oferece

04 – De acordo com o vídeo, a forma como indígenas e não indígenas se relacionam com a terra são contrárias?

05 – De acordo com o que foi abordado no vídeo o que significa para os povos indígenas a perda de conexão com seus territórios?

Após responder o roteiro é importante fazer a socialização que estimule a participação dos estudantes e seus sentimentos em relação aos aprendizados desta unidade.



Unidade Temática 8 – A Retomada dos Territórios Indígenas

Dando sequência ao que foi estudado na unidade anterior acerca da relação dos povos originários com seus territórios, esta unidade objetiva levar o estudante a compreender que retomar os territórios não é apenas sobre terras, mas sobre resgatar sua identidade, conectar-se com sua ancestralidade, assim como compreender que o direito ao território é garantia de sobrevivência dos povos indígenas, portanto garantia de ter sua cidadania respeitada por toda a sociedade brasileira.

Para aprender mais sobre o processo de retomada das terras indígenas, propomos três atividades com diferentes linguagens: musical (Rap indígena) e jornalística. O estudante deve compreender o que é o processo de retomada e depois vai ler sobre o processo de retomada vivenciado pelo povo Kiriri de Banzaê.

Na atividade de síntese poderá demonstrar seu aprendizado a partir da criação de vídeo ou carta a fim de comunicar-se com o povo Kiriri.

8.1 – Aprendendo sobre retomada com o Rap Indígena

Nesta atividade desafiaremos o estudante a conhecer e apreciar o rap indígena. Para isso sugere-se o rap Retomada do grupo Bro MCs. O trecho abaixo traz informações sobre o rap indígena e o que ele representa para estes povos. Pode ser projetado ou servir de subsídio para uma explanação oral dos professores antes de iniciar a atividade.

O rap indígena emergiu como uma poderosa forma de expressão e resistência para os povos originários, demonstrando a capacidade do hip hop de transcender suas raízes afro-americanas e latinas para se tornar um veículo global de luta social. Este gênero musical, adaptado por comunidades indígenas ao redor do mundo, utiliza idiomas tradicionais como o aymara, o mapuche, e o guarani, transformando-se numa ferramenta de denúncia contra injustiças como racismo, exclusão, pobreza, exploração política, e dominação imperial.

Sugere-se também projetar a imagem abaixo com informações sobre a música, que é cantada em três idiomas.

"Retomada", o nome da música, é também o nome do próximo álbum pretendido pelo grupo e como os indígenas chama as ocupações de terras ancestrais de seus povos que hoje estão/estavam nas mãos dos fazendeiros.

O refrão da música, cantado em espanhol, revela a diversidade cultural do povo Guarani-Kaiowá. Boa parte da nação Guarani vive no território paraguaio, cuja língua é o espanhol, embora outra parte significativa viva no Brasil e fale o português, que também aparece na canção ao lado do próprio idioma guarani.

A canção enfatiza a importância da terra para os indígenas acima de qualquer outra coisa.

Disponível em: <https://genius.com/Bro-mcs-retomada-lyrics>

Após este momento inicial projete o vídeo Retomada:



Após assistir o videoclipe da música, sugere-se socializar oralmente as impressões dos estudantes. Seguem sugestões para a análise:

- Você já conhecia o Bro MCs?
- Você compreendeu a música?
- Qual a mensagem que a música traz?
- Na sua opinião, o Rap é um importante instrumento de luta para os povos indígenas? Por quê?
- A partir do que é retratado na música o que seria a Retomada?
- Você consegue lembrar o significado de alguma palavra em guarani da letra da música?

8.2 – Aprendendo História com reportagem

O texto a seguir é parte de uma matéria publicada pelo jornal A Tarde em setembro de 2018, ele traz informações sobre o processo de retomada do território pelo povo Kiriri de Banzaê contextualizado com questões relativas à vida dos indígenas neste processo.

Podem ser feitas cópias da reportagem para distribuir aos estudantes. A leitura pode ser feita de forma compartilhada mediada pelo professor, que pode ir fazendo pausas para analisar os aspectos de destaque no texto, incentivando a participação dos estudantes.

Vida Kiriri: no sertão baiano

Quem vai em direção à cidade de Banzaê, a cerca de 300 km de Salvador, avista no caminho uma placa amarela indicando o começo da área indígena, que corresponde a 52% do município.

Terra de liberdade

Cerca de 2.544 indígenas vivem nos 12 mil hectares que compõem o território da etnia, no município de Banzaê

Maria do Carmo Souza dá aula para os alunos do primeiro ano. Assim que eles entram na sala, ela diz que eles podem tirar as sandálias, para ficarem mais à vontade, e volta e meia troca o quadro, carteiras e paredes por uma caminhada na rua. "Aqui é um lugar de liberdade".

Quando ela mesma era estudante, em Banzaê, não tinha nada disso. Lembra que precisava usar calça, tênis, e mesmo assim os moradores da cidade apontavam para ela e seus amigos da aldeia dizendo que eram "caboclos". "Diziam que a gente era ladrão de terra, que não tinha coragem de trabalhar... Os professores ouviam e não falavam nada. Era separado, eles de um lado, a gente do outro".

A divisão também era reproduzida nos ônibus escolares que os levavam até Banzaê, numa época em que na aldeia só tinha colégio para os primeiros anos do ensino fundamental. **Quem era indígena ficava num canto, quem não era ficava no outro.**

Não era algo dito, combinado ou imposto, como a segregação racial que marcou os Estados Unidos, ou o apartheid na África do Sul. Era o jeito que era.

Decidida a ser professora, Maria do Carmo, que gosta mesmo de ser chamada de Carmen, resolveu fazer faculdade, e aí teve que ir até mais longe. Ela está no último ano do curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena, em Paulo Afonso. Assim como ela, todos os 44 professores que dão aulas para os 603 estudantes da escola de Mirandela são indígenas.

Conflitos

No século 18, o então rei de Portugal doou terras para as aldeias do sertão com mais de cem casais, a pedido dos jesuítas, como um meio de dar cabo aos constantes conflitos com pecuaristas.

Saco dos Morcegos, **uma das quatro aldeias ocupadas pelos Kiriri**, na época com população estimada em 700 famílias, foi uma das áreas delimitadas, à maneira da época: uma légua (6.600 m) do centro, a igreja, aos oito pontos cardeais e colaterais. Vista de cima - pode fazer o teste pelo Google Maps, mesmo, ou apreciar na página anterior a reprodução do quadro que fica pendurado na escola - a terra dos Kiriris tem a forma de um octógono, pintado de verde-escuro no desenho e nas imagens por satélite.

Aconteceu que a doação não vingou na prática, e Saco dos Morcegos virou a próspera vila de Mirandela. Apenas em 1949, com a instalação em Mirandela de um posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a história da posse das terras seria retomada, com a posterior demarcação, em 1981.

O primeiro dia de ocupação começou cedo, às 4h da manhã, conta Gino, que estava lá junto a centenas de outros índios, que fizeram pouco caso do dito repetido pelos seguranças de que "nunca um caboclo ia entrar ali". Foi aquela agonia medonha de cada lado defendendo seu certo, com a polícia e agentes da Fundação Nacional do Índio (Funai) no meio da confusão para impedir o pior.

O fazendeiro foi indenizado pelo governo federal, os índios ficaram. Gino, 71, mora lá hoje com a mulher, cuidando com seu passo ligeiro da plantação de milho, feijão, banana, batata, abóbora, sem luxos de luz elétrica ou água encanada. Passou um tempo aproveitando esses confortos quando por insistência foi viver em Marcação, na "cidade", como diz, mas não acostumou, não. "Ia ficar lá fazendo o quê? Dou mais pra roça. Aqui não me falta nada".

Da ocupação da Fazenda Picos seguiram-se as demais, em maior escala: Mirandela, Gado Velhaco, Marcação, Araçá, Pau Ferro, Segredo, Baixa do Camamu, Baixa da Cangalha. **Cinco índios foram mortos no confronto com os brancos e um foi assassinado em disputas internas por poder e terras.**

A retomada de Mirandela, em 1995, foi a que causou mais estardalhaço. **Os colonos, gente nascida ali, com os avós nascidos ali, tiveram que deixar casa,** comércio, roça, muitas vezes ouvindo ordens de índios que trabalhavam para eles até outro dia, os homens de peões, as mulheres de empregadas domésticas.

Cerca de 1.500 famílias expulsas foram indenizadas, até 2001, pelas benfeitorias que fizeram nas localidades onde viviam, e não propriamente pela terra que ocupavam, pertencentes à União. Nessas duas décadas da calmaria que sucedeu o caos, o preconceito com os indígenas diminuiu em Banzaê, embora persistam os rancores e ressentimentos.

Reconquista

Todo ano, no dia 11 de novembro, os Kiriris comemoram a retomada do território. Passam a madrugada no ritual do Toré. Aos sábados, também se reúnem para fazer a dança na qual se comunicam com os encantados - menos se for agosto, mês de resguardo. Aos fins de semana, costumam ainda jogar futebol, em partidas que juntam meninos e meninas.

Referência: Jornal A Tarde, 17/09/2018. Disponível em <https://atarde.com.br/muito/vida-kiriri-no-sertao-baiano-indios-lutam-por-desenvolvimento-e-garantia-de-direitos-993364>.

Após a leitura pode ser feita a atividade a seguir.

Sugestão de questões para análise do texto:

- 01 – A retomada de seu território fez da luta do povo Kiriri um exemplo a ser seguido por outras etnias indígenas baianas. De acordo com as informações e depoimentos contidos no texto, qual a importância do território para o povo Kiriri?
- 02 – Por que estar em sua terra significa estar livre?
- 03 – Por que razões os não indígenas da região ainda nutrem preconceito e discriminam os Kiriri?
- 04 – Na sua visão, como os não indígenas podem melhorar sua relação com os indígenas?

Disponibilize tempo para que os alunos realizem as questões, após isso, faça a correção, em voz alta, cada aluno poderá responder a uma questão, o professor fará a mediação e os alunos deverão, se necessário, corrigir ou ampliar as respostas dadas. o professor fará a mediação e os alunos deverão, se necessário, corrigir ou ampliar as respostas dadas.

Os alunos deverão responder às questões propostas individualmente e em seus cadernos.

As respostas podem ser socializadas e corrigidas em grupo com mediação do professor.

Texto 2

O cacique Lázaro Gonzaga, atualmente com 97 anos de idade, foi de extrema importância no processo de retomada e demarcação do território do povo Kiriri nos anos 1990. Sob sua liderança, os Kiriris intensificam sua luta, focando em Mirandela, considerada o coração da aldeia, situada no centro da terra indígena Kiriri, torna-se o epicentro dos embates, simbolizando não apenas a localização geográfica central, mas também o coração da resistência. A decisão de Lázaro Gonzaga reflete a intenção de revigorar a aldeia, sua comunidade e reverter a trajetória de extinção histórica dos indígenas Kiriri.

Na década de 1970, os Kiriri iniciaram o processo de recuperação das terras ocupadas por posseiros e fazendeiros. Sob a liderança do cacique Lázaro, os Kiriri revitalizaram tradições e costumes, reaprenderam com a ajuda de seus vizinhos Tuxá o Toré, ritual místico perdido com a morte dos antigos anciãos na Guerra de Canudos. Reaprender seus rituais foi de grande importância para a afirmação da sua identidade étnica e de sua condição de indígenas perante sociedade geral que insistia em dizer que eles haviam perdido sua indianidade e agora eram apenas caboclos misturados. A retomada das antigas tradições foi utilizando como estratégia política para a demarcação oficial.

Texto autoral

A seguir, pode-se observar o depoimento do cacique Lázaro Kiriri sobre a história de seu povo:

Somos todos casca do mesmo pau

Os KIRIRIS viviam em palhoça ou maloca, na taba, no local chamado SACO DOS MORCEGOS, hoje MIRANDELA. Depois que chegaram os JESUITAS, para catequizar, trouxeram a missão, forçando os índios fugirem para outras localidades: SACÃO, CACIMBA SECA, BAIXA DA CANGALHA, LAGOA GRANDE, CANTAGALO, que ficavam em redor de SACO DOS MORCEGOS, onde hoje é a Igreja do Senhor da Ascensão. Os brancos começaram a usá-los como mão de obra barata. Faziam das índias prostitutas e sempre negando a religião dos índios, sua cultura, sua língua, por isso muitos desistiram de usar sua tradição e deixaram de falar seu idioma.

Aproximadamente em 1691 o padre Manoel Correia recebia carta do rei de Portugal, sobre a aldeia de Mirandela, e a partir daí os índios ficaram trabalhando, obrigados, nas fazendas de cana-de-açúcar, sendo escravos, carregavam pedras para construir igrejas, trabalhavam como animais. Muitos fugiram, muitos foram atrás de Antônio Conselheiro, que os levou para a Guerra de Canudos, iludidos pela promessa de rios de leite e montanhas de cuscuz.

Em 1972, fui escolhido CACIQUE e pedi, então, só três coisas: Primeiro de tudo Amor, depois Paciência e Obediência.

Nós percebemos que tínhamos nossos direitos e corremos atrás, não fomos correr atrás de posseiros e fazendeiros e sim, da Justiça,





Após as leituras os estudantes realizam a atividade a seguir, na qual irão sistematizar as informações dos dois textos.

- Há quantos anos Lázaro é cacique do povo Kiriri?
- De acordo com o depoimento do cacique o que a invasão dos brancos significou para o povo Kiriri?
- Que memórias o cacique traz sobre os aldeamentos jesuítas?
- De acordo com o cacique o que teria levado seu povo a lutar na guerra de Canudos?
- Quais foram os conselhos de Lázaro a seu povo quando foi escolhido como cacique?
- “Nós percebemos que tínhamos nossos direitos e corremos atrás, não fomos atrás de posseiros e fazendeiros e sim da justiça.” Que informação do texto anterior pode justificar esta decisão do cacique Lázaro?

- g) Os indígenas dizem que os mais velhos são os guardiões do conhecimento. Com base no relato do cacique o que você diria a respeito disso?

Após os estudantes responderem aos questionamentos, socializar as respostas e aprendizados.

8.3 – Desenvolvendo uma comunicação com o povo Kiriri

A partir das informações lidas no texto e do depoimento do cacique Lázaro, os estudantes devem escrever uma carta com uma mensagem destinada ao cacique ou ao algum Conselheiro do povo Kiriri, relatando o que sentiram ao conhecer a história do seu povo. Fale sobre a importância de a escrita ter uma linguagem formal, respeitosa e adequada, pois ela poderá chegar ao destinatário, uma importante liderança indígena regional.

Outra opção seria gravar um vídeo com os depoimentos dos estudantes e, com a devida autorização dos pais enviá-lo às lideranças indígenas Kiriri.

As cartas depois de lidas e socializadas entre a turma, ou o vídeo gravado podem ser enviados às lideranças da aldeia Kiriri de Mirandela.



Unidade Temática 9 – Tradição e Cultura Indígena Kiriri

Nas unidades anteriores foram apresentados aspectos relativos à relação dos povos indígenas com seus territórios. Aprendemos que o processo de retomada dos territórios indígenas estão relacionados com a retomada das tradições, num processo que os antropólogos denominam de **Emergência étnica**, que se constitui num processo de reformulação dos símbolos e refundação das tradições, em contraposição aos processos de aculturação colonial. O povo Kiriri passou por esse processo a partir dos anos 1970 e reavivaram antigas tradições perdidas ao longo dos séculos de contato com os não indígenas, a exemplo do ritual do toré.

A proposta desta etapa é mostrar alguns elementos da cultura Kiriri, com destaque para o Toré, fazendo com que os estudantes percebam a riqueza social e cultural deste povo, a fim de desenvolver o respeito à diversidade e pluralidade cultural e social que compõe a sociedade baiana. Para aprofundar as discussões sobre respeito trazemos como proposta a discussão sobre intolerância religiosa, a partir dos ataques às casas de reza indígenas.

Para atingir estes objetivos sugerimos três atividades, uma com vídeo reportagem sobre a cultura Kiriri, uma segunda atividade sobre um ritual do Toré, que é característico dos povos indígenas no norte baiano e uma terceira que trata de intolerância religiosa contra indígenas e respeito à pluralidade.

9.1 – Conhecendo um pouco da cultura Kiriri

O vídeo a seguir trazem alguns aspectos da cultura Kiriri, foi feito para o programa Aprovado da Rede Bahia em Abril de 2019, na antiga comemoração do “dia do índio”. Sugerimos projetar este vídeo e em seguida realizar uma roda de conversa sobre os aspectos mostrados.



Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=669607676810131>

Sugestão de roteiro para análise do vídeo:

- Que aspectos da cultura do povo Kiriri são apresentados no vídeo?
- O que mais lhe chamou a atenção na cultura Kiriri?
- Por que você acha da admiração do repórter ao perceber que os indígenas misturam sua cultura com a cultura dos não indígenas? Você concorda com ele?
- O fato de aderir ao desenvolvimento torna estas pessoas menos indígenas?
- Porque a cultura indígena sofreu tentativa de apagamento pelo colonizador?
- Qual a importância para os povos originários e para o povo brasileiro conhecer e respeitar a cultura indígena?

Fonte:- Face book Escritório do pensamento. Índios Kiriri de Banzaê – BA - 19 de abril de 2019. (Matéria exibida no Programa Aprovado - Rede Bahia – Rede Globo). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=669607676810131>

9.2 – Conhecendo o ritual característico dos povos indígenas baianos

Após ter observado no vídeo anterior alguns elementos da tradição e cultura Kiriri, propomos um aprofundamento acerca do ritual do Toré em outro vídeo.

O Vídeo *Kiriris da aldeia Mirandela mostra um pouco de sua dança que é o toré*, apesar de se referir ao toré como dança, fato que pode e deve ser pontuado com os estudantes, traz elementos importantes relacionados ao toré na trajetória do povo Kiriri.

Antes de exibir o vídeo, o professor pode fazer algumas pontuações acerca do ritual. Para auxiliar o trabalho do professor segue algumas informações a seguir.

O que é o Toré?

O Toré é uma expressão espiritual-religiosa de grande importância no Nordeste indígena. Sim, quem pensa que não há indígenas no Nordeste, se engana. Segundo

os dados do IBGE de 2010, no Nordeste, encontra-se a segunda maior população indígena no Brasil (27,8%). Embora, por muitas décadas, esses indígenas não se autodenominavam indígenas, atualmente, vêm ocorrendo um processo de recuperação dessas identidades, que é fortalecido pelo ritual do Toré.

No Toré existem os Encantados, os Praiá, os pais do Praiá e os dançadores. Quem vai “levantar o Praiá”, deve fazer uma roupa e uma máscara de palha de ouricuri, que serve para encobrir a personalidade do dançador. Durante o ritual, que pode durar várias horas, esse dançador materializa os seres espirituais – ou Encantados.

Encontram-se torés em alguns estados dessa região como por exemplo, na Bahia, entre os Kiriri, Pataxó e Tumbalalá, Tuxá, Pankararé; em Alagoas, entre os Kariri-Xokó, Kalankó; e em Pernambuco, Ceará e Paraíba, entre os Pankararu e Xukuru. **Para esses grupos, o Toré está relacionado ao desejo de retomar as tradições antigas para garantir a sua identidade indígena e demarcar os seus territórios.**

No vídeo a seguir os estudantes poderão entender um pouco mais sobre a relação dos povos indígenas baianos com o ritual místico do Toré, a partir da tradição do povo Kiriri de Mirandela.

A seguir sugerimos um texto que pode servir de subsídio e que podem facilitar a compreensão do vídeo. O texto pode ser projetado e lido com os estudantes após a exibição do vídeo.

O ritual do Toré entre o povo Kiriri

O Toré é geralmente realizado aos sábados à noite - com uma interrupção apenas nos períodos da quaresma - em amplos terreiros junto aos quais há sempre algum recinto fechado, onde se deposita o pote com a "jurema"(espécie de vinho, feito a partir da fermentação da Jurema, planta nativa da caatinga) e se desdobram as sequências privadas do ritual. A cerimônia tem início com a concentração de pessoas nas imediações do terreiro e no recinto fechado onde principia a defumação que, em seguida, se estenderá ao terreiro, através de grandes cachimbos de madeira de formato cônico, com desenhos em relevo. Inicia-se também aí a ingestão da "jurema", que se intensificará durante a dança, distribuída sempre pelo conselheiro local ou por outra figura de relevo na hierarquia ritual e política. Passando-se ao terreiro, prosseguem os trabalhos de "limpeza", comandados pelo pajé, quando então, através do uso de apitos, os "encantados" são convidados a participar. Começam os cantos e

as danças, inicialmente em fila indiana, com o pajé à frente, seguido pelos homens, mulheres e crianças, nesta ordem. A fila serpenteia pelo terreiro em movimentos progressivamente elaborados à medida em que os toantes se sucedem, intensificando o envolvimento dos participantes, até o clímax que sobrevém com a "chegada" dos "encantos", perceptível nos evidentes sinais de incorporação apresentados pelas "mestras".

Fonte: Pib Socio Ambiental. Kiriri, o ritual do Toré. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kiriri#:~:text=O%20ritual%20do%20Tor%C3%A9,-Kiriri%20durante%20ritual&text=Em%201974%2C%20l%C3%ADderes%20kiriri%20organizaram,aqueles%20%C3%ADndios%20e%20aprend%C3%AA%2Dlo.>



Kiriris da aldeia Mirandela mostrará um pouco de suas dança que é o toré



Alexandre Santos
50 inscritos

Inscriver-se

57



Compartilhar



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b1r_7D6Tsfk&t=5s

Sugestão de questionamentos para serem feitos aos estudantes após a exibição do vídeo. Caso os estudantes apresentem dificuldades o professor pode ir dando dicas. Pode ser feito oralmente, anotando-se as respostas dadas no quadro e pedindo que anotem nos cadernos suas contribuições e aprendizados ao final.

- Você já tinha conhecimento do ritual do Toré?
- Este ritual se assemelha a algum outro ritual de algum povo não indígena? (espera-se que os estudantes associem a alguns elementos do candomblé)
- Quais os principais elementos do Toré que lhe chamaram a atenção?
- Você já ouviu falar em filmes ou animações em oráculos? O que seriam? (certamente muitos estudantes sabem responder esta pergunta)
- Poderíamos observar algo semelhante aos oráculos da antiguidade clássica no ritual do Toré?
- Como parte dos indígenas Kiriris perderam suas tradições?

- O que fizeram para resgatar estas tradições?
- Porque foi importante o resgate de suas tradições?
- Na sua opinião, o povo brasileiro costuma respeitar as diferentes tradições e manifestações religiosas existentes na sociedade?
- Você já ouviu falar em Intolerância religiosa? Pode definir o que é?

9.3 – Atividade de síntese: Debatendo sobre intolerância religiosa e respeito à pluralidade

Esta atividade propõe introduzir questões relativas ao racismo e suas manifestações no campo religioso a partir da análise de ataques sofridos por povos indígenas contra seus espaços místicos

Sugerimos projetar os vídeos a seguir para os estudantes. O primeiro trata de ataques a casas de reza indígenas, locais onde atuam os pajés e onde se realizam os rituais ancestrais indígenas como o Toré, por exemplo. O segundo traz a perspectiva da convivência respeitosa na pluralidade religiosa e a importância do diálogo e das garantias legais à diversidade cultural e religiosa. Os vídeos podem servir para debater questões como racismo, intolerância e respeito.

O/a professor/a pode iniciar falando sobre os aldeamentos indígenas da época colonial e a perpetuação da cultura da imposição cultural e religiosa. Os aldeamentos foram a primeira forma de imposição cultural ocidental aos povos indígenas. Homens, mulheres e crianças de diferentes etnias foram ajuntados nestes aldeamentos ou missões jesuítas que visavam ensinar a fé católica e o modo de vida europeu. Nesta época os povos indígenas, vistos como selvagens eram coagidos a tornarem-se pessoas civilizadas, suas crenças e suas tradições foram demonizadas. Os pajés foram considerados intermediários de satanás, as crenças nos elementos da natureza associados ao diabo, até seus nomes foram trocados por nomes cristãos.

Após este momento introdutório, projete os dois vídeos.

Algumas questões podem ser debatidas a partir dos vídeos, tais como:

- Qual o perigo de querer que todos pensem de forma igual?
- Quais são as consequências disso?
- Qual o sentimento dos indígenas diante das agressões aos seus espaços religiosos?
- O que levaria o pastor a associar a crença dos indígenas ao demônio?

- O que seria necessário para uma convivência respeitosa entre as diversas culturas e religiões?

Vídeo 1



Fonte: YouTube. Incêndios criminosos em casas de reza expõem intolerância religiosa dentro de aldeias indígenas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VOdJKNB6EK4>

Vídeo 2



Fonte: YouTube. Sagrado 2013 | intolerância: indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ucfdqOmNko>

Após assistir os vídeos e responder os questionamentos os estudantes terão um melhor entendimento acerca de intolerância, pluralidade e respeito à diversidade.

A partir deste aprendizado os estudantes podem desenvolver a atividade a seguir para avaliar seu aprendizado.

Atividade

A partir do aprendizado desta etapa crie um cartaz para conscientizar a sociedade sobre a importância do respeito e do combate à intolerância.

A atividade pode ser feita manualmente ou no aplicativo ou site Canva.

Pode-se organizar uma exposição física ou na rede social da escola, com as produções dos estudantes.



Unidade Temática 10 – A Cultura Indígena Presente na Sociedade Brasileira

Nesta Unidade temática propomos um estudo acerca das influências indígenas presentes na sociedade brasileira a fim de compreender como os conhecimentos e a cultura indígena são elementos importantes na construção da identidade nacional brasileira, estando presente em vários elementos, levando assim o estudante a reconhecer o valor destes povos a fim de desconstruir estereótipos.

Para atingir tais objetivos propomos duas atividades, uma a partir de leitura de reportagem sobre as contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil e outra onde os estudantes farão um trabalho de investigação com seus familiares a fim de descobrir a presença de elementos da cultura indígena na vida de suas famílias.

1.1 – Aprendendo mais sobre o legado indígena presente na nossa vida

Sugerimos que o/a professor/a faça um questionamento aos estudantes:

Você percebe alguma influencia da cultura indígena na sua vida e na sociedade brasileira?

Registre as contribuições dos estudantes na lousa.

As imagens a seguir contém algumas influências indígenas presentes no nosso dia a dia.





Após este momento inicial, distribua cópias do texto a seguir para os estudantes. Peça que seja feita uma leitura silenciosa. Após isso releia cada parágrafo e peça que eles resumam em uma frase a ideia central de cada parágrafo. Vá registrando as contribuições dos estudantes na lousa. Ao finalizar peça que anotem suas contribuições nos cadernos.

As contribuições dos povos indígenas à sociedade brasileira

As contribuições dos povos indígenas à sociedade brasileira tiveram início logo após a chegada dos portugueses às terras brasileiras. Os índios ensinaram as técnicas de sobrevivência na selva e como lidar com várias situações perigosas nas florestas ou como se orientar nas expedições realizadas. Em todas as expedições empreendidas pelos colonizadores estavam os nativos como guias e prestadores de serviços, assim como aliados na expulsão de outros invasores estrangeiros ou como mão de obra nas frentes de expansão agrícola ou extrativista.

“Os povos indígenas brasileiros constituem ainda uma riqueza cultural invejável para muitos países e continentes do mundo. São 305 povos étnicos falando 275 línguas.”

Nas primeiras décadas do século XVI os indígenas já trocavam o pau-brasil, madeira corante valorizada na Europa, por mercadorias com os colonizadores portugueses. Milhares de toras foram transportadas para Portugal. Os indígenas tornaram-se também a principal mão de obra na edificação de prédios e igrejas. Mesmo em meados do século XVII, quando a mão de obra negra já predominava nos engenhos, os indígenas passaram à prática de cultivo de alimentos nos arredores dos engenhos.

Hoje é aceito oficialmente o fato que o povo brasileiro é formado pela junção de três raças: a indígena, a branca e a negra. Mas não foi somente no aspecto biológico que os índios contribuíram para a formação do povo brasileiro, mas principalmente do ponto de vista cultural e epistêmico, começando com a própria língua portuguesa, que acabou incorporando várias palavras, conceitos e expressões de línguas indígenas. Há centenas de nomes de lugares (Iguaçu, Itaquaquecetuba,

Paranapanema), de cidades (Manaus, Curitiba, Cuiabá) de pessoas (Ubiratan, Tupinambá, Raoni), de ruas e até de empresas (Aviação Xavante, Empresa Xingu).

Os indígenas, através de sua forte ligação com a floresta, descobriram nela uma variedade de alimentos, como a mandioca (e suas variações como a farinha, o pirão, a tapioca, o beiju e o mingau), o caju e o guaraná, utilizados até hoje na alimentação. Esse conhecimento em relação às espécies nativas é fruto de milhares de anos de conhecimento da floresta. Desenvolveram o cultivo de centenas de espécies como o milho, a batata-doce, o cará, o feijão, o tomate, o amendoim, o tabaco, a abóbora, o abacaxi, o mamão, a erva-mate, o guaraná e outros. Os conhecimentos culinários dos povos indígenas estão presentes na vida dos brasileiros.

Outro legado dos povos indígenas são os seus milenares conhecimentos medicinais. Alguns estudiosos estimam que os índios do Brasil já chegaram a dominar uma cifra de mais de 200.000 espécies de plantas medicinais. Foram os indígenas da América que dominaram, ao longo de séculos ou mesmo de milênios, conhecimentos sobre os produtos anestésicos, que hoje são fundamentais para os processos cirúrgicos praticados pela medicina moderna. A medicina tradicional possui um valor incalculável com potenciais para novas descobertas sobre os mistérios da natureza e da vida e que podem representar soluções para muitos males que hoje afligem a humanidade e os homens da ciência moderna.

Existem também as riquezas estratégicas que se encontram nos territórios indígenas, dos quais eles são guardiões e defensores. A principal delas é a mega biodiversidade existente em suas terras, que representam 13% do território brasileiro preservado. Fotos de satélite mostram que as terras indígenas são ilhas de florestas verdes rodeadas por pastos e cultivos de monoculturas. Esta não é apenas uma riqueza dos índios, mas de todos os brasileiros, na medida em que são florestas que contribuem para amenizar os desequilíbrios ambientais do planeta nos tempos atuais.

Os indígenas sempre foram considerados aptos para trabalhos militares, muitos sendo arregimentados pelas Forças Armadas para participar de inúmeros combates, como foi contra o Paraguai. Em algumas regiões da fronteira amazônica, jovens indígenas formam maioria nas corporações militares, elogiados e reconhecidos pelos seus comandantes por suas habilidades diferenciadas nas tarefas e exercícios diários. Os povos indígenas contribuíram para a conformação e defesa das fronteiras do Brasil. É o caso dos povos Macuxi e Wapichana, chamados no século XVIII de “muralhas do sertão”. O Barão de Rio Branco e Joaquim Nabuco fundamentaram na

presença destes povos e nas suas relações com os portugueses a reivindicação brasileira na disputa de limites com a então Guiana inglesa. Manuela Carneiro da Cunha reconhece que, da perspectiva da justiça histórica, é vergonhoso se contestar a conveniência de povos indígenas povoarem as fronteiras amazônicas que eles ajudaram a conquistar, consolidar e das quais continuam sendo guardiões.

Os povos indígenas brasileiros constituem ainda uma riqueza cultural invejável para muitos países e continentes do mundo. São 305 povos étnicos falando 275 línguas. 305 povos e bem mais que as 234 etnias existentes em todo o continente europeu. São poucos os países que possuem tamanha diversidade sociocultural e étnica. Os povos indígenas, além de herdeiros de histórias e de civilizações milenares, ajudaram e continuam ajudando a escrever e a construir a história do Brasil.

Fonte: Revista ciência e cultura. As contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil. Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=3105>

Após leitura do texto faça a seguinte análise com os estudantes:

Você percebe alguma influencia da cultura indígena na sua vida e na sociedade brasileira?

Neste momento, eles devem se expressar e emitir suas opiniões.

1.2 – Investigando a influencia indígena nos hábitos familiares

Nesta atividade, a sugestão é que os estudantes façam uma investigação sobre a presença de elementos da cultura indígena na vida da família.

Para isso eles realizarão uma pesquisa, tanto de observação quanto de entrevistas com familiares mais velhos (pais, avós, tios e tias).

Sugestão de atividade:

1 – Pergunte aos seus pais, avós ou tios:

- Que objetos eles tinham ou tem em casa que são parte da cultura indígena. Anote no seu caderno.

➤ Que alimentos utilizados em casa são de origem indígena?

2 – Pesquise na internet quais são os alimentos da culinária baiana que são de origem indígena. Registre no seu caderno.

2 – Você sabia que várias cidades baianas e bairros e pontos turísticos da capital baiana, Salvador, têm nomes indígenas? Pesquise e anote alguns destes nomes e seus significados.

Os resultados das pesquisas com as descobertas feitas pelos estudantes podem ser apresentados em forma de murais temáticos ilustrados em equipes previamente organizadas, os murais podem ficar expostos na escola para apreciação dos demais estudantes.

REFERÊNCIAS

Alexandre dos Santos. Kiriris de Mirandela mostra um pouco de sua dança que é o toré. **You Tube**, 17 de nov. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b1r_7D6Tsfk&t=5s. Acesso em 18 de maio de 2024.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**¹ Indians in the 19th century History of Brazil: from invisibility to protagonism. Disponível em: [file:///C:/Users/ms.sales/Downloads/anpuh,+RHHJ2_01%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ms.sales/Downloads/anpuh,+RHHJ2_01%20(1).pdf). Acessado em 04/04/2024.

BRITO, Nilza Bispo. Et al. **Kiriris de Mirandela: uma análise do processo de demarcação, conflitos e interesses em terras indígenas** (Banzaê/1970 a 1999). 2015. Disponível em https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Nilza%20Bispo%20Brito%20-%201020130%20-%203571%20-%20corrigido.pdf. Acessado em 22/05/2024.

Brô Mcs Oficial. Retomada clipe oficial/ legendado. **YouTube**, 24 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NrrpGHepXpc>.

Canal Futura. Sagrado 2013/ intelerância: indígenas. **YouTube**, 17 de novembro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ucfdqOmNKO>.

CANCELA, Francisco. **Os indígenas da independência do Brasil na Bahia: conhecer uma história esquecida através de documentos**. Salvador: Saga, 2023.

CARVALHO, M. R.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). Índios e caboclos: a história recontada. Salvador: **Edufba**, 2012.

CARVALHO, Maria Rosário de. 2011. **“De índios ‘misturados’ a índios ‘regimados’**”. In: Carvalho, Maria Rosário de; Reesink, Edwin; Cavignac, Julie (Org.). Negros no mundo dos índios: imagens, reflexos, alteridades. Natal: EDUFRN, 337-358.

DANTAS, Mônica Duarte **Povoamento e Ocupação do Sertão de Dentro Baiano** (Itapicuru, 1549-1822). 2000.

Ellora. Indígena do Brasil hoje: como é? **YouTube**, 30 de outubro de 2018. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=9IvQ4VKqvsI.

Face book Escritório do pensamento. Índios Kiriri de Banzaê – BA - 19 de abril de 2019. (Matéria exibida no Programa Aprovado - **Rede Bahia** – Rede Globo). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=669607676810131>

Fundo Brasil. **Povos indígenas atualmente**. Disponível em <https://www.fundobrasil.org.br/blog/povos-indigenas-atualmente-quebre-estereotipos/a>.

GERLIC, Sebastian. **Índios na visão dos índios** – Kiriri – Comunidade Kiriri. Governo do estado da Bahia 2003.

Jornal A Tarde. Vida Kiriri no sertão baiano, índios lutam por desenvolvimento e garantia de direitos. **Atarde.com.br**, 17/09/2018. Disponível em: atarde.com.br/muito/vida-kiriri-no-sertao-baiano-indios-lutam-por-desenvolvimento-e-garantia-de-direitos-993364 .

Isabel Castro. Passo 4: Guerras e aldeamentos no século XVI e XVII. **YouTube**, 13 de julho de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BbMM9PDnx6A&t=14s>.

Lelaufsc. O território indígena (E2). **YouTube**, 17 de junho de 2016. Disponível em: : <https://www.youtube.com/watch?v=svrUf6f1w5E>.

LOUREIRO, Klítia. **Territorialidade e povos indígenas: dados gerais sobre a demografia indígena**. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09123616052013Culturas_e_Historia_dos_Povos_Indigenas_Mod_3_aula_08.pdf. Acessado em 11/04/2024.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; **LACED/Museu Nacional**, 2006. Disponível em: <http://www.pathwaystohighereducation.org/resources/pdf/0002.pdf>. Acessado em: 08.04.2024.

MONTEIRO, John Manuel. Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo. **Tese de Livre Docência. Departamento de Antropologia** – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH-UNICAMP), 2001.

Observatório do patrimônio gastronômico do Nordeste – **SENAC**. Caboclos do 2 de julho. Disponível em: <http://observatoriogastronomico.senac.br/especiais/caboclos-do-2-de-julho/>.

OLIVEIRA, João Pacheco de & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; **LACED/ Museu Nacional**. 2006.

Pib Socio Ambiental. **Kiriri, o ritual do Toré**. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kiriri#:~:text=O%20ritual%20do%20Tor%C3%A9,->

Kiriri%20durante%20ritual&text=Em%201974%2C%201%C3%ADderes%20kiriri%20o rganizaram,aqueles%20%C3%ADndios%20e%20aprend%C3%AA%2Dlo. Acesso em abril de 2024.

Pib Sócio Ambiental. **Quadro Geral dos Povos**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em abril e maio de 2024.

Revista ciência e cultura. **As contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil**. [revistacienciaecultura.org.br](http://revistacienciaecultura.org.br/?p=3105) Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=3105>. Acesso em 16 de abril de 2024.

REGO, André de Almeida. História Dos Índios Da Bahia No Período Imperial: Impactos e Experiência Histórica. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v.11, n. 21, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/pontadelanca/article/view/8158/6820>. Acesso em 15.05.24.

REESINK, E. A maior alegria do mundo: a participação dos índios Kiriri em Belo Monte (Canudos). In: CARVALHO, MR., and CARVALHO, AM., org. **Índios e caboclos**: a história recontada [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 243-256.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Um desafio para formadores e formandos: A relação entre passado e presente na aula de História. Anais do XXVI **Simpósio Nacional de História** – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

SANTOS, Fabricio Lyrio. Aldeamentos jesuítas e política colonial na Bahia, século XVIII . **Revista de História**, São Paulo, n. 156, p. 107–128, 2007.

UOL prime. Incêndios criminosos em casas de reza expõem intolerância religiosa dentro de aldeias indígenas. **YouTube**, 14 de dezembro de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VOdJKNB6EK4>

Website. **Monumento ao dois de julho**. Disponível em: <http://www.salvador-turismo.com/campo-grande/monumento.htm>.