



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

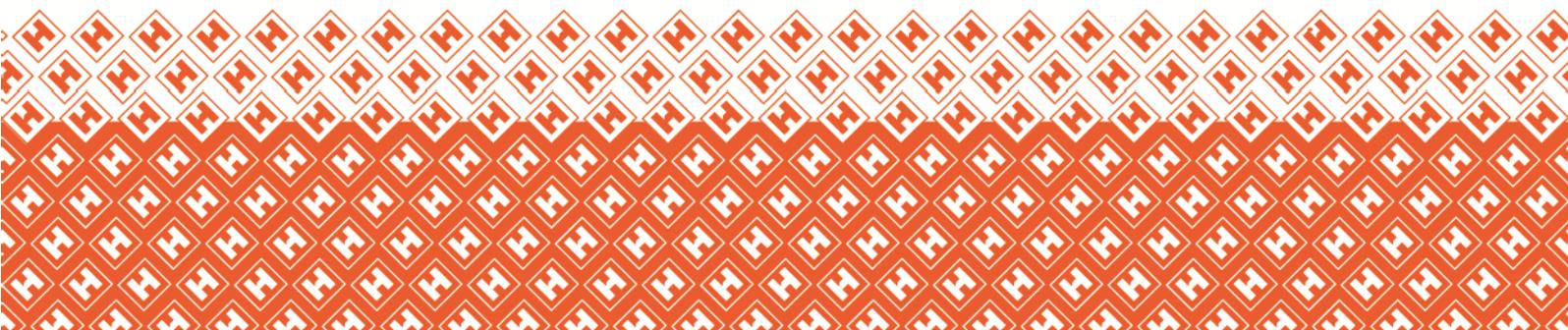
---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**LEIDIANE RAMOS DE AZEVEDO**

**PROTAGONISMO INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA: Pensando A**  
**Presença Mebêngôkre-Kayapó em Redenção-PA**

Xinguara-PA  
2024



Leidiane Ramos de Azevedo

**PROTAGONISMO INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA: Pensando a Presença  
Mebêngôkre-Kayapó em Redenção-PA**

**LINHA DE PESQUISA: SABERES HISTÓRICOS NO  
ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal do Sul  
e Sudeste do Pará como requisito para obtenção do título de  
mestre em ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo.

Xinguara-PA  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**  
**Biblioteca Setorial Campus de Xinguara**

---

- A994p Azevedo, Leidiane Ramos de  
    Protagonismo indígena e o ensino de história: pensando a  
    presença Mebêngôkre-Kayapó em Redenção - PA / Leidiane  
    Ramos de Azevedo. — 2024.  
    214 f. il:
- Orientador(a): Valéria Moreira Coelho de Melo.  
    Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e  
    Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
    Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2024.
1. História - Estudo e ensino - Amazônia. 2. Indígenas da  
    América do Sul - Brasil - História. 3. Índios Mebêngôkre-  
    Kayapó - Redenção (PA). 4. Escolas indígenas. 5. Indígenas -  
    Práticas de ensino - Educação. 6. Relações étnico-raciais. I.  
    Melo, Valéria Moreira Coelho de, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 980.41

---

Elaborado por Maria José Pereira da Silva - CRB-2/1707

Leidiane Ramos de Azevedo

**PROTAGONISMO INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA: Pensando a Presença  
Mebêngôkre-Kayapó em Redenção-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal do Sul  
e Sudeste do Pará como requisito para obtenção do título de  
mestre em ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo.

Data da aprovação: 29/04/2024

Banca examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo (Orientadora)

---

Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral – UNIFESSPA (Membro Externo ao Programa)

---

Prof<sup>ª</sup>. Karla Leandro Rascke – UNIFESSPA (Membro Interno)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alessandra Rufino Santos – UFRR (Membro Externo)

À memória da minha amada mãe, Terezinha Ramos de Azevedo, que partiu dois anos antes de viver comigo a experiência da pós-graduação (aliás, ela teria odiado me ter tão ocupada e indisponível). A sua existência me ensinou a ser uma mulher com asas, não com algemas.

## AGRADECIMENTOS

Finalizo esta tarefa feliz e agradecida a Deus: dono dos meus dias e autor da minha existência, por me trazer até aqui.

Ao Eliesio, meu esposo amado, companheiro para a jornada da vida, pelo apoio e carinho que me mantém de pé, apesar das tempestades.

Ao S. João, meu paizinho que, junto com a minha mãe, mostrou na prática como valorizar a escolarização, ensinou-me a gostar de conhecer e a amar a vida em comunidade.

Aos meus irmãos e cunhado: vocês são o complemento perfeito de tudo que nossos pais me deram e o meu suporte, desde a alfabetização até aqui.

Aos meus sobrinhos, por serem a motivação para meu esforço. Afinal, preciso manter a posição de tia viajante e estudiosa.

Às mulheres professoras da minha família: vocês estão um pouquinho em mim.

Enfim, sou grata a todos os familiares e amigos que estão ao meu lado, pois contribuem de diversas formas e, a cada momento compartilhado com vocês, vocês me ajudam a prosseguir. Especialmente na tarefa deste trabalho, agradeço ao José Paulo, ao Camilo e ao Vanderlan pelas conversas, sugestões, indicações de leituras e tudo mais.

Ao sr. Tabo Kayapó pela paciência em me ensinar um pouquinho sobre sua visão de mundo, sua história e a história dos Mebêngôkre-Kayapó em Redenção-PA. Da sua sabedoria aprendi para a vida, não apenas para a pesquisa.

Ao CIMI Redenção, nas pessoas do Irmão Raimundo Camacho e Pe. Pascal Atumissi Bekububo pela ajuda na busca de materiais, o acesso à biblioteca, as maravilhosas conversas e o carinho que não têm preço.

Aos estudantes que tive e tenho o prazer de chamar de “meus”. Conviver com vocês é um verdadeiro presente e um desafio para mim. São a razão de todo esse movimento de aprendizagem. Particularmente, agradeço aos estudantes dos terceiros anos vespertino e noturno, em 2022 e 2023, pela participação na coleta de dados e nas aulas-oficina.

Aos meus colegas e chefes nos dois empregos, pela paciência em me ouvir sendo monotemática por dois anos inteiros. Ao diretor Gláucio Ribeiro, pela compreensão e apoio ao trabalho.

Aos colegas da turma 2022, pelas experiências impagáveis e trocas valiosas. Algumas pessoas se tornaram mais que colegas e já são amigas (*e tá tudo bem*). São tantos agradecimentos, mas destaco as aulas de reforço durante as viagens com Yago e a parceria incondicional com Éverton que iniciou no ProfHistória e não tem prazo para findar.

À coordenação do ProfHistória em Xinguara-PA pela atenção carinhosa e alertas constantes, que não me deixaram ficar para trás.

Registro também a minha gratidão à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA –, que permitiu a realização da pós-graduação com máxima qualidade, gratuita e sem ter que me ausentar da região.

Aos professores que ministraram disciplinas na turma 2022 da UNIFESSPA – Prof. Dr. André Furtado, Prof. Dr. Heraldo Márcio Galvão Júnior, Prof<sup>a</sup>. Dra. Anna Coelho, Prof. Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo, Prof. Dr. Eduardo de Melo Salgueiro e Prof. Dr. Daniel Brasil Justi – e aos professores das disciplinas externas que participei – Prof<sup>a</sup>. Dra. Claudia Wasserman, da UFRGS, Prof. Dr. Eduardo Silveira Netto Nunes, da UFAC e Thiago Reisdorfer da UESPI.

Sou grata aos professores que participaram da banca de qualificação – Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral e Prof<sup>a</sup>. Dra. Karla Leandro Rascke –, pois seus olhares, sugestões e avaliações contribuíram para o aprimoramento da pesquisa que ainda estava sendo construída. Agradeço por, gentilmente, aceitarem estar também no momento de defesa. Pelo mesmo, agradeço ainda a Prof<sup>a</sup>. Dra. Alessandra Rufino Santos.

À cada um desses profissionais, meus profundos agradecimentos, pois a influência de um mestre é eterna e, assim, guardarei os conhecimentos e as vivências dos últimos anos.

Por fim, em especial, agradeço à Prof<sup>a</sup>. Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo, pela paciência, organização, atenção e conhecimentos que, apesar das minhas limitações, deram forma a esta dissertação. Seu trabalho foi, de fato, uma **orientação** e eu me sinto privilegiada por tê-la ao meu lado nesta jornada.

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou problematizar a história indígena e seu ensino na Educação Básica, na cidade de Redenção-PA, a partir de articulações entre história local e trajetórias de vida. A análise foi fundada na concepção de que o ensino de história indígena constitui uma ferramenta importante para a desconstrução de estereótipos e para a visibilização de outras histórias. A proposta esteve em consonância com as discussões da Nova História Indígena, que defende a ênfase na agência indígena como fundamental para romper limitações que, a despeito dos avanços observados após a Lei Federal 11.645/08, permanecem nas práticas de ensino. Realizada entre 2022 e 2024, tendo como *locus* a EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa e como tônica, a presença dos Mebengôkrê-Kayapó em Redenção-PA, a pesquisa parte das trajetórias de vida de sujeitos do referido povo, como fonte para a construção de aprendizagem em história e traça conexões com a história recente da região – mormente, entre os anos 1960 e 2020. Para a aproximação dessas trajetórias de vida, recorreu-se a livros, jornais, revistas, entrevistas e trabalhos acadêmicos. Como parte da pesquisa foi elaborada e realizada uma sequência didática didática nos terceiros anos da escola campo de pesquisa. Por fim, o trabalho executado mostrou-se produtivo no sentido de aproximar a temática indígena da realidade dos estudantes, moradores da amazônia, e promover transformações em ideias prévias nutridas sobre o tema. Portanto, a partir dessa experiência foi elaborado um roteiro, que se espera, auxilie outros docentes na abordagem da história indígena.

**Palavras-chave:** Ensino de História na Amazônia. Agência Indígena. Mebengôkrê-Kayapó. Trajetórias de Vida. Saberes e práticas no espaço escolar. Relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

The present research aimed to problematize indigenous history and its teaching in Basic Education, in the city of Redenção-PA, based on articulations between local history and life trajectories. The analysis was based on the idea that teaching indigenous history constitutes an important tool for deconstructing stereotypes and making other stories visible. The proposal was in line with the discussions of the New Indigenous History, which defends the emphasis on indigenous agency as fundamental to breaking limitations that, despite the advances observed after Federal Law 11,645/08, remain in teaching practices. Carried out between 2022 and 2024, having as its locus the EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa and as its focus, the presence of the Mebengôkrê-Kayapó in Redenção-PA, the research starts from the life trajectories of subjects of the aforementioned people, as a source for the construction of learning in history and draws connections with the recent history of the region – especially between the 1960s and 2020. To approximate these life trajectories, books, newspapers, magazines, interviews and academic works were used. As part of the research, a didactic teaching sequence was developed and carried out in the third years of the research field school. Finally, the work carried out proved to be productive in terms of bringing indigenous themes closer to the reality of students, residents of the Amazon, and promoting transformations in previous ideas nurtured on the topic. Therefore, based on this experience, a script was created, which we hope will help other teachers in approaching indigenous history.

**Keywords:** Teaching History in the Amazon. Indigenous Agency. Mebengôkrê-Kayapó. Life Trajectories. Knowledge and practices in the school space. Ethnic-racial relations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Zona urbana de Redenção-PA e mapa destacando a localização da cidade dentro do Estado do Pará.....	15
Figura 2 - Fachada da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa.....	42
Figura 3 - Pátio externo da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa.....	43
Figura 4 - Aldeia Gorotire, TI Kayapó, Cumaru do Norte.....	62
Figura 5 - Terra indígena Kayapó.....	63
Figura 6 – Terra Indígena Las Casas.....	64
Figura 7 - Capa da Revista Os caminhos da Terra de junho/1995.....	74
Figura 8 - Trecho de reportagem da Revista Caminhos da Terra de Junho/1995.....	75
Figura 9 - Bep'kororoti Paiakan no Acampamento Terra Livre de 2017.....	83
Figura 10 - Paiakan discursa durante vigília no congresso nacional reivindicando os direitos dos povos indígenas no texto final da constituição.....	86
Figura 11 - Paiakan no 1º Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, 1989.....	88
Figura 12 - Capa da revista Veja (10/06/1992) que traz o rosto de Paiakan e acusação de estupro contra uma mulher não indígena.....	90
Figura 13 - Tuíre Kayapó durante o I Encontro das Nações Indígenas do Xingu .....	95
Figura 14 - Tuíre Kayapó fala em Brasília, durante o Acampamento Terra Livre, 2018 .....	97
Figura 15 – Crianças Mebengokre em protesto contra a municipalização da saúde indígena, São Félix do Xingu – PA.....	99
Figura 16 – Tabo Kayapó fala ao público da Oficina de Sensibilização para a Temática Indígena- Redenção, 2023.....	101
Figura 17 - Tabo Kayapó no livro sobre conhecimentos tradicionais Mebêngôkre-Kayapó acerca do uso medicinal de plantas.....	105
Figura 18 - Quadros de respostas apresentadas na atividade inicial nas turmas 3ºA vespertino e 3º B noturno.....	126
Figura 19 - Bep'kororoti "Paulinho Paiakan" durante mobilização pelos direitos indígenas na constituinte de 1988.....	129
Figura 20 - Tuíre Kayapó durante o I Encontro das Nações Indígenas, em Altamira - PA, 1989.....	130
Figura 21 - Tabo Kayapó durante Seminário Intercultural: Diálogos construtivos dos Povos Originários no âmbito da Proteção Social no SUAS.....	131

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questionário preliminar apresentado aos estudantes em 2022.....	48
Quadro 2- Materiais Grupo 01 – Bep'kororoti Paiakan.....	122
Quadro 3 - Materiais Grupo 02 - Tuíre Kayapó.....	122
Quadro 4 - Materiais Grupo 03 - Tabo Kayapó.....	123
Quadro 5 - Algumas das respostas ao questionário avaliativo das aulas-oficina .....	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Administração Regional
ANMIGA	Associação Nacional de Mulheres Guerreiras da Ancestralidade
ATL	Acampamento Terra Livre
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNV	Comissão Nacional da Verdade
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CTL	Coordenação Técnica Local
DSEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FEPIPA	Federação dos Povos Indígenas do Pará
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MICEB	Missão Cristã Evangélica do Brasil
MT	Mato Grosso
ONG	Organização não-Governamental
PA	Pará
PDC	Partido Democrata Cristão
PIN	Posto Indígena
PIN	Plano de Integração Nacional
PL	Partido Liberal
PPP	Plano Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PV	Partido Verde
SIL	Summer Institute of Linguistics

SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TI	Terra Indígena
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## LISTA DE SÍMBOLOS

® - Marca registrada

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 A HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA EEM MARIA BENTA OLIVEIRA DE SOUSA.....</b>	<b>25</b>
1.1 NUANCES DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX .....	26
1.2 UMA NOVA HISTÓRIA INDÍGENA (?) .....	38
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA .....	41
1.4 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA EEM MARIA BENTA OLIVEIRA DE SOUSA EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS .....	47
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 A PRESENÇA MEBÊNGOKRÊ-KAYAPÓ EM REDENÇÃO-PA: CONHECENDO HISTÓRIAS DE VIDA .....</b>	<b>57</b>
2.1 OS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS.....	60
2.2 A HISTÓRIA DE REDENÇÃO A PARTIR DOS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ...	68
2.3 RELAÇÕES INTERÉTNICAS EM REDENÇÃO-PA .....	75
2.4 PENSANDO A HISTÓRIA A PARTIR DE TRAJETÓRIAS DE VIDA .....	80
2.4.1 Payakan: Tradutor de dois mundos .....	82
2.4.2 Tuíre: uma guerreira Kayapó .....	93
2.4.3 Tabo Kayapó: o vínculo de um povo com seu lugar .....	99
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 HISTÓRIAS DE VIDA, AGÊNCIA INDÍGENA E HISTÓRIA LOCAL: PENSANDO ESTRATÉGIAS DE ENSINO .....</b>	<b>108</b>
3.1 A RELEVÂNCIA DO LUGAR PARA PENSAR E APRENDER HISTÓRIA .....	109
3.2 PENSANDO UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: ALGUMAS QUESTÕES .....	112
3.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA – DESENVOLVIMENTO DE AULAS-OFICINA NA EEM MARIA BENTA OLIVEIRA DE SOUSA.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>

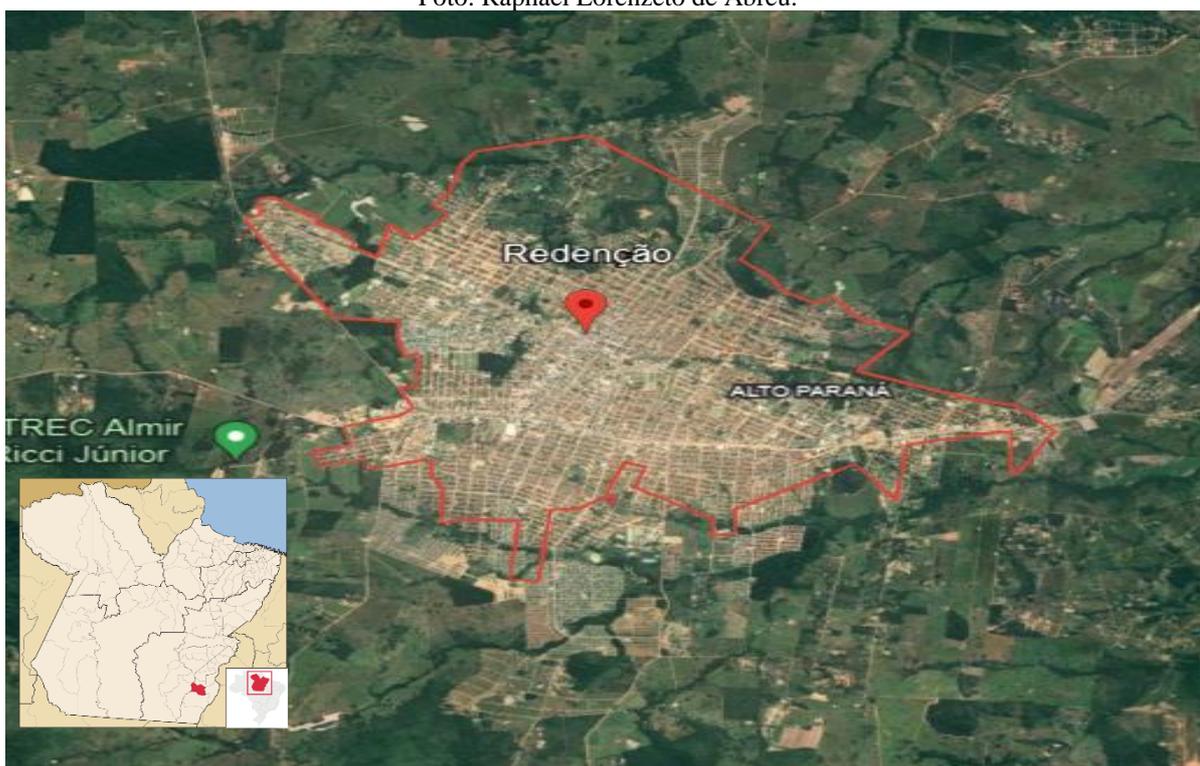
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>153</b>
-----------------------	------------

## INTRODUÇÃO

*Nas pegadas de neos bandeirantes/ Que a riqueza da terra aqui traz/ Tu nasceste em campos verdejantes/ Um convite ao progresso e à paz.<sup>1</sup>*

Os versos acima formam a primeira estrofe do hino da cidade de Redenção (Figura 1). O município localizado no Sul do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, tem população estimada em 85.597 pessoas, segundo o Censo 2022 do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O mesmo recenseamento registrou que a região amazônica concentra mais da metade da população que se declara indígena no país (51, 25%)<sup>2</sup>. Em 2010, a cidade era a 8ª no Estado do Pará com mais presença indígena na zona urbana (Monteiro, 2022).

**Figura 1** – Zona urbana de Redenção-PA e mapa destacando a localização da cidade dentro do Estado do Pará.  
Foto: Raphael Lorenzeto de Abreu.



Fonte: Wikipedia

No entanto, a ênfase do Hino está nos nomeados “neo bandeirantes”, uma vez que poetiza o povoamento de uma terra rica, que teria nascido do verde e convida ao “progresso e

<sup>1</sup> A íntegra do hino, de autoria de José Alves Lordeiro e Onésimo Lopes, está disponível no site oficial da prefeitura de Redenção. Link: <https://redencao.pa.gov.br/simbolos-oficiais>

<sup>2</sup> Informações do Censo 2022, acessadas em <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>

à paz”. Nestas páginas, pretendeu-se trazer algumas reflexões sobre estes e outros aspectos da história local, que também aparecem nos demais versos do Hino municipal, como o desenvolvimento econômico baseado na exploração de recursos naturais, em contraste com o custo social desse progresso. Isso a partir do ponto de vista dos povos indígenas presentes na região. Assim, foi esmiuçado algumas nuances das relações interétnicas ao longo da história da cidade, já que se explorou a agência<sup>3</sup> de sujeitos Mebêngôkre-Kayapó que vivem ou viveram em Redenção-PA e nos arredores. Onde suas trajetórias de vida foram como fonte para conhecer a história local – maneira essa de, inclusive, contextualizar o estudante dentro de sua realidade social e histórica.

Com base nisso, esperou-se problematizar a importância do ensino de história indígena e do uso de metodologias que contextualizem o estudantes dentro de sua realidade. Para que, assim, a experiência da Educação Básica os auxilie na compreensão da sociedade e os ajude a ser cidadãos críticos e participativos.

A paz almejada, mencionada pelo Hino, ainda se encontra distante para muitos dos que habitam os tais campos verdejantes. Mas assim como na sequência da música, os compositores reconhecem o potencial da educação das juventudes como construtora do futuro: “Nas escolas tua juventude/ Preparando um futuro maior”, apostou-se em uma proposta de prática pedagógica no ensino de história que atue para promover uma cultura de tolerância, respeito e valorização dos diversos agentes históricos. A fim de contribuir para a visibilidade da presença indígena na região antes, durante e depois da ocupação da região pela sociedade envolvente.

A população do município de Redenção-PA possui origem variada porque contém migrantes de praticamente todas as regiões do país, ou seja, é um caldeirão de culturas que se encontram e se chocam, o que faz da cidade um lugar emblemático para se pensar as relações étnico-raciais na Amazônia. As atividades econômicas em destaque, na atualidade, são o agronegócio e o comércio que abastece não só a cidade, como a região. Tais características atraem centenas de pessoas moradoras de municípios vizinhos que a veem como um lugar onde é possível terem acesso, além da rede de comércio, a serviços de empresas privadas e de órgãos públicos, que não são encontrados em suas cidades de origem.

Quanto ao processo de urbanização, ele está atrelado à história de exploração das terras, minérios e madeira nos arredores, que resultou em um lugar de convergência e conflito entre os grupos sociais existentes. Conflitos que, esporadicamente, colocam o nome da cidade na mídia nacional em razão de conflitos agrários e crimes violentos.

---

<sup>3</sup> O conceito de agência indígena é utilizado por autores como Almeida (2010) para se referir às ações e escolhas indígenas que deram limites e possibilidades aos diversos processos históricos desenvolvidos no Brasil.

Apesar de ter se tornado uma região de múltiplas expressões culturais com uma presença diversificada de atores sociais, Redenção-PA está em uma área tradicionalmente ocupada pelos Mebêngôkre-Kayapó – povo indígena falante de língua Jê – que possui um histórico de contato com várias frentes de avanço populacional não indígena em diferentes períodos. Sem dúvida, a mais intensa delas aconteceu a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, durante a Ditadura Militar (Silva, 2019), quando o governo brasileiro realizou ações de incentivo ao povoamento da Amazônia, patrocinou obras de infraestrutura de transporte, energia e facilitou a instalação de fazendeiros e extrativistas.

Eis os migrantes que, simbolicamente, foram aclamados neos bandeirantes, sobretudo àqueles com alto poder aquisitivo. Como se pode observar na letra do Hino da cidade, esse é o grupo que recebe o destaque na memória coletiva difundida na cidade; afinal, esta depende do poder social do grupo que a detém (Ferreira, 2022, p. 321).

Ao contrário desta narrativa heroica, em documentos como o Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014) há um panorama de extrema violência praticada contra os diversos povos indígenas no Brasil neste período dos governos militares, principalmente sob a justificativa de integração e desenvolvimento econômico nacional. A narrativa de que seria uma região de terras desabitadas, de que existia um vazio demográfico na Amazônia, promoveu o apagamento dos processos de expulsão dos povos indígenas de seus territórios.

Conseqüentemente, deu-se lugar para fazendas, garimpos, usinas hidrelétricas e estradas. Foram ignoradas também as lutas e resistências encampadas pelo movimento indígena pela defesa de seus direitos (Brasil, 2014). No caso da região Sul do Estado do Pará, existem vários projetos que exerceram impacto direto na vida e na sobrevivência dos povos indígenas – conforme se observa, sobretudo, no segundo capítulo deste trabalho. Por ora, importa situar, minimamente, de onde se escreve e tentar delimitar o meu lugar social, dentro deste enredo.

A minha família se somou aos milhares de brasileiros pobres que, durante a Ditadura Militar, deixaram outras regiões do país e se deslocaram rumo à Amazônia. Eles estavam interessados nas “riquezas da terra” – mencionadas no segundo verso do Hino de Redenção-PA. A diferença entre os migrantes é que nem todos eram fazendeiros ou empresários e nem todos receberam incentivos para adquirir imensos lotes de terra e se estabelecer na região<sup>4</sup>. Os grandes fazendeiros se tornariam os ditos “pioneiros”, ovacionados na história oficial, no Hino Municipal e pelo senso comum na região.

Meus pais e centenas de outros migrantes se estabeleceram em pequenas terras e

---

4 A Lei nº 5.174/1966, sancionada pelo presidente Castelo Branco tratava da concessão de incentivos fiscais em favor da Região Amazônica.

passaram a trabalhar para os donos das fazendas ou, mais tarde, foram trabalhar em garimpos. No nosso caso, passamos a viver na região entre os rios Pau D'Arco e Arraias, no município de Conceição do Araguaia. Ali vivi e estudei os primeiros anos do Ensino Fundamental. Em Redenção, concluí o Ensino Médio, cursei Serviço Social e depois a Licenciatura em História. Hoje exerço ambas as profissões na mesma cidade, por meio de concurso público para o Tribunal de Justiça do Estado do Pará (2012) e para a Secretaria de Estado de Educação do Pará (2019), como assistente social e professora, respectivamente.

Desde a minha inserção como professora de História, no quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará, em 07 de maio de 2019, fui lotada na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Benta de Oliveira, na cidade de Redenção-PA. Essa escola possui dezessete anos, está localizada em uma área periférica da cidade e atende a um público aproximado de 1300 estudantes, nos três anos do Ensino Médio.

Porém, apesar de ter crescido em uma região historicamente marcada pela presença de povos indígenas, no presente e no passado, minha experiência estudantil praticamente ignorou essa existência. As menções que me recordo dos tempos de escola, quando feitas, referiam-se a “índios” do Brasil, sem nenhuma relação com os grupos que vivem ou viveram nessa região. No curso de História, tampouco tive a oferta de uma disciplina que contemplasse a diversidade dos povos indígenas e remetesse aos debates acadêmicos que envolvem a História Indígena. Como se tratava de um curso com conteúdo unificado para todo o Brasil, também não havia enfoque regional sob nenhum aspecto.

No cotidiano, ao morar em Redenção, desde os 16 anos de idade, o convívio com pessoas Mebengôkrê-Kayapó nos ambientes públicos foi regado pelas vivências da história recente, em que os não indígenas da cidade repercutem a percepção de que se trata de “índios bravos”, mercenários endinheirados ou falas do tipo. Já na função de assistente social junto ao Tribunal de Justiça do Estado do Pará, no Fórum da Comarca de Redenção, pude compartilhar da companhia de uma colega de trabalho (estagiária do curso de Direito) que é do povo Mebengôkrê-Kayapó e prestar atendimentos a alguns jurisdicionados – que vivem nas T.I. Kayapó e Las Casas. Esses contatos, ainda que reduzidos, permitiram enxergar que o senso comum não se aproximava do real em relação aos povos indígenas nesta região.

Como professora, a experiência docente na área de História, no Ensino Médio, permitiu observar que as ausências ou representações distorcidas nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas que marcaram minha trajetória educacional, mantém-se de maneira sensível. O resultado da formação deficiente, no que se refere à História Indígena e também à História Local se refletiu desfavoravelmente na prática em sala de aula. Percebi que eu não possuía

repertório ou suporte para transpor as limitações e ausências identificadas nos materiais, até mesmo em razão da formação ter se limitado ao curso de graduação, até aquele momento (Schmidt, 1996).

Quando tive a oportunidade de ser entrevistada, no contexto da pesquisa então desenvolvida pelo colega de docência José Paulo Lopes Monteiro, na época mestrando do Profhistoria/UNIFESSPA, a minha condição limitada para o manejo da temática indígena na prática do ensino de história ganhou *status* de constatação oficial. Essa constatação foi se acentuando enquanto eu acompanhava o desenrolar da pesquisa do colega mencionado, cuja dissertação “Quando a lei (des) encontra a história: desafios ao ensino de história indígena e as relações interculturais em escolas públicas do município de Redenção-PA” foi defendida em agosto de 2022.

Devido a isso, passei a perceber que, embora, a exigência legal do ensino de história indígena já estivesse estabelecida tanto pela Lei Federal 11.645/2008, quanto pelo documento curricular da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018, p. 476), no dia a dia foram, em geral, poucas as minhas iniciativas de fazer da temática objeto de conhecimento, durante as aulas de História. Quando o fazia, a abordagem não era atenta à agência dos povos indígenas na história.

Ao longo desses anos de magistério, o meu constrangimento pelo desconhecimento da história indígena se renovava quando eu percebia que os estudantes Mebengôkre-Kayapó, que frequentavam as aulas de história nas quais eu ministrava, permaneciam aparentemente alheios aos temas debatidos. Eles apresentavam geralmente um comportamento retraído.

Por outro lado, eu não conhecia aspectos da etnografia ou da história dos Mebêngôkre que pudessem ser mobilizados para tentar aproximar esses estudantes da disciplina, incluí-los de maneira efetiva tanto no debate, quanto no ambiente de sala de aula. Na maioria do tempo, esses jovens realizavam as atividades solicitadas, limitados a copiar dos livros ou do quadro. Não interagiam com a turma, mesmo quando solicitados.

Além disso, alguns deles se fechavam até mesmo para o diálogo com os professores (uma queixa compartilhada por colegas de outras áreas do conhecimento). Os resultados dos estudantes indígenas nas avaliações escritas, em sua maioria, eram abaixo do esperado. O que levava a crer que a aprendizagem não acontecia de maneira satisfatória.

Tampouco dispunha de repertório para aproximar o ensino de História com a realidade local para os estudantes não indígenas. Sobre isso, menciona-se os objetivos listados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, quanto à necessidade de um fazer educativo baseado nas “ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a

compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 561). Um cenário em que a escola assuma um papel na formação social em que haja elementos para um exercício de cidadania baseado na pluralidade e respeito.

O texto da BNCC segue com ênfase no que se espera do ensino dentro da área das Ciências Humanas; isto é, que atue no desenvolvimento de competências como: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p.570). Logo, o currículo, tal qual estabelecido nos documentos, tem uma apresentação que se aproxima do ideal; contudo, como proporcionar uma experiência de ensino que ofereça esse tipo de construção de conhecimento quando o profissional sequer foi formado nessas premissas?

Zaragoza (1989) *apud* Garcia e Schmidt (2003) traz que é necessário incorporar a pesquisa em história como prática no ensino da Ciência, pois “o conhecimento e a prática da investigação estão indissolúvelmente ligados à construção do pensamento sócio-histórico”. Portanto, o fazer pedagógico limitado a transmissão de fatos prontos sobre o passado não é eficiente para ensinar o estudante a pensar historicamente.

Em que pese ter nascido e estudado na região, o desconhecimento da história local e principalmente de aspectos básicos da história e da cultura dos povos indígenas que nela habitam/ram limitaram consideravelmente a minha possibilidade de contribuir, como professora, para o desenvolvimento das habilidades e competências que a legislação preconiza. Bem como para a formação da capacidade crítica necessária para a reflexão sobre a temática e a tomada de posição como sujeitos sociais inseridos neste contexto sociocultural.

Impelida pela constatação desta e outras deficiências, busquei aprimorar a atuação profissional por meio de leituras e da educação formal, ao me inserir na turma 2022 do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Unifesspa, na vizinha cidade de Xinguara-PA. No decorrer das aulas dentro das disciplinas obrigatórias e optativas, foi oportunizado discutir o lugar reservado aos grupos étnico-raciais constitutivos da sociedade brasileira, na narrativa oficial escrita e ensinada na história nacional.

Esse exercício foi esclarecedor no sentido de me reposicionar como profissional no ensino e nortear o desenvolvimento da pesquisa. O resultado desse esforço foi uma proposta de pesquisa que contemplasse a prática da Educação Básica no enfrentamento da visão oficial da história acerca dos povos indígenas.

Já sob orientação da professora Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo, aproximei-me da

temática do ensino de história indígena, da história regional e, conseqüentemente, dos Mebêngôkre-Kayapo – etnia com expressiva presença no sul paraense. Nessa aproximação foi possível perceber as violências impostas aos grupos indígenas pelos grupos chegantes que, para além de mortes, caracterizaram-se também pelo apoderamento das terras dos povos originários, e pela tentativa de apagamento de sua história, sua cultura e pela exclusão social. Em Redenção, por exemplo, esses eventos tomam profundos contornos econômicos que dão o tom do trato dispensado para a população autóctone até o momento.

Diante do quadro descrito, a pesquisa teve como objetivo contribuir com o debate em torno do ensino de história indígena na Educação Básica. Inicialmente, buscou-se analisar e compreender as representações dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa acerca dos povos indígenas do Brasil e da sua região.

A partir do que foi observado, foi escolhida uma estratégia de ensino que não apenas promovesse a visibilidade dos povos indígenas de forma geral, mas que atuasse no combate às generalizações, valorização das diversidades culturais e acercasse a história dos Mebêngôkre-Kayapó com a realidade dos estudantes. Nesse ponto, o uso de trajetórias de vida se mostrou alternativa eficaz ao oferecer o contato com a história de vida de uma pessoa próxima da realidade dos envolvidos. Em seguida, selecionou-se sujeitos que vivem ou viveram na região de Redenção-PA, onde suas agências influíram para o desenrolar da história local. São eles: Bep'kororoti “Paulinho” Paiakan, Tuíre Kayapó e Tabo Kayapó.

Reunidas as histórias de vida destes sujeitos Mebêngôkre-Kayapó, o intento foi tomá-las como fonte para pesquisa e para o ensino de História. Com base nisso, foi elaborado e executada uma sequência didática que, continha atividades pautadas no pressuposto da agência indígena, que viessem auxiliar na desconstrução de imagens preconceituosas e racistas. Bem como na compreensão de aspectos que perpassam a questão indígena no tempo presente, problematizado com os estudantes as influências da atuação indígena para o contexto social em que estão inseridos.

Para alcançar esses objetivos, num primeiro momento, dedicou-se a fazer uma leitura atenta daquilo que tem sido escrito sobre a História e o ensino e história indígena e a história regional da cidade de Redenção e seu entorno. Essa revisão de literatura permitiu conhecer o tema que seria abordado durante a pesquisa, identificar problemáticas persistentes e definir a proposição pedagógica – resultado da pesquisa de Mestrado.

Posteriormente, foi realizada uma busca por materiais que ajudassem a contar a história dos sujeitos selecionados de maneira que suas trajetórias pudessem ser escritas no bojo deste trabalho, para isso, acessou-se reportagens e entrevistas em revistas, jornais e vídeos

disponibilizados na internet, também trabalhos acadêmicos que versavam sobre as vivências de Bep'kororoti, Tuíre e Tabo. Neste último houve ainda a oportunidade de entrevistar para ouvir pessoalmente seu relato de vida e seus posicionamentos sobre temas caros para a região e para os povos indígenas. As informações foram reunidas em textos sobre a história de vida de cada um e estão apresentados nos itens 2.4.1, 2.4.2 e 2.4.3 do capítulo 2.

Já para a construção da proposição pedagógica, ela consistiu em aproveitar as aludidas trajetórias de vida como instrumento de aprendizagem histórica, em uma sequência didática para três aulas, no formato de oficinas. O roteiro de desenvolvimento dessa sequência didática acompanha a presente dissertação. O objetivo das oficinas é que os estudantes pudessem fazer as próprias indagações diante de documentos-fonte, além de desenvolver construtos históricos ancorados em pontos de vista incomuns na história tradicional – como é o caso de narrativas indígenas, geralmente silenciadas no ensino de História.

Tendo em vista a proximidade e o convívio cotidiano em Redenção-PA, foi natural delimitar esse espaço como foco das ações e a EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa abraçou a ideia da pesquisa que ora foi apresentada em três pontos principais, divididos em três capítulos com a seguinte estrutura:

No primeiro capítulo, intitulado “A História Indígena no Ensino de História: Reflexões a partir das práticas pedagógicas na EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa” é empreendido um esforço para pensar historicamente a relação entre as diferentes abordagens historiográficas sobre a história indígena e os seus reflexos na história ensinada nas escolas em períodos históricos diversos, a partir do século XIX. Para isso dialoga-se com diversos autores e autoras como Almeida (2017); Bittencourt (2013); Coelho (2019); Rocha e Coelho (2018). Esses autores, a partir da análise de livros didáticos, problematizam o espaço e a abordagem dada à história indígena nos manuais. Dialoga-se também com as percepções de alguns intelectuais indígenas como Edson Kayapó e Daniel Munduruku, sobre a importância e as limitações do ensino de história indígena nas escolas de Educação Básica do Brasil na atualidade. O capítulo apresenta ainda discussões que têm sido desenvolvidas com a perspectiva decolonial sobre o estudo e o ensino de História. Bem como, analisa o lugar que, a história indígena e outros temas relacionado à diversidade, ocupam no cotidiano da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, em Redenção-PA.

Já a segunda parte desse capítulo traz uma aproximação com a escola campo de pesquisa e os estudantes escolhidos como público alvo. Contextualizou-se a instituição e, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), foi possível refletir sobre a proposta de ensino da escola em questão. Para além do PPP, dialoga-se também com o currículo estadual e com aquilo

que dispõe a BNCC. O capítulo traz ainda uma apresentação de aspectos que caracterizam as turmas da terceira série da instituição e um exame dos resultados obtidos junto a esse público em pesquisa preliminar que visava investigar as percepções sobre a presença indígena em Redenção, do ensino de história indígena e sobre a questão indígena no Brasil de maneira mais ampla.

Tendo explorado a questão historiográfica e o campo de desenvolvimento do projeto de pesquisa no primeiro momento, o segundo capítulo “A presença Mebêngokrê-Kayapó em Redenção-PA: conhecendo histórias de vida” foi possível mostrar a estreita relação entre história de Redenção e a história dos Mebengôkrê-Kayapó. Diante disso, apresentou-se um breve debate quanto à construção das representações da sociedade não indígena acerca do referido grupo indígena e a maneira que essa memória estabelecida coletivamente repercute nas relações até a atualidade. O capítulo em questão apoia-se no material já escrito sobre a história da ocupação da região – onde está localizada a cidade – e também conta com a ajuda das pesquisas realizadas por autores que pensam essa história de ocupação a partir da presença indígena como Gordon (2006), Ianni (1978), Turner (1991), Moreira Neto (1960), Silva (2019) e Monteiro (2022). É justamente nesse sentido que se inserem as histórias de vida analisadas nesse capítulo. Elas emergem como ferramentas para auxiliar o/a leitor/a pensar sobre a formação e a conjuntura atual da cidade na perspectiva do protagonismo e da agência dos sujeitos indígenas, no passado e na atualidade.

A coleta, análise e sistematização das histórias de vida trabalhadas no texto são mediadas pelo conhecimento produzido e/ou sistematizado em textos como Neto (2022), Castro (2022), Silva *et al* (2007) e Schmidt (2012). Para além de oferecer possibilidade de pensar aspectos da história local e do Brasil, a sistematização das histórias de vida tem ainda como finalidade transformá-las em um recurso pedagógico para as aulas de História no Ensino Médio (aspecto que será melhor discutido no terceiro capítulo). Nesse propósito foi realizado levantamento de material impresso e audiovisual, disponibilizado em veículos de imprensa, sites e repositórios na internet sobre a trajetória de vida de três integrantes do povo Mebêngokrê-Kayapó: Bep'kororoti Paiakan (Paulinho Paiakan), Tuíre Kayapó e Tabo “Pedro” Kayapó.

O último capítulo, intitulado “Histórias de vida, agência indígena e história local: pensando estratégias de ensino”, se debruça sobre a reflexão em torno de desafios e das possibilidades relacionadas ao ensino de história indígena em sala de aula. Percorre-se, então, o processo de escolha metodológica e conceitual empregado para definir a proposição pedagógica – produto desta dissertação. Trata-se de aulas-oficina que foram desenvolvidas

junto as turmas da 3ª série do Ensino Médio, da Escola Maria Benta Oliveira de Souza. O roteiro para aulas de História, com foco na presença indígena na região sul do Pará e no Brasil durante a Ditadura Militar, buscou explicitar as opções teóricas e metodológicas mobilizadas para planejar as aulas. Evidenciou, ainda, o esforço em estabelecer uma aproximação com a realidade dos estudantes (Freire, 2020), suas capacidades operativas (Barca, 2004 e 2008) e a aplicação dos conceitos de ensino de história indígena (Almeida, 2017; Monteiro, 1999 e 2003; Coelho, 2019; Munduruku, 2019; Kayapó, 2019). A fim de valorizar, também, a perspectiva de pluralidade cultural e interculturalidade na educação (Candau, 2016).

Além da etapa de planejamento, o capítulo pormenoriza a experiência de desenvolvimento das aulas-oficina com quatro turmas da terceira série do Ensino Médio na EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, em Redenção-PA e os resultados obtidos a partir da utilização de trajetórias de vida de pessoas Mebêngôkre-Kayapó como documentos para construção do conhecimento histórico e reflexões mais amplas acerca das relações étnico-raciais estabelecidas na região. O capítulo buscou, portanto, oferecer algumas possibilidades no que diz respeito a abordagem da história indígena em sala de aula em articulação com a história regional, de modo a buscar contribuir com estratégias de ensino que permitam a desconstrução de imagens preconceituosas e racistas contra os povos indígenas. Bem como valorizem a compreensão de aspectos hodiernamente relevantes acerca dos povos indígenas.

## **CAPÍTULO 1**

### **A HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES A PARTIR DA EEEM MARIA BENTA OLIVEIRA DE SOUSA**

Mesmo no convívio com pessoas indígenas e com acesso a informações sobre elas nas mais variadas ferramentas de comunicação que estão à disposição neste tempo, o que se observa no cotidiano ou nos noticiários é que, ainda hoje, se conhece pouco e pouco também se respeita as populações indígenas no Brasil (Munduruku, 2019). Mostra clara desse desrespeito foi o tratamento destinado a elas nas políticas governamentais dos últimos anos, o que atinge diretamente seus direitos conquistados de acesso e usufruto à terra; bem com a efetivação das políticas de saúde e educação em suas especificidades.

Os povos indígenas que estão (ou deveriam estar) no centro da nossa história como nação, também não têm sido vistos em sua condição de sujeitos e em sua humanidade pelo restante da população. Isso leva à reflexão quanto a historicidade desse processo de invisibilização, pois baseados nele, os estereótipos e preconceitos difundidos desde o início da colonização continuam sendo reproduzidos ainda hoje.

Essa problematização dever ser pensada de forma intrínseca à pesquisa e ao ensino em História, já que parte do que se torna é resultado daquilo que se consome enquanto conhecimento – seja no meio social ou por meio de instrumentos e suportes que são oferecidos nos espaços escolares (Coelho; Rocha, 2018). Diante disso, questiona-se, a maneira pela qual os povos indígenas e suas histórias têm sido representadas nos diferentes níveis de ensino no Brasil e qual é o peso de tais representações para o resultado de discriminação, preconceito ou exclusão que estes grupos sofrem historicamente.

Ao pensar sobre lugar que o sistema escolar desempenhou na questão dos povos indígenas, Kayapó (2019, p. 58) aponta que, por suas instituições e documentos, ele “vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional”. Por outro lado, a operação histórica para Certeau (1982) é a “combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita” (p. 57), pois assim como os fatos históricos, a escrita da história também não acontece por mero efeito do acaso.

Como prática socialmente localizada no tempo e no espaço, submete-se aos interesses que a rodeiam e está suscetível a um sistema de referência para sua interpretação. Por isso se acredita ser necessário um esforço em pensar os processos e conjunturas pelos quais a

historiografia e o ensino de História se tornaram “cúmplices” – ou mesmo agentes dessa desinformação e perpetuação de imagens deturpadas sobre os povos indígenas em que algumas, prosperam até a atualidade.

Apesar de compreender que outras políticas de Estado somaram para a criação de rótulos e ideias pré-concebidas que, ainda desqualificam ou discriminam a diversidade étnica dos povos indígenas (Kayapó, 2019) esta pesquisa se detém à análise das políticas educacionais. Mais detidamente, ao percurso da História nesse contexto.

Assim, buscou-se discutir em qual contexto surgem e se desenvolvem estereótipos tais como o “índio” folclórico, despido de contemporaneidade, preguiçoso ou selvagem (Munduruku, 2019). E, diante disso, fazer algumas reflexões a respeito das permanências dos preconceitos contra os povos indígenas no presente. Em meio a esse debate, inclusive, fez-se articulações entre a historiografia e o ensino<sup>5</sup>.

Para tal, em primeiro lugar, traçou-se um sucinto reexame do trato dispensado à presença indígena na história do Brasil. Isso a partir das iniciativas de sistematização do ensino no país realizadas no período imperial até o tempo presente. Depois um perfil do lugar escolhido para realização deste trabalho de pesquisa; a fim de apresentar e analisar aspectos geográficos, estruturais e pedagógicos da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, assim como a maneira que tem sido trabalhadas as temáticas de diversidade cultural na referida escola.

Por derradeiro, este capítulo conta ainda com um balanço da atividade desenvolvida junto aos estudantes que cursavam o último ano do Ensino Médio, em 2022. Nela, se explora e contextualiza as ideias que eles trazem a respeito da temática indígena, da história indígena e a das relações interétnicas na região em que vivem.

## 1.1 - NUANCES DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

A história tornou-se presença fundamental nos currículos ocidentais por trazer o “sentido do progresso da humanidade” e por ser a “árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (Furet, 1986, p. 135 *apud* Bittencourt, 2018b, p. 127). Nesse sentido, no século XIX, momento em que muitas áreas coloniais conquistaram independência e buscaram se consolidar como Estados nacionais, a construção e a escrita da

---

<sup>5</sup> Por se tratar de um apanhado que cumpre a finalidade de pensar a temática indígena na história escolar, esta é a ênfase. Não seria humanamente possível aqui apresentar a totalidade das ideias que perpassaram a história do Brasil. Por certo, muitos autores divergiram daqueles que serão mencionados aqui. Bem como eles serão vistos sem esquecer que estão em um contexto social e cronológico específico; mesmo que isso não seja explicitamente mencionado no texto.

história era algo fundamental. Conseqüentemente, o ensino da História como disciplina também se tornou algo estratégico.

A História, como ciência e como disciplina escolar, desponta de maneira mais efetiva no Brasil a partir do século XIX: período que havia forte influência do Positivismo sobre as florescentes ciências sociais. Sendo assim, a História do Brasil, que começa a se estabelecer, reivindicava o *status* de verdade, por meio da ênfase na ideia de imparcialidade e na valorização do cientificismo. Mas o conceito de fonte ficava restrito a documentos escritos e ditos oficiais, produzidos mormente pelas instâncias públicas ou religiosas e pelas pessoas que tinham relação mais direta com elas. Assim, essa lógica de escrita da história, atrelada a interesses políticos e econômicos, apagou nos livros a relevância de alguns grupos sociais ou diminuiu a sua importância enquanto agente na história do Brasil.

No florescer de teorias evolucionistas e positivistas o Império brasileiro promoveu a institucionalização da produção e disseminação do conhecimento histórico. Logo, seguiu linhas teóricas fundadas em conceitos como “civilização e progresso” e que carregavam forte teor racista, de acordo com o que era corrente no pensamento científico daquele momento.

Desde então, a História tem sido ensinada nas escolas primárias brasileiras, com maior ou menor destaque a depender do período. A disciplina ganhou diferentes funções sociais, no entanto, tornou-se também comum sua vinculação com a conformação de uma identidade nacional. Sobre isso, Circe Bittencourt (2018) ensina que: “desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX”.

O sentido de obrigatoriedade do estudo de História no Brasil se dá na primeira metade do século XIX, pela exigência deste conhecimento para admissão aos cursos superiores. A publicação em 1839 do *Resumo da História Universal*, de Júlio Frank, contribuiu de maneira importante para uma organização metódica da História como disciplina escolar e serviu de base para o ensino de História em São Paulo por décadas. Sobre esta obra, que foi a primeira edição de um livro de História, no Brasil, Bittencourt (2018b) ao citar Gomes (2016, p. 76), lembra que

fundamenta-se em um conceito de história cuja importância pedagógica residia em mostrar a evolução do gênero pelo estudo do progresso das civilizações, e assim seria possível desenvolver no aluno um pensamento racional e evolucionista “em marcha para o progresso (Bittencourt, 2018b, p. 133).

É possível afirmar que grande parte daqueles que escreviam a História no país absorveram a concepção da centralidade da Europa em relação ao resto do mundo (Bittencourt, 2013). De maneira que, com isso, a História do Brasil seria vista apenas como apêndice da

européia. Esta concepção se tornou predominante no ensino escolar da história inaugurado no Colégio Pedro II – lugar do qual sairia um direcionamento para as demais iniciativas de escolarização no Império (Toledo, 2005).

Os primeiros esforços em escrever uma “História do Brasil” tomam forma, portanto, no período Imperial e no ensino do Colégio Pedro II, a cadeira de História e Geografia priorizavam o estudo da Antiguidade (especificamente Grécia e Roma) (Toledo, 2005), de onde se originariam as nações que colonizariam a América, determinando os rumos da nossa história como povo incluído nessa linhagem. Nessa narrativa oficial, a imagem que emerge dos povos originários é concebida pelos códigos culturais do colonizador, o que reverbera teorias racistas. Sobre essa escrita da história nacional, cabem algumas notas que contribuem para a compreensão do processo pelo qual se moldou a imagem e os (hoje sabidos) preconceitos em relação aos povos indígenas na história, os quais estão evidenciados, a seguir a partir de alguns exemplos.

O Membro de destaque do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Francisco Adolfo de Varnhagen, foi responsável por um reconhecido trabalho que propunha realizar um apanhado pioneiro sobre a história do Brasil. Nesse trabalho, escrito entre 1854 a 1857, Varnhagen buscou, além de tudo, demonstrar que o Brasil era principalmente branco e europeu em sua origem.

Na obra *História Geral do Brazil (1854-1857)*, por exemplo, Varnhagen menciona os povos nativos fartamente, nela é possível observar, em pesquisa rápida, realizada com o auxílio de *software* de leitura de textos digitais, nada menos que 485 vezes a palavra índio e 12 vezes a palavra indígena. A maneira, entretanto, como esses povos foram representados é marcadamente negativa. De modo que termos como barbárie e atraso são frequentemente usados para lhes fazer referência. Além disso, Varnhagen, procura relegar os povos indígenas à condição de grupos a-históricos, sem passado e sem possibilidade de futuro, além de defender que eles não deveriam ser objeto de estudo da História; mas apenas da Etnografia. Para Oliveira (2000), ao negar aos povos indígenas virtudes e conseqüentemente direitos, a narrativa de Varnhagen explicita as angústias da elite contemporânea da qual o próprio era um representante.

Cabia, pois ao IHGB a difícil tarefa de escrever uma história para uma nação recém-nascida e calcada na diversidade e desigualdade. Como fazer emergir em sociedade diversa e talhada em revoltas um sentimento de unidade, era uma questão que se colocava. Por conta disso, sobre a atuação intelectual de Varnhagen no contexto do IHGB, Monteiro (2003) explica que

Varnhagen situava-se na linha de frente de uma geração de intelectuais e estadistas que enfrentava a tarefa de inaugurar uma tradição histórica nacional. Com o intuito de reverter a pesada imagem de uma sociedade escravista atrasada, precariamente civilizada e profundamente miscigenada, os membros do Instituto buscaram conciliar as origens americanas com os princípios civilizadores que guiavam os estados-nação do século XIX (Monteiro, 2003 p. 124).

Na busca pela construção de uma unidade política, pautada também na percepção/sentimento da existência de uma identidade nacional, a diversidade étnica e cultural característica da nascente nação era vista como um risco à fragmentação política ou geográfica do império. Era necessário reservar inclusive a índios e negros um lugar na história do país. Mas que lugar seria esse?

Assim, buscou-se dissolver essas diferenças por meio da ênfase na ideia de miscigenação e, igualmente, invisibilizar as tensões sociais oriundas das desigualdades inerentes à herança do passado escravagista. O indígena que entrou para história foi, sobretudo, o imaginado, o lendário, o genérico, o corajoso e o morto guerreiro Tupi (Cunha, 1992; Monteiro, 2001). Esse elemento, o que representaria o que há de mais nativo na então nascente nação, teria lutado ao lado dos portugueses e deixado um legado de coragem. O lendário guerreiro tupi foi tema recorrente de pintores e escritores do século XIX (Amoroso; Calavia, 1995).

Em contraponto a esse “índio imaginado” havia o “índio real”, que era considerado colonizado quando em contextos urbanos, ou como empecilho a civilização – como aqueles que se contrapunham ao avanço das frentes de expansão sobre seus territórios. Nos dois casos, entretanto, tratados de maneira frequentemente pejorativa e violenta. Aos “índios reais”, pouco ou nenhum espaço foi reservado, na historiografia brasileira. Os livros didáticos refletiram esse processo de apagamento até muito recentemente (Coelho, 2007).

Conforme Oliveira (2011, p. 189-190), “as histórias contadas por cronistas e escritores, desde o século XVI, a partir de um ponto de vista preconceituoso, estavam carregadas de representações inferiorizantes e degradantes das sociedades indígenas”. Ao legitimá-las, a historiografia e o ensino de história estão “contribuindo na exaltação da superioridade dos europeus e na legitimação das práticas de conquista e evangelização/colonização dos indígenas na América” (Oliveira, 2011, p. 189 -190).

Ainda em relação ao contexto imperial, Maria Aparecida Toledo (2005) analisa que se fazia necessário reafirmar uma imagem de nação fundada nos traçados europeus, a fim de buscar espaço entre as nações ditas civilizadas. Contudo, se para aquelas o padrão de civilidade/evolução era o de uma sociedade sem segmentações, onde Nação e Cidadão estariam totalmente integrados no Brasil, apesar da ambição de ser reconhecido como nação civilizada,

as relações sociais ainda mantinham vivo o escravismo. Em que este foi essencial à manutenção do estilo de vida e de produção da classe hegemônica que, apesar de empenhada em tentar forjar uma imagem de sociedade “evoluída”, não media esforços “para que as relações de poder inscritas na ordem econômica escravista fossem toleradas, vivenciadas e interiorizadas por cada um dos agentes sociais” (Toledo, 2005, p.03).

É em meio a esse projeto de consolidação do Império que a História firma suas bases, enquanto disciplina escolar. Propõe, assim, a construção de um saber comum sobre o passado do país. Passado este que deveria ser reconhecido como íntegro e homogêneo, ainda que fosse necessário ignorar as profundas diferenças sociais existentes na sociedade imperial. Ao mesmo tempo em que a História buscava oferecer as bases para a autoafirmação identitária ao negar a imagem de colonizados, mantinha (e ainda mantém) o olhar para a Europa como ideal civilizatório a ser atingido.

Nesse contexto, é imprescindível lembrar que havia uma institucionalização da produção histórica que contava com o apoio pessoal do imperador no funcionamento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), de quem os membros também atuavam na escola criada para ser

a formadora de uma elite intelectual, capacitando-a para seguir os cursos superiores e assumir cargos políticos e administrativos do Império, o Colégio Pedro II tornou-se, quando não havia um “sistema” de ensino nacional, na instituição oficial, modelo a ser seguido pelas demais escolas de ensino secundário de todo o Império. Por isso, considera-se que o Imperial Colégio de Pedro II foi um centro irradiador das propostas educativas no Império (Toledo, 2005, p. 04).

Dentro dos materiais didáticos da época, grupos sociais eram apresentados, conforme a produção historiográfica do período: com o objetivo de promover uma valorização da presença europeia (civilizadora), enquanto os demais eram representados de forma caricata. Dentre alguns exemplos, é possível citar o caso do material organizado por Joaquim Manoel de Macedo, para o uso no Colégio Pedro II (Macedo, 1861).

Macedo, em *Lições de História do Brasil* (1861), pensava a formação do povo brasileiro conforme a historiografia eurocêntrica e antiindígena de Varnhagen. Nesse texto são usados termos como “selvagem”, “nu”, “guerreiro”, “atrasado” e “rude” para descrever os povos indígenas. Há também uma breve descrição dos ornamentos, instrumentos de guerra, divisão de tarefas, usos e costumes que, segundo Macedo (1861), “denunciou um povo na sua infância, homens rudes e selvagens, alheios á civilização; mas de nenhum modo apenas um gráo acima do bruto, e incapazes de alguns nobres e generosos sentimentos” (p. 65). Assim, Macedo, utiliza no material didático por ele produzido, uma visão que na maior parte do tempo mostra os povos

indígenas como bárbaros ou ingênuos.

A instituição da República, embora tenha oficialmente separado a Igreja e o Estado, não significou um rompimento com a lógica de uma “História Sagrada”, que teria seus mitos de origem para dar conta do surgimento da humanidade, do mesmo modo que a narrativa histórica oficial buscava explicar as origens da nação brasileira atrelada à civilização europeia, de quem seguiríamos o percurso evolucionista rumo ao progresso.

Em muitas escolas públicas, a oferta de História da pátria era recomendada, mas não obrigatória. Nelas, se costumava seguir os princípios dos ensinamentos religiosos em uma proposta de registrar e apresentar narrativas acerca de personalidades tidas como exemplos a serem apreciados pelas gerações futuras, com a intenção da memorização de seus feitos, principalmente (Bittencourt, 2018b).

João Ribeiro, no início do século XX, produziu livros destinados ao ensino primário e secundário, apresentou críticas aos antecessores e procurou uma reformulação do ensino, até então balizado em autores como Joaquim Manoel de Macedo. Ribeiro também se firmava no manual de *Como se deve escrever a história do Brasil*, de Von Martius. Sua apresentação sobre a formação do povo brasileiro acrescentava os elementos indígena e afro-brasileiro neste processo em que “o Brasil, o que ele é, deriva do colono, do jesuíta, e do mameluco, da ação dos índios e dos escravos negros” (Ribeiro, 1908, p.18 *apud* Bittencourt, 2013, p.114), cuidando de contemplar todos os elementos humanos fundantes dessa nação.

Não se identifica no período republicano, portanto, mudanças significativas na apresentação da história como disciplina escolar. Percebe-se no período, a permanência, por exemplo, da ênfase na afirmação da identidade nacional, amparada na relação atraso *versus* progresso, civilidade e modernidade, “capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades” (Bittencourt, 2018b, p. 137). Assim, se não havia mais um exclusivismo do elemento “branco” para pensar a formação social, a História no Brasil Republicano ainda contribuía para consolidar uma raiz comum para o Brasil, sem deixar de considerar a questão racial.

Em contrapartida, a representação dos povos indígenas no ensino escolar no Brasil da recém república, agora oscilava entre selvagens e violentos ou vítimas da crueldade do colonizador. Há um reconhecimento da contribuição desses sujeitos, porém, pensada de maneira pretérita. A esse respeito havia a compreensão de que a

miscigenação racial traria igualmente o desaparecimento das culturas locais e nativas. Assim, os indígenas passaram a integrar o “povo mestiço” e havia pouco interesse em conhecer seu passado e mesmo o presente de suas culturas, assim como silenciavam sobre as condições a que estavam sendo submetidos pelas frentes de colonização dos séculos XIX e XX. (Bittencourt, 2013, p. 116)

Na prática, o Brasil era mostrado como resultado natural e até harmonioso dos encontros que levariam ao fim das raças miscigenadas e o estabelecimento de um só povo. Um exemplo interessante da negação do aspecto físico de negros e indígenas na população brasileira é a prospecção encontrada em livros que se baseavam em pesquisas, como a que Roquette Pinto apresentou ao Museu Nacional, em 1922 que apontava uma composição predominantemente branca da população: “Os dados levantados até aquele momento apontavam que a população ‘branca’ representava 51,72% do contingente total, os ‘mulatos claros’, 9,42%, os ‘mulatos escuros’, 13,10%, os ‘caboclos’, 11,37%, e os ‘negros’, 14,36%” (Souza, 2012, p. 649). Além disso, os indígenas, que na classificação racial dos “tipos antropológicos” do Brasil, apresentada por Pinto, não apareciam caracterizados, possivelmente por não serem considerados brasileiros; já que não vivia sob os mesmos códigos culturais, representavam 2% do contingente total (Souza, 2012, p. 655).

Após a assunção de Getúlio Vargas ao posto de Presidente da República, não diminuiu a preocupação com a formação de um sentimento nacionalista; ao contrário, concentrou-se um esforço no sentido de propagar união nacional em torno de sua figura de liderança. O que desfez, assim, a noção fragmentada de poder que caracterizava a política local dos coronéis (Abud, 1998). A elite intelectual produzia conteúdos e discursos que eram observáveis no cotidiano do ensino de História, com o diferencial da estruturação e unificação da política educacional.

Nessa perspectiva, a escola brasileira dos anos 1930 e 40, reforçou seu papel em relação projeto de fortalecimento da unidade e identidade nacional. E com a criação do Ministério da Educação e Saúde, expandiu-se o acesso à escola.

Para o governo Vargas, “o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado comum de todos os brasileiros” (Abud, 1998, n.p.). O programa de ensino de História, de 1931, evidenciou esse interesse ao reconhecer que “conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política” (Abud, 1998, n.p.).

Os programas de ensino retratavam o nascimento da nação brasileira a partir da conquista, uma vez que o atrelou à história da formação de Portugal e aos grandes descobrimentos. Incluía-se, assim, o Brasil no processo civilizatório europeu. A construção da

percepção de que a história seria inaugurada apenas com a chegada dos europeus, permite perceber que o lugar que vai sendo reservado aos indígenas no ensino de História, refletia com fidelidade aquele definido pela historiografia do século XIX, permanecem retratados como sujeitos passivos diante da ação colonizadora e não há um lugar para os indígenas na construção da nação. Refletiam igualmente o esforço de dissolução das diferenças constitutivas da sociedade.

Katia Maria Abud, ao analisar materiais didáticos como o produzido por Alfredo Gomes em 1941, esclarece que buscar a origem do povo brasileiro seguia como tarefa primordial na história ensinada na primeira metade do século XX. Segundo a autora, ainda se defendia a existência de uma unidade resultante da mistura das três “raças”, das quais, o europeu seria a base e condutor da nossa civilização.

O "silvícola brasileiro" era apresentado ainda com os traços que o Romantismo havia lhe dado: um aspecto heroico, de um povo que já havia desaparecido, a quem os manuais se referiam exclusivamente no passado... Dispensava-se ao índio, um dos vértices do triângulo étnico do Brasil, um tratamento que eliminava a sua existência contemporânea (Abud, 1998, n.p).

Se por um lado, o componente indígena do brasileiro era evocado no passado e de forma romantizada/idealizada, como maneira de reafirmar uma identidade genuinamente brasílica, nascida nestas terras, a figura do “índio real” não recebia o mesmo tratamento. Havia pouco, ou nenhum espaço, para se falar sobre os indígenas que eram contemporâneos.

Quando isso acontecia, os indígenas eram frequentemente mencionados de maneira pejorativa, como formas de organização social primitiva e transitória que dentro da perspectiva de progresso e modernidade, deveriam ser integradas à sociedade nacional. Como pode-se perceber, em ambos os casos, o apagamento desses sujeitos era enfatizado, seja pelo esforço de atrelá-los a um passado muito remoto, ou pela construção da percepção que os indígenas que insistiam em existir estavam inevitavelmente fadados à extinção (pela morte ou miscigenação).

Dessa maneira, a ideia de integração por meio, dentre outras estratégias, da miscigenação orientou as políticas voltadas para a população indígena desde o período colonial, quando apareceu de maneira explícita no Diretório dos Índios<sup>6</sup>. No século XX, pode ser percebida também nas diretrizes que orientavam a atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que existiu entre os anos de 1910 e 1967 (inicialmente com o nome de SPILT: Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais).

---

<sup>6</sup> O Diretório dos Índios foi uma lei implementada em 1757 pelo ministro de D. José, o Marquês de Pombal. Mais informações disponíveis em: Diretório dos Índios (1755), <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=2691>

Essa foi a primeira instituição estatal voltada exclusivamente para implementar políticas de Estado junto as populações indígenas. Criado em um período em que frentes de expansão rumavam ávidas sobre territórios indígenas do interior do Brasil, sob o discurso de trabalhar a terra e fazer o país crescer economicamente.

A atuação do SPI, nesse sentido, estava voltada para garantir que a população indígena contatada por essas frentes, não constituíssem um impedimento ao avanço do crescimento da nação. Para tanto, o SPI visava mediar a integração dos indígenas à sociedade nacional, via promoção do acesso desse grupo aos códigos da sociedade envolvente, principalmente a transformação desse contingente em mão de obra (Lima, 2015). De maneira semelhante ao que se observa nos séculos anteriores, ser “índio” na primeira metade do século XX era entendido como um estado transitório. Compreende-se, portanto, que as políticas públicas buscavam a desindianização da população indígena.

No que diz respeito aos conteúdos presentes nos livros didático de História, quando se segue a lógica de valorização da ideia da importância das frentes de expansão, os manuais enalteciam o papel civilizatório das ordens religiosas católicas e dos bandeirantes. Sendo que esses são tidos como os heróis que, de fato, deram forma orgulhosamente continental ao Brasil.

Na segunda metade do século, o contexto pós-Segunda Guerra mundial influenciou o ensino de História. Circe Bittencourt (2018b), ao citar o historiador canadense Christian Laville, destaca que nesse período, consonante ao triunfo dos países ocidentais que se apresentavam no conflito como defensores da democracia, o ensino de História passou a se voltar mais para a formação de sujeitos para a cidadania participativa.

Dessa forma, deveria “desenvolver [nos alunos] as capacidades intelectuais e efetivas necessárias para esta forma de construção política democrática” (Laville, 1999, p.152 *apud* Bittencourt, 2018b, p. 127). Mantinha-se, entretanto, a preocupação de se propagar a ideia da democracia racial. Nesse sentido, segundo a autora, elementos que apontavam um processo supostamente natural e pacífico de abolição da escravidão, bem como para “a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira. (p. 140)” eram recorrentes no material didático do período, com o objetivo de reforçar essa ideia.

Já em relação ao que diz respeito a historiografia brasileira no mesmo período, Almeida traz que

Nos anos 1960 e 1970, uma historiografia de base marxista, propulsora da chamada história dos vencidos, criticava essas abordagens com denúncias sobre as atrocidades cometidas contra os índios. Desconstruíam o caráter heroico dos nossos colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores (Almeida, 2017, p. 19 - 20).

A autora explica que, apesar desse tipo de abordagem ter tido um papel importante para denunciar violências vividas pelos povos indígenas (inclusive no contexto da Ditadura Militar no Brasil) e ter permitido um relativo reposicionamento da imagem dos colonizadores, permaneceu ainda a tônica da extinção e uma percepção estereotipada que tomava as formas de organização socioculturais indígenas como estáticas, imutáveis. Assim, a reprodução da imagem dos indígenas como vítimas passivas incapazes de agir frente a violência e de reelaborem suas formas de existir diante do contato, fez com que a historiografia e o ensino de história, do período, continuassem a enfatizar o suposto desaparecimento inevitável dos indígenas.

A partir da segunda metade do século XX, observa-se não apenas no Brasil, mas também no exterior, um esforço dos historiadores no sentido de romper com o olhar tradicional até então lançado sobre as fontes ditas oficiais. Assim, na busca pela compreensão do passado, passou-se a incorporar à análise historiográfica, não apenas os documentos deixados por pessoas de classes abastadas, instituições religiosas, governantes; mas também ampliar os sujeitos e os registros com quais os historiadores poderiam/deveriam dialogar.

Nesse sentido, Bloch (2001) defende o interesse da História por todos os homens (e mulheres) e, conseqüentemente, pelos seus vestígios de ordem material ou imaterial. A incorporação de novas fontes para pesquisa representou a oportunidade para uma renovação metodológica e para a emergência de abordagens mais críticas.

Esse movimento tornou possível a contestação da história hegemônica produzida e ensinada que, “por sua vez, é fruto de uma dada visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento das histórias dos grupos subalternos” (Kayapó, 2019, p. 59). Assim, a história de sujeitos historicamente subalternizados, como os pobres, as mulheres e os grupos étnicos tidos como periféricos na visão tradicional, passou a ser também considerada objeto de estudo.

Ainda sobre as mudanças observadas no âmbito da historiografia desse período, Michael de Certeau (1982) explica que não é somente o surgimento de novas fontes ou documentos que vai resultar em novas respostas às perguntas feitas pelo pesquisador em história. Segundo o autor, são os modos de se lançar sobre essas fontes – as intenções do olhar de quem a contempla

–, que irão estabelecer as possibilidades de resposta.

No caso do Brasil, salienta-se que, a partir da década de 1970, registra-se também a ascensão de um movimento reivindicatório bem articulado e capitaneado por lideranças de diversos povos indígenas, que reivindicava, dentre outras coisas, o direito de usufruto da terra, respeito à diversidade e autonomia dos seus povos. Segundo Munduruku, (2012, p. 45), por meio de uma articulação política mais coesa, essas lideranças indígenas “ultrapassaram as esferas de suas próprias comunidades originárias”, o que gerou entre os diferentes povos uma onda de “solidariedade pelas condições de vida” (Munduruku, 2012, p. 46) que, a despeito das diferenças culturais e geográficas, eram partilhadas por eles.

Por isso que as denúncias e reivindicações do movimento indígena evidenciavam situações problemáticas que envolviam a política indigenista implementada pela Ditadura Militar no Brasil. Neste período, sob o imperativo do desenvolvimento, o Governo Federal, recortou uma infinidade de territórios indígenas com obras de infraestrutura e projetos econômicos – o que foi sentido de maneira especial na Amazônia.

Em relação aos impactos sobre os povos indígenas nesse período, Cunha ressalta:

é a época da Transamazônica, da barragem de Tucuruí e da de Balbina, do Projeto Carajás. Tudo cedia ante a hegemonia do "progresso", diante do qual os índios eram empecilhos: forçava-se o contato com grupos isolados para que os tratores pudessem abrir estradas e realocavam-se os índios mais de uma vez, primeiro para afastá-los da estrada, depois para afastá-los do lago da barragem que inundava suas terras (Cunha, 2018, p. 154).

O Movimento Indígena dos anos 1970 e 80, contou com o apoio de ativistas não indígenas e encampou um debate que, entre outras coisas, procurou problematizar o lugar que até então os povos indígenas ocupavam na História do Brasil e a maneira como o apagamento desses sujeitos da história tinha implicações sérias sobre a luta desse grupo social por direitos.

O fato de que o Brasil, vivia na segunda metade do século XX, uma Ditadura Militar, influenciou significativamente a possibilidade de que as mudanças que estavam acontecendo no âmbito da historiografia chegassem ao ensino de História. Dessa maneira, Bitencourt (2018) esclarece que, na realidade, o ensino de História atravessou cerca de três décadas sem experimentar mudanças significativas em sua abordagem, “uma vez que a História foi uma disciplina especialmente visada pelo regime militar ditatorial” (Bittencourt, 2018, p.141), instalado em abril de 1964.

Assim, de acordo com a autora, apenas a partir de 1980, já no período de redemocratização, que vai se observar, um esforço para promover algumas mudanças na forma como a disciplina vinha sendo ensinada até então. À vista disso, o longo parêntese na história

política brasileira que o período da Ditadura Militar significou, refletiu na condução do sistema educacional.

Já a ideologia tecnocrática, em sintonia com os projetos de desenvolvimento nacional ofereceram algumas balizas para estabelecer o que e como ensinar no período. Segundo Silva e Souza (2021), o resultado foi a oferta de ensino de qualidade precária, pois

a escola não seria mais um espaço de desenvolvimento humano, político e cultural, mais sim um espaço de profissionalização, de formação de mão-de-obra para o sistema produtivo; a educação passaria a ser voltada para o mercado, reduzida a um produto de consumo, a construção do conhecimento consistiria na inserção dos sujeitos no sistema produtivo de modo a responder às normas e regras pré-estabelecidas por uma dada organização (Silva; Souza, 2021. p. 17).

Além dos mecanismos de coerção social baseados no uso da força e da violência, o Estado ditador aparelhou o sistema educacional para servir de instrumento de massificação das ideias que favoreciam os grupos que apoiaram o golpe e a manutenção dos militares no poder. Em razão do controle implantado sobre o sistema educacional, embora na Educação Básica fosse menos direta do que nas universidades, os profissionais da educação trabalhavam com a sensação de serem vigiados e isso repercutia na sua prática e na forma de conceber o ensino, conforme percebe Lourenço (2010).

Entre 1960 e 1970, foram criados órgãos, dentro do Ministério da Educação e da Cultura para realizar controle e promover a uniformização ideológica por meio dos materiais didáticos no Brasil, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Silva e Souza (2021) destacam que, naquele momento,

a esquematização de uma nova educação que visava atender aos interesses da ordem ditatorial, como é o caso da reformulação de conteúdos e do tratamento negligente dado ao indígena, tinha como base legitimar sua exclusão perante a sociedade para assegurar a “ampliação das fronteiras econômicas, da ocupação dos imensos espaços vazios; da integração nacional e social; da utilização de nossas riquezas potenciais e de valorização de nossos recursos humanos (Soares, 2015, p. 47 *apud* Silva; Souza, 2021, p. 19).

No que diz respeito ao tratamento dispensado aos povos indígenas no ensino de História no contexto em questão, Silva e Souza, (2021), em análise de volume dedicado ao componente curricular de História, obra que integra o Curso Supletivo Completo Ática, da Tese Editora S.A., e que foi aprovado pela Equipe Técnica do Livro e Material Didático, em 1974, identificam algumas visões estereotipadas dos povos indígenas e suas histórias.

De acordo com os autores, chama atenção, dentre outros aspectos, a ocultação/silenciamento de parte da história indígena anterior ao contato com o europeu, a generalização a respeito das múltiplas etnias existentes e a utilização noções como primitivismo

e empecilhos para o desenvolvimento, para fazer alusão aos povos indígenas.

Em contrapartida, portanto, de acordo com os autores, percebe-se na obra em questão um esforço de construir a percepção do que seria os “grandes fatos e personagens históricos, (...), sempre frisando os nomes e datas marcantes, em uma perspectiva, quando não eurocêntrica, enaltecadora das elites sociais dominantes” (Silva; Souza, 2021, p. 20).

## 1.2 - UMA NOVA HISTÓRIA INDÍGENA (?)

A despeito da crônica da extinção (Monteiro, 1999), que predominou na historiografia tradicional até meados do século XX, e do caráter anti-indígena das políticas de governo, que com poucas exceções marcou a relação do Estado com essa parcela da população, ao invés de desaparecerem, os povos indígenas se fortaleceram e ganharam maior visibilidade. A atuação do movimento indígena repercutiu de maneira decisiva na elaboração da Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez, reconheceu o Brasil como um país pluricultural, uma vez que resguardava o direito dos povos indígenas à diferença e à manutenção dos seus modos próprios de vida. A Constituição de 88 reconheceu, também, o direito originário dos povos indígenas às terras por ele habitadas tradicionalmente.

É importante destacar que, para além dos reflexos mais diretos nos direitos conquistados pelos povos indígenas, a CF de 1988, ao reconhecer que o Brasil era um país diverso étnica e culturalmente, abriu espaço para mudanças importantes nas políticas voltadas para a educação no país. Inclusive para que as mudanças já em curso no âmbito da historiografia pudessem chegar ao ensino de História, mesmo que em um ritmo não tão rápido. Sobretudo, no que diz respeito às abordagens sobre a história indígena.

Sobre o direito à diferença dentro da esfera do ensino, Baniwa (2019) considera necessário “instaurar e praticar a pedagogia da diversidade, da diferença, do diálogo simétrico, interativo e principalmente a pedagogia do reconhecimento, do respeito e da empatia. Pedagogia que não exotiza e nem endemoniza o outro diferente” (p. 90).

Para além de reconhecer a existência dos povos indígenas como o “outro” que não deve ser exotizado ou endemonizado, Coelho e Rocha (2018) falam sobre a compreensão desses povos como sujeitos históricos, pois, o “reconhecimento do protagonismo indígena impacta a narrativa sobre o passado, exigindo o redimensionamento de suas ações na história do Brasil” (p. 469). Esse esforço para atribuir a historicidade e reificar a condição humana e cidadã dessa parcela da população no ensino escolar, está formalizado nos documentos curriculares oficiais há algumas décadas.

Desde a Constituição Federal, existem documentos reconhecendo a necessidade de trabalhar a história e a perspectiva indígena no ensino básico; contudo, seguem esbarrando em diversos empecilhos de ordem estrutural, ideológica e de recursos humanos. Mesmo depois de os currículos das escolas de nível básico serem atingidos de maneira direta e obrigatória pelas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que determinaram a inclusão das histórias e culturas indígenas e afro-brasileira no dia a dia do ensino de História, ainda há muito a se fazer, como constata Monteiro (2022).

Certamente que a promulgação dessas leis, abriu espaço para uma maior aproximação entre o que vinha sendo produzido no campo da pesquisa sobre história indígena no Brasil e o que chegava aos livros didáticos e às aulas de história. Isso porque a partir do diálogo com outras disciplinas, como a antropologia e a arqueologia, bem como na valorização dos relatos orais como fonte e da ênfase na diversidade e no protagonismo indígena na história, as novas abordagens sobre história indígena que passaram a ser produzidas na historiografia, a partir da década de 1980, apontavam para a inadequação dos conteúdos sobre a temática presentes nos livros didáticos de História.

A despeito dos avanços, Coelho (2007) também problematiza que em muitos casos se mantém uma descrição em que há perspectivas que colocam os povos originários em condições de ingenuidade/passividade. Isso, segundo o autor, faz com que a história indígena seja tida apenas como desdobramento da história europeia e que aos indígenas permaneça negado o lugar de sujeitos históricos.

Ao analisar livros didáticos editados nos anos 2000, Mauro Cezar Coelho conclui que

as edições passaram a reservar unidades inteiras dedicadas ao desvendamento dos povos que habitavam as terras ocupadas pelo que viria a ser a América Portuguesa. Isso não significou, no entanto, uma diferença na abordagem...eles continuam sendo retratados como agentes secundários, sem relevância no desenvolver da narrativa histórica oferecida, em função da desconsideração de um dos atributos fundamentais dos agentes históricos – agência. (Coelho, 2019, p. 154)

Nesse contexto, percebe-se que a questão não se resume à relação ausência *versus* presença da história indígena no material didático. A constatação da menção considerável aos povos indígenas na produção dos historiadores e nos livros didáticos ao longo dos séculos XIX e XX, aponta para esse fato. Ocorre que o tratamento dado nem sempre condiz com o respeito que as pessoas e comunidades devem ser retratados, nem contempla o fato de que as ações desenvolvidas por estes concorreram para o curso da história.

Como visto, a história do Brasil foi escrita e ensinada (e ainda o é, em algumas práticas) de maneira dependente da história europeia. Essa lógica esteve presente na organização dos

conteúdos que ignoravam total ou parcialmente uma temporalidade pré-cabralina; assim sendo, desconsiderava a historicidade dos povos originários.

Quanto à perspectiva de dependência, acima mencionada, entende-se que ela se arrasta para além das relações coloniais, pois perpetua mesmo depois das “independências” políticas em que “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 108).

Trata-se, então, de um padrão de poder, imposto ao restante do mundo e que transcende o colonialismo, formalmente superado. Onde “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 110).

A compreensão dessa condição de subalternidade é essencial para entender a crítica de Baniwa (2019) quanto à noção de dignidade humana e sua preocupação com a maneira que isso vai se desenvolver nas práticas pedagógicas. E essa é uma crítica que deve ser estendida frente à necessidade de uma lei que obrigue a atenção para a temática indígena nas escolas. Contudo, apesar de necessária, a legislação por si, não será suficiente para promover as mudanças que se espera (mesmo que nem todos esperem), caso não haja a compreensão dos mecanismos que foram mobilizados para estabelecer o contexto atual.

Como bem exemplificado na citação de Coelho (2019, p. 154), o cumprimento formal da lei, não significa um avanço, de fato, afinal. Monteiro (2022, p. 150) também afirma que “é possível construir uma carreira docente, e estar no ambiente escolar sem que isto represente comprometimento com a questão indígena, mesmo quando a presença indígena é uma realidade no cotidiano da docência.”

À vista dessas constatações sobre a importância de ensinar história e cultura indígena nas escolas, Baniwa (2019) ressalta que essa é a forma mais eficiente de lidar com o racismo contra os povos indígenas, que advém da ignorância e do acesso a conhecimentos falsos ou desvirtuados sobre eles e apontamos. Com base no conceito oferecido por Walsh *apud* Candau e Oliveira (2010), esse ensino deve ser pensado a partir de uma concepção de pedagogia decolonial, quer dizer, deve ser uma “práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa” (p. 28).

Ao contrário da perspectiva discriminatória ou exterminacionista, uma prática educativa que pense os povos indígenas sob a lógica da dinamicidade cultural possibilita visualizá-los como “agentes ativos nos processos de contatos com os não índios, incorporando e ressignificando elementos da cultura ocidental que foram/serão disponibilizados para o seu

fortalecimento na situação pós-contato” (Kayapó, 2019, p.70).

Nesse mesmo sentido, Kayapó (2019) propõe

empreendermos um caminho docente que repense a natureza e o lugar da nossa atividade de professor na Educação Básica, assumindo o compromisso social e político próprio do ofício, buscando avançar na produção de outras histórias, com base em outras memórias dos povos indígenas, ancoradas na relação temporal presente-passado e presente-futuro (Kayapó, 2019, p. 60).

Diante do exposto, vislumbra-se que para pesquisar-ensinar história é imprescindível se posicionar entre perpetuar um olhar colonizador – que inferioriza o conhecimento e a história dos povos originários – e trazer para o espaço da academia ou da sala de aula as contribuições das epistemologias indígenas que nos ajudam a compreender a nossa história como nação. É necessário trazer para os livros e para as aulas de História outros rostos e outras vozes. Bem como oferecer condições para que os estudantes também tenham acesso a essas múltiplas vozes com seus saberes e culturas.

Candau (2016) defende que a interculturalidade deve ser parte do processo educativo. De acordo com a autora, uma prática pedagógica que leva em consideração interculturalidade

...parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2014, p. 1 *apud* Candau, 2016, p. 808-809)

Por essa razão, o debate proposto até aqui instiga à necessidade de investigar como os avanços no campo do debate teórico e aquilo que propõe a Lei Federal 11.645/08 têm chegado até as escolas que estão mais próximas. Logo, nas próximas páginas, será encontrado uma análise dos aspectos que caracterizam a escola Maria Benta Oliveira de Sousa e influenciam nela a abordagem da temática indígena. Procurou-se aqui, também, refletir sobre algumas percepções de estudantes da terceira série do Ensino Médio sobre o tema.

### 1.3 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

O meu exercício profissional como professora de História da Secretaria de Educação do Estado do Pará iniciou em 07/05/2019, na cidade de Redenção, lotada na EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa e se estende até o momento presente. Nesse período trabalhei com turmas de 1º e 3º anos do Ensino Médio. Friso que apenas em 2019 tive estudantes indígenas nas aulas de História. Depois disso, não tive mais contato direto com este público, apesar de ter

conhecimento que haviam estudantes Mebêngêkre-Kayapó frequentes em outras salas.

A presença dessa escola, juntamente com a EMEF Eva Tomé de Souza (localizadas lado a lado), tem uma relevância social bastante notória na comunidade em que estão inseridas. A despeito da localização, as matrículas nas duas escolas são muito procuradas por moradores de outros bairros, sendo estes, a maioria de seu público, inclusive, recebe residentes na zona rural no turno da tarde.

Em adição à prestação oficial de serviços educacionais, o espaço e a estrutura da escola servem à juventude dos arredores, que faz uso constante deles para praticar esportes, ensaiar números de dança, apresentações de fanfarra, realizar cursos e oficinas para/com os moradores. Além de se valerem do empréstimo de alguns recursos para eventos da comunidade (o palco móvel, por exemplo).

Essas duas instituições de ensino carregam nomes que homenageiam mulheres da mesma família, tidas como “pioneiras” no bairro. Família essa composta por donos de uma antiga empresa de beneficiamento de madeira, dentre os quais, alguns se engajaram na política e ocuparam cargos no legislativo municipal, inclusive no mandato atual.

A EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa (Figuras 2 e 3) funciona há 17 anos, na esquina da rua Sergio Ferreira de Souza com a avenida Acará. Essas ruas, antes da recente pavimentação asfáltica, eram de chão batido; o que por si só, gerava muita poeira no tempo da seca e lama em abundância no tempo das chuvas.

**Figura 2** – Fachada da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa em Redenção-PA.



**Fonte:** Registro próprio.

A escola estadual funciona em sede própria e passou por reforma no início de 2020.

Apesar desses investimentos em infraestrutura, as salas projetadas para serem de uso de recursos multimídia, laboratório de informática e biblioteca têm sido utilizadas como sala de aula, diante da demanda de solicitação de matrículas. O que comprova o fato de que a escola ainda carece de espaços como um auditório ou um salão de eventos, posto que o público em geral tem sido privado dos referidos instrumentos de apoio à aprendizagem.

As 11 salas de aula não contam com equipamento de áudio e vídeo ou outra ferramenta para uso de materiais audiovisuais. Sendo preciso, portanto, montar sempre que necessário o *datashow* e aparelho de som, que por sua vez, devem ser compartilhados com as outras turmas. Recursos como a biblioteca, ou o laboratório para Ciências Naturais, necessitam de investimentos urgentes nos seus aspectos de estrutura física, aquisição de material e contratação de servidores.

**Figura 3** – Pátio externo da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, em Redenção-PA.



**Fonte:** Registro da própria autora.

A quantidade de servidores atuando no núcleo pedagógico também é claramente abaixo do ideal (03 servidores, técnicos em educação). Isso prejudica a coordenação de ações e projetos

dentro e fora da sala de aula. Complica também a oferta de subsídios ao trabalho docente e ao desenvolvimento integral do discente.

A escola recebe sempre uma alta demanda de alunos, logo, as vagas para matrícula no site da Secretaria de Educação do Estado, geralmente, se esgotam rapidamente, principalmente para as turmas iniciantes. No ano letivo de 2023, um pouco mais de mil e trezentos estudantes estão distribuídos nos três turnos. Sendo treze turmas de 1º ano, dez turmas de 2º ano, nove 3º ano e uma turma de EJA no noturno; em média há 40 pessoas por turma. Dentre estas, estão sendo implantadas as novas regras de organização curricular naquelas de 1º e 2º ano, conforme o Novo Ensino Médio. Enquanto isso, os terceiros anos seguem o modelo curricular antigo, pois a implantação tem acontecido de forma gradativa.

Segundo dados apresentados no Projeto Político Pedagógico – PPP (2022) da escola, o corpo discente atendido pela escola, apesar de bastante heterogêneo, costuma apresentar alguns pontos de conexão, sobretudo se for do mesmo turno. Por exemplo, o período matutino tem uma predominância de adolescentes e jovens que se dedicam exclusivamente aos estudos. Já no vespertino, aumenta o número de pessoas que conciliam os estudos com uma atividade profissional. No período noturno, raros são os casos daqueles que não exercem atividade remunerada, o que coincide também com uma maior ocorrência de estudantes mais velhos.

Com base nos dados de 2018<sup>7</sup>, os turnos também mostram diferentes realidades quanto ao desempenho dos estudantes. Sendo que no período noturno, os índices de reprovação e desistência dos estudos são drasticamente mais altos que nas turmas diurnas.

Ainda sobre os estudantes, não há nos documentos oficiais da escola, um levantamento que trace um perfil mais detalhado e onde seja possível compreender as diferentes juventudes vivenciadas pelos sujeitos atendidos pela instituição. Por isso, em iniciativa individual, como parte das atividades de diagnóstico inicial do ano letivo de 2023, buscou-se aprofundar o conhecimento sobre o público discente, por meio de um formulário online produzido pelos professores de História e compartilhado pela ferramenta Google Formulários. Neles continham questões objetivas sobre a realidade social e econômica das famílias atendidas na escola. Os comentários aqui relacionados estão restritos ao público atendido nos terceiros anos vespertino e noturno.

Ainda que não tenha sido a totalidade dos matriculados a responderem o questionário, 52 pessoas participaram. A partir dessas respostas foi possível identificar uma amostragem de alguns aspectos interessantes acerca de suas vivências pessoais e sociais fora do ambiente

---

7 Informações constantes no Projeto Político Pedagógico atualizado em 2022. Anota-se que não foram acessados dados sobre a construção do referido documento, tais como a metodologia, as partes envolvidas, entre outros.

escolar, como: uma maioria ainda vive com pai, mãe e irmãos. As atividades profissionais, desempenhada pelos familiares são principalmente ligadas ao comércio, prestação de serviço e agropecuária. Mais que a metade sobrevive com renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos. As famílias de pouco menos da metade, tem origem em outro Estado. 60% respondeu ser cristão evangélico; acerca de si mesmo, 65% se declaram como pardo; 72% heterossexual.

É importante enfatizar que foram registradas aqui as respostas mais comuns, isso não significa que os demais grupos têm menor relevância para o planejamento das atividades a serem ofertadas pela escola e pelo professor. Anota-se ainda o fato de não terem estudantes que se reconheçam como indígenas nessas turmas de terceira série, o que se mostrou habitual nos últimos anos de contato com esta escola, pois, geralmente os discentes socialmente identificados como indígenas estão nas primeiras séries, mesmo que a idade não seja compatível, ou seja, eles não avançam para a conclusão do Ensino Médio, são retidos ou desistem dos estudos.

Com base nisso, buscou-se analisar a preocupação da escola com o reconhecimento e o acolhimento da diversidade, explorou-se o Projeto Político Pedagógico<sup>8</sup> da instituição. E nele foi identificado que o termo “respeito à diversidade cultural amazônica” está contido nos valores, nos eixos norteadores e na missão escolar. Contudo, nos projetos e propostas contidos no mesmo documento, não há ênfase nas diferentes culturas presentes na cidade e na própria comunidade escolar – nem mesmo no país de forma mais abrangente.

Na prática, também não existem iniciativas no sentido de reconhecer a diversidade de gênero ou étnica, por exemplo. A valorização da cultura afro-brasileira é mencionada no Projeto Político Pedagógico atrelada a um evento alusivo ao dia da Consciência Negra, celebrado no dia vinte de novembro. Não há, entretanto, referências que deem norte para um exercício pedagógico realmente pautado no multiculturalismo, que é indicado como um dos temas transversais a serem trabalhados em conjunto com os demais conteúdos previstos no currículo oficial e constante no referido PPP (2022) como sendo um dos projetos que deveriam ser desenvolvidos pelo núcleo pedagógico da escola. Assim, as diferentes culturas existentes no dia a dia da comunidade e da escola deixam de ser tema das discussões, tanto no documento (que ignora por exemplo a realidade daqueles que vivem na zona rural ou que sejam indígenas), como nas práticas pedagógicas.

O tópico da cultura indígena é mencionado duas vezes. Primeiramente a título de exemplo das múltiplas culturas, de quem as diferenças devem ser conhecidas, respeitadas e

---

8 Projeto Político Pedagógico da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, parte I, tópicos 1 e 2

valorizadas, o que leva ao entendimento que a cultura escolar é entendida como diferente da cultura indígena. Segundo, propõe que se inclua pessoas indígenas como facilitadores de palestras ou conversas sobre elementos da cultura indígena. Essa sugestão está contida em um trecho do documento que registra as proposições dos estudantes sobre os temas a serem desenvolvidos em projetos extracurriculares.

Salvo o evento alusivo ao dia da Consciência Negra, realizado em forma de gincana interclasse, essas sugestões não chegaram a se concretizar até o momento dos levantamentos realizados para o desenvolvimento da presente pesquisa. Percebe-se, portanto, que a simples análise dos documentos normativos para a compreensão de como se dá o ensino em determinado contexto escolar, não se mostra plenamente suficiente. Como já mencionado, de acordo com Dominique Julia (2001), os textos normativos não trazem o que acontece na prática, no tão mencionado chão da escola, sendo recomendável somar um olhar para a cultura escolar.

Para Julia, (2001, p. 2) é necessário pensar a “cultura escolar”, referida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Porém, indo além disso, o autor traz ainda a conveniência de se buscar as “culturas infantis”, ou seja, a que se estabelece na troca entre os estudantes nos espaços escolares, como os pátios e corredores durante o recreio, por exemplo (p. 11).

Ainda de acordo com Julia (2001, p. 22), “a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências.” Com base na trajetória do ensino de História e do direcionamento dado a ele para modelar a consciência social, por exemplo, quanto ao ideal de nação, o seu encargo diante da temática indígena salta aos olhos, pois, se mostra como *locus* de excelência para ecoar reflexões acerca da realidade dos povos indígenas na sociedade brasileira no passado e em nosso tempo. Romper com a generalização e com a vulgarização de preconceito contra os povos indígenas na História é, portanto, o trabalho a ser desenvolvido para o estabelecimento de uma cultura de respeito à diversidade na escola, um microcosmo da sociedade.

Por isso, compreende-se que esse trabalho de desconstrução de preconceitos será melhor direcionado quando se conhece os aspectos do lugar e do tempo em que se opera. Por essa razão, esta pesquisa se dedica a colher as percepções dos estudantes da escola acerca da temática; para, com isso se entender as maneiras em que se desenvolveram as relações entre os grupos que formam a sociedade local e, conseqüentemente, pensar as estratégias de intervenção. O resultado desse levantamento está melhor detalhado adiante.

#### 1.4 - PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA EEEM MARIA BENTA OLIVEIRA DE SOUSA EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS

O interesse em investigar metodologias de ensino de história indígena pressupõe a necessidade de entender melhor o que pensam os próprios estudantes a respeito da temática. Entende-se que essa compreensão é fundamental para a seleção dos objetos de aprendizagem e as possíveis formas de abordagem. Afinal, a ideia é que o debate se torne significativo para os estudantes.

Enquanto professora na Escola Maria Benta de Oliveira Sousa, na maior parte do tempo, convivi com as turmas do último ano do Ensino Médio. Tal convivência levantou questionamentos a respeito de como os estudantes dessas turmas absorveram as “lições” de história ao longo dos anos de escolarização? O fato de já terem tido acesso a materiais e abordagens da História que são posteriores a lei 11.645/2008 torna essa pergunta ainda mais pertinente para a presente pesquisa.

Por outro lado, Chervel (1990) arrazoa que o resultado de mudanças nos sistemas educacionais leva tempo, e, por isso mesmo, só ao final do nível de escolarização seria possível perceber se as modificações trouxeram resultado. Assim, optou-se por realizar um levantamento com os estudantes matriculados no último ano, delimitados como alvo para esta pesquisa. De acordo com a autora, pesquisas nesse sentido exigem uma abordagem que se fundamente na observação da realidade das “ideias históricas de quem aprende e de quem ensina” (Barca, 2008, p. 24), não apenas do que é prescrito.

Concorda-se, aqui, com o que defende Isabel Barca em relação às pesquisas que se debruçam sobre a qualidade do ensino de História, pois ainda em 2022, foi proposto uma sondagem preliminar das ideias dos estudantes das 06 turmas de terceiro ano do Ensino Médio escola Maria Benta Oliveira de Sousa, dos turnos vespertino e noturno.

O levantamento se deu por meio de questionário elaborado especificamente para esta pesquisa, que continha espaços destinados para coletar informações sobre idade, sexo e o turno que o estudante estava matriculado. O questionário continha também nove questões pensadas para identificar o que os/as estudantes aprenderam/pensam acerca da população indígena de maneira geral; bem como da presença indígena em Redenção-PA, mais especificamente.

A ideia era identificar a percepção que possuem sobre a convivência com pessoas indígenas dentro e fora da escola. Ademais, o questionário buscou identificar ainda quais experiências esses estudantes tiveram com a história indígena no ensino escolar ou em outros

espaços. O quadro abaixo apresenta as perguntas que foram apresentadas aos estudantes no questionário:

**Quadro 1** – Questionário preliminar apresentado aos estudantes em 2022.

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que é índio/indígena para você?</li> <li>2. Existem povos indígenas na cidade/região que você mora? Qual (is)? O que você sabe sobre eles?</li> <li>3. Caso haja presença indígena na cidade em que você mora, relate o que você pensa sobre isso, explicando a relação entre indígenas e não indígenas no cotidiano?</li> <li>4. Você considera que existe relação entre história indígena e a história de Redenção? Qual?</li> <li>5. De onde vem a maior parte das informações que você sabe a respeito dos povos indígenas?</li> <li>6. O que você aprendeu na escola a respeito dos povos indígenas?</li> <li>7. Como você considera as informações contidas nos livros didáticos a respeito dos povos indígenas?</li> <li>8. Como você avalia a questão dos povos indígenas nos dias de hoje?</li> <li>9. Você considera importante estudar história indígena? Por quê?</li> </ol> |
|--|

**Fonte:** Registro da própria autora.

Ao todo, 79 estudantes responderam às perguntas, esse número corresponde à totalidade dos presentes em sala de aula no dia 29/11/2022, data da coleta de dados. Apesar de todos aceitarem voluntariamente responder ao instrumento de pesquisa, uma grande parte se queixou do fato das respostas serem discursivas. Sobretudo nas turmas do período noturno, alguns fizeram alvoroço e até verbalizaram que “não gostavam de índio” ou que os indígenas “são uns exploradores que andam sempre de Hilux®”. Também chegou a ser dito que os “índios são fedidos”. Diante das reações, busquei orientar que as respostas deveriam ser individuais a ponto de representar o que, de fato pensavam, inclusive para reforçar a natureza anônima das respostas; para que, desse modo, tivessem a tranquilidade de dizer o que acreditavam sem serem identificados.

A partir de uma análise preliminar das respostas, foi possível identificar inúmeras percepções que os estudantes apresentavam sobre os povos indígenas, o convívio com as pessoas indígenas no cotidiano e o conhecimento sobre as histórias indígenas. A seguir, apresento comentários das respostas mais comuns, comentadas em blocos e não necessariamente na ordem de relevância.

No que diz respeito a primeira pergunta, parte das respostas apontaram para a percepção

dos indígenas como os primeiros habitantes do Brasil, ou como aqueles que já estavam aqui quando os europeus/portugueses chegaram: “estavam de antes dos outros”. Apesar de ser uma imagem quase sempre fidedigna, uma vez que esses povos, de fato, já estavam aqui quando os colonizadores chegaram. Essa ideia de precedência parece se limitar ao momento do contato, como se os indígenas deixassem de existir posteriormente. Silva (2012), atribui parte da responsabilidade para a manutenção desse olhar para os povos indígenas sempre no passado, para o modo que a escola tem apresentado a temática. Inclusive, restringe a alusão a esses sujeitos ao período colonial ou até com o uso de verbos no passado, negando-lhes, dessa forma, a atualidade pujante e necessária.

Em várias respostas foi possível observar a correlação dos indígenas à natureza. Percebeu-se a ideia do indígena como alguém que vive necessariamente na mata ou que é muito ligado à natureza; inclusive, sendo apontado como donos de grande sabedoria ligadas à medicina “das plantas” e ao manejo de recursos naturais. Viveriam assim “em modo selvagem na natureza” e seriam “mais inteligentes do que os não indígenas para utilizar recursos da natureza, mas, roubam muito dinheiro do governo” (trechos das respostas apresentados pelos estudantes no questionário).

Mesmo que a ligação com a natureza seja exaltada inclusive pelos próprios indígenas em vários contextos, como quando reivindicam o título de “povos da floresta” e encabeçam causas ambientalistas pró “floresta em pé”, Giovani José da Silva (2012) lembra que é preciso naturalizar o fato de que os povos indígenas não estão vivendo exclusivamente dentro da mata, junto de tecnologias primitivas, afastados da sociedade não indígena. Ao contrário, existem pessoas indígenas “na carreira política, realizando cursos de graduação e de pós-graduação, ocupando espaços onde antes sua presença era considerada inimaginável” (Silva, 2012, p. 74). Não houve entre as respostas qualquer alusão a atuação de indígenas nos mais diferentes espaços da sociedade.

Em alguns momentos, as diferenças das pessoas, culturas e comunidades indígenas são mencionadas, o que destaca a existência de danças e linguagens “que só eles entendem”, vestimenta “tradicional”, além do hábito de pintar o corpo. Nesse sentido, os indígenas foram descritos também como “pessoas que vivem em uma área separada”. Observa-se, ainda, a reiterada imagem de que “vivem em florestas”, “na maioria das vezes, não vestem roupas, pois, assim sua cultura se destaca”.

O estereótipo mais recorrente nas respostas colhidas foi o que descrevia os povos indígenas como um grupo que goza de privilégios financeiros e como superprotegidos pelo governo. Várias pessoas mencionaram os indígenas e os Mebêngôkre-Kayapó como um grupo

privilegiado, principalmente por benefícios governamentais. Sendo mencionada a existência de uma suposta remuneração especial por ser indígena. Segundo as declarações: “muitos não trabalham, mas, vivem de carro luxando”; “uma pessoa que mora na aldeia ou na cidade e ganha uma bolada para ser índio”, “um ser humano, porém com muitas regalias atualmente”, para citar apenas algumas.

Mesmo nos casos de respostas que demonstram a intenção de respeito ou de não focar na questão financeira, o suposto privilégio surge novamente. É o caso das seguintes respostas: “membro de uma comunidade da região por quem devemos ter respeito, os indígenas tem um grande privilégio no Brasil”; “pessoas que tem linhagem sanguínea do começo do descobrimento do Brasil e são ajudadas pelo governo e não tem muita liberdade com a gente, amizade etc”, “mais inteligentes do que os não indígenas para utilizar recursos da natureza, mas, roubam muito dinheiro do governo”.

Essa referência a um possível salário ao qual todo “índio” tem direito a receber vitaliciamente é uma *fake news* que circula por todo o Brasil<sup>9</sup>. Contudo, a região Sul do Pará tem a peculiaridade de ter na história recente muitos conflitos entre indígenas e não indígenas em relação aos recursos naturais de terras indígenas. Essas questões serão melhor abordadas no próximo capítulo, mas convém informar que é lugar comum no imaginário redencense a imagem dos Mebêngôkre-Kayapó, que é o grupo com presença mais significativa na região, como os prósperos donos de garimpos e vendedores de madeira.

Aparecem também respostas que fazem referência a estes povos como “pessoas normais”, para isso, usou a si mesmo (pessoa que respondeu) como base de comparação. Alguns estudantes reconhecem o indígena como um elemento formativo do povo brasileiro: “Povos que trouxeram seu modo de viver para a história do Brasil”. No entanto, apesar dessa fala surgir em vários momentos, a referida contribuição do elemento indígena não aparece de maneira clara. Não foi observada nenhuma referência a trocas culturais entre indígenas e não indígenas. Apesar de ser trivial a constatação da apropriação pelos sujeitos indígenas da cultura não indígena, por exemplo, na seguinte resposta: “Mas para eles se comunicarem conosco, eles até mudam os nomes e aprendem a nossa língua.”

De forma um pouco mais técnica, houve quem entendesse que ser indígena é ser descendente dos povos originários: “Aqueles que tem ancestrais indígenas e partilham a cultura e a religião, por descendência são os primeiros povos do Brasil”.

Destaca-se, ainda, as respostas que mostraram uma forma de pensar as culturas

---

<sup>9</sup> A título de esclarecimento, para entender sobre esta e outras notícias falsas que envolve os povos indígenas, ler: <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/noticias/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas>

indígenas como estando atrasadas em relação às não indígenas, visão que ignora constatações como a que Bessa Freire exemplifica, do antropólogo Darell Posey de que os Kayapó desenvolveram um conhecimento sofisticado a respeito de

plantas medicinais, agricultura, classificação e uso do solo, sistema de reciclagem de nutrientes, métodos de reflorestamento, pesticidas e fertilizantes naturais, comportamento animal, melhoramento genético de plantas cultivadas e semi-domesticadas, manejo da pesca e da vida selvagem e astronomia (Bessa Freire, 2000, p. 10).

Ou seja, não são povos que estavam caindo em desgraça por falta de habilidade ou de desenvolvimento tecnológico ou ainda assumam a condição de vítima, como lhes foi atribuída em alguns formulários, mesmo que não tenham sido abundantes: “tem história de vida importante, sofrida”; “habitavam as florestas em grande dificuldade antes da descoberta do Brasil”. Sobre essa última, apesar de não aparecer de forma recorrente, é digna de nota, a ideia de dependência explícita da “salvação” do colonizador quando atribui as dificuldades ao período anterior ao “descobrimento”, dando a entender que houve uma melhora depois da chegada dos europeus. Obteve-se, ainda, respostas em que declararam o completo desconhecimento do tema ou deixadas em branco.

Quando instados, na pergunta número dois, a responder sobre a existência de povos indígenas na região em que vivem e as informações que os estudantes detêm sobre eles, há quase uma unanimidade quanto ao reconhecimento da presença indígena. Os estudantes souberam apontar a existência dos Kayapó como sendo povo indígena mais presente no município. Mas, três pessoas mencionaram uma suposta existência de tupis-guaranis e tupinambás na região. Uma pessoa fez referência à presença de Xavantes em uma região do Estado do Tocantins, relativamente próxima à Redenção-PA.

É sabido que, apesar da diversidade<sup>10</sup>, ainda é habitual que os povos indígenas sejam generalizados o que leva, por exemplo, uma universalização de políticas de atendimento, como educação escolar e o estabelecimento do senso comum de que são todos iguais. Dessa forma, a política pública pensada para um povo, seria suficiente para atender outro. Em relação a esse ponto, Munduruku (2019) problematiza que “índio” seria uma construção do não indígena para abarcar inumeráveis identidades diferentes entre si, o que ignora e desrespeita sua pluralidade.

Porém de forma geral, os estudantes tiveram bastante dificuldade para expressar conhecimentos sobre os povos que lhes são vizinhos. Assim sendo, reverberam falas sobre a

---

10 Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por pessoas pertencentes a 305 etnias diferentes, conforme <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 23 de abril de 2023.

valentia e a riqueza dos Kayapó: “são muito bravos, hoje em dia, os índios mais velhos andam de carrão com bastante dinheiro”; “alguns tem empregos bom, tem uns também que trabalham em garimpo”; “são grupos que obtém sua economia através da extração do ouro em garimpos”.

Repetem as ideias que carregam do que é ser indígena de forma geral: “os primeiros a viver no Brasil”; “tem línguas diferentes”; “só passam de Hilux®”; “beneficiados pelo governo”. Não foi possível, portanto, identificar qualquer alusão à língua, aspectos socioculturais, participação política dos Mebengokre ou outras informações do tipo. Muitos trouxeram ideias genéricas, tais como “eles fazem seus rituais e danças”. Ninguém soube descrever elementos específicos da cultura Mebêngôkre-Kayapó, dando a entender que atribuem a eles os hábitos e costumes que seriam comuns a todos os “índios” como um bloco monolítico.

Outros trazem respostas de suas vivências, como o fato de ter um familiar que “era” indígena ou “tem sangue de índio”; sobre o convívio que porventura tenham tido com alguém, destacam a timidez que eles apresentam ou a dificuldade de estabelecer diálogos com os sujeitos, sem demonstrar que tenham feito algum esforço para romper com essa dificuldade. Vale a pena destacar aqui a percepção da identidade indígena como um “estado transitório”, o que nos remete a já discutida crônica da extinção, dos índios que deixam de ser índios.

A perspectiva integracionista/assimilacionista surge em respostas como: “Aqui na região boa parte é de descendência indígena, com o passar do tempo tiveram que se readaptar com o modo de vida”. Silva, (2012, p. 65) fala sobre o equívoco da ‘aculturação’: “uma sedutora ideia de que no contato com a população não indígena os índios foram ‘perdendo’ ao longo do tempo sua cultura, tornando-se ‘menos índios’”.

Muitas respostas reconhecem que os indígenas tanto vivem nas aldeias como na cidade de Redenção-PA. Destaca-se o fato de alguns serem vizinhos de setor/bairro e que outros, estariam em casas de apoio, mantidas pela FUNAI e os que vivem próximos à cidade de Cumaru do Norte até o Mato Grosso onde há T.I. demarcada.

Diante da terceira pergunta, sobre o relacionamento interétnico no cotidiano, muitas respostas trazem o reconhecimento da permanência de uma postura preconceituosa contra os indígenas. Exemplificaram até a questão do *bullying* sofrido por estudantes Kayapó em escolas regulares, logo, retoma-se a questão de um suposto privilégio dos indígenas que “eles ganha e anda de carrão chique, só que eles ganham mais do que nós” e declarações como “não gosto da linguagem deles, deveriam falar como nós” e “não gosto de índios”.

A maioria insiste em um discurso de que a relação é boa, normal, que há respeito, apesar de surgirem diferentes falas sobre o apreço pela distância, nota-se que o ideal seria algo como

a tolerância indiferente ante o “outro” mencionada por Fleuri (2003): “eles são de boa. E para mim, eu acho que é aquele negócio, né? Não encara eles demais e não mexa com eles que eles fazem o mesmo com você”.

Porém há quem enxergue uma relação conflituosa, por exemplo: “não tem muito contato, mas, existem relatos de pessoas de que alguns deles muitas das vezes tentam pegar as coisas do seu quintal de casa”; “(as relações) são boas, ninguém mexe com ninguém, a não ser quando invadem as terras dos indígenas”; “as vezes bem e em outras podem ter conflitos, pelo fato de muitas pessoas não gostarem de índios”.

Sobressai a afirmação de “muitas pessoas não gostarem de índios”, sendo possível entender que tais pessoas não gostam de nenhum indígena pelo simples fato de o ser indígena, em clara demonstração de reconhecimento do racismo.

Outro estereotipo muito difundido em todo o país é o de que indígenas seriam preguiçosos, estas falas são trazidas pelos estudantes no momento em que se repetem sobre a situação privilegiada e ainda em outros pontos, como quando há um comentário de que eles não trabalham: “eles querem ser e ao mesmo tempo não ser normais, por um lado eles vivem e usufrui de todos os bens bom que a gente, mas, por outro lado, eles não trabalham fora”. Essa fala ainda revela a ideia de que a cultura indígena pressupõe se privar de alguns confortos da vida “moderna”, uma vez que se ressentem por “eles” usufruírem aquilo que é da “gente”.

Da mesma maneira que tiveram respostas à primeira pergunta que reconheciam o indígena como o outro diferente, esse estranhamento volta a aparecer neste tópico: “É um pouco estranho devido o modo de vida, o vestuário; paramos e ficamos olhando”.

Vários questionários trazem respostas com posturas autorizadoras do respondente não indígena em relação à presença indígena na zona urbana da cidade: “Eles convivem em nosso meio, acho isso legal, afinal, não é porque eles são de culturas diferentes que devemos trata-los mal”. Em outro caso encontramos: “acho super de boa que eles morem aqui na cidade”; “para mim, é normal, não tenho nada contra”. Apesar da resposta declarar receptividade à essa presença, nota-se aqui, ao contrário da percepção dos indígenas como habitantes originários, os chegantes se portam como se os indígenas quisessem “ocupar um espaço que seria legitimamente pertencente aos não indígenas” (Monteiro, 2022, p. 136 ).

Na pergunta número quatro, para fazer a relação entre a história da cidade e a história indígena, a associação mais comum foi o reconhecimento da primazia dos indígenas sobre os não indígenas na ocupação do espaço onde hoje é o município. Uma pessoa discorre sobre o início do núcleo urbano da cidade estar ligado ao extrativismo de madeira que existia nas terras indígenas e que eles continuam habitando na região, afirmando que por isso a “terra é tão deles

quanto nossa”. Foi mencionada também a contribuição dos indígenas do ponto de vista econômico, na extração de recursos naturais das terras que habitam e como força de trabalho: “Nas terras deles tem garimpo, os garimpos são do início de Redenção, eles contribuíram trabalhando em fazendas”

Uma quantidade expressiva de respostas alega desconhecer a história do lugar ou a existência de conexão entre ela e a história indígena. Mesmo reconhecendo a existência de moradores no lugar onde se tornaria a cidade, os estudantes reproduzem argumentos colonizatórios para justificar a ocupação do suposto “vazio demográfico”: já que na cidade de Redenção havia indígenas, “antes de ser povoado”, ou seja, a povoação só aconteceu depois da chegada dos “pioneiros”.

Enquanto algumas respostas relacionam a presença indígena na história da cidade com a existência de aldeias no passado e na zona urbana no presente, outros, apesar de reconhecer a presença, a faz no passado: “tenho certeza que teve alguns anos atrás”. Também deram respostas incertas com base no que imaginam: “pode ser”, “provavelmente”, “creio que sim” ou baseadas em informações adjacentes: pela quantidade de aldeias próximas, pela quantidade de indígenas que existe no Pará, pela quantidade de indígenas que moram em Redenção hoje.

Para responder à questão número cinco e indicar as fontes de informação acerca dos povos indígenas que estão ao seu alcance, estão bastante presentes a escola, os livros e as aulas de História. Houve a menção a “palestras e visitas de povos indígenas nas escolas no “dia do índio”, o que mostra a importância de se ter cuidado em não tornar o “19/04” uma oportunidade de promover continuidades no tocante a visões folclóricas e congeladas dos povos indígenas (Munduruku, 2019) e, sim, a oferta de uma educação que prime pelo respeito ou acesso aos diversos povos e culturas existentes no país. A internet, com as redes sociais; a convivência com pessoas indígenas no cotidiano, na família e as histórias que ouvem sobre eles também são mencionados.

O item seis pedia que respondessem o que aprenderam especificamente na escola sobre história indígena e uma porção generosa dos estudantes trouxe o fato de serem os povos originários do Brasil, de estarem aqui antes dos portugueses e depois sua exploração/escravização pelos colonizadores; também teriam aprendido sobre suas culturas tradicionais e a necessidade de respeitá-los. Foi muito comum também que dizerem não se lembram ou não sabiam.

A visão de exploração forçada do trabalho vem ao encontro do que Almeida (2017, p. 18 e 19) aponta, sem pormenorizar, os papéis nos quais são vistos os povos indígenas na lógica tradicional da história: “como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos,

dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Suas ações não eram, absolutamente, consideradas relevantes para a compreensão dos rumos da história”. Mesmo quando o colonizador é visto como o vilão, é a ele que é dado todo o protagonismo, eles que teriam o poder, a astúcia e a força para triunfar sobre os povos indígenas, a fim de desconsiderar a capacidade de agência destes povos (Almeida, 2017).

Poucos estudantes apresentaram uma postura crítica em relação aos conteúdos dos livros didáticos que versam sobre os povos indígenas, estes se queixaram que neste material existem poucas informações e que estas são “rasas”, “pobres”, “limitadas”. Entretanto, em sua maioria, as avaliações sobre o material didático foram de que são importantes, essenciais etc., sem entrar no mérito da questão proposta.

Quando a pergunta número oito solicitou que avaliassem a situação atual dos povos indígenas, dois pontos principais voltaram à cena: o reconhecimento de que sofrem preconceitos e a ideia de que são privilegiados pela assistência governamental. Também foram mencionadas as questões de disputas de território, como as tentativas de invasão das terras indígenas e a importância do elemento indígena para a formação cultural e econômica do país. Alguns fizeram essa análise de forma evolutiva, pois consideraram o presente superior ao passado, no sentido de que as questões que eles enfrentam hoje não são tão graves como já foram no passado; logo, muitos estudantes não vislumbram problemas ou são indiferentes.

A última pergunta pedia que os entrevistados ponderassem sobre a importância de estudar a história indígena. Nessa questão, apenas um ou dois discordaram da importância de se estudar história indígena, já que a maioria entendeu que o objetivo é ampliar o conhecimento sobre a cultura indígena, alguns mencionaram a necessidade de se preparar para provas e o fato de a cultura indígena ser parte constitutiva da história e cultura brasileiras. Destaca-se que o questionário foi respondido pelos estudantes da terceira série do Ensino Médio, alguns dias depois da maioria deles ter realizado a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, prova que cobrou uma redação com o tema: “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”.

Por fim, no conjunto das respostas, dentre outras coisas, chama a atenção a repetida fala sobre manter uma distância entre os indígenas e os não indígenas. Por exemplo: “se a gente não mexe com eles, eles não mexem com a gente” ou “nós não chamamos a atenção deles e eles não despertam a nossa atenção”. Alguns entrevistados deixam claro que a relação só funciona à medida em que os espaços sejam separados e que cada um respeite um determinado limite – isso descarta a possibilidade de aprendizagens mútuas e exige, em alguns casos, que eles se adaptem ao estilo de vida não indígena.

Também chama atenção o constante comentário sobre a situação privilegiada em que viveriam os indígenas, ao reforço da ideia de que eles seriam ricos, receberiam dinheiro do governo e trabalhariam com garimpo (o que subentende que têm ouro).

Em um outro contexto, ao avaliar os questionários respondidos por estudantes do Ensino Médio no Distrito Federal e encontrar ideias que reproduzem eurocentrismos e ideias positivistas Oliveira (2011, p. 191) alerta que “a maior parte dos estudantes teve acesso a essas informações na escola, o que indica a presença de saberes eurocêntricos e positivistas nos livros didáticos e nas aulas ministradas pelos professores”. No caso em tela, tal alerta deve ser plenamente considerado, uma vez que, ao sair do Ensino Médio, catorze anos após a criação da Lei Federal 11645/2008, que determina o estudo da história e cultura indígena na Educação Básica, ainda é grande incidência de estudantes que repercutem as mesmas imagens estereotipadas – ainda que vivam em uma área com intensa presença de pessoas Mebêngôkre-Kayapó.

Por certo que não se deve pesar “a cultura escolar isolada de outras culturas”, como ensina Silva & Fonseca (2010, p. 15), a escola não é uma ilha fora da história, por essa razão, o contexto regional e especificamente da cidade de Redenção está apresentado no decorrer deste trabalho. Principalmente, por ser de fundamental importância para compreensão das tensões e de parte das impressões expressas pelos estudantes nas respostas dos questionários; bem como para pensar as atividades e intervenções a serem propostas.

Em vista disso, buscou-se conhecer alguns aspectos etnográficos sobre os Mebêngôkre-Kayapó e identificar os sujeitos, dos quais foi investigado suas trajetórias de vida com a intenção de transformá-las em elementos para o ensino e a aprendizagem em História. Uma vez colhidas as informações pertinentes, essas trajetórias foram apresentadas aos estudantes como documento para investigar nuances da história indígena local e regional, sobretudo dentro do contexto da Ditadura Militar. Este material foi utilizado em aulas-oficina, nas quais os próprios estudantes manejaram os documentos-fonte e formularam a partir deles perguntas para a construção de conhecimento histórico autônomo e crítico – conforme detalhado no derradeiro capítulo.

## CAPÍTULO 2

### A PRESENÇA MEBÊNGOKRÊ-KAYAPÓ EM REDENÇÃO-PA: CONHECENDO HISTÓRIAS DE VIDA

Para compreender o que é estar e ensinar História em uma cidade como Redenção, é imprescindível conhecer aspectos da história social e econômica da região onde o município está localizado. É necessário igualmente reconhecer os grupos partícipes dessa história e destacar a trajetória de alguns sujeitos que, embora façam parte dela, não têm seus nomes ou seus rostos lembrados na história oficial.

Depois de no primeiro capítulo ter problematizado brevemente as abordagens em torno da história indígena, localizado o campo e os sujeitos escolhidos como alvo da proposição didática resultado desta pesquisa, aproxima-se dos aspectos históricos da cidade Redenção. O caminho escolhido para contar passa pela agência dos grupos Mebêngôkre-Kayapó, historicamente presentes na região em questão. Ganha importância nesse debate o processo de constituição das relações interétnicas locais e a compreensão dos impactos na região da política de desenvolvimento adotada pelo governo militar, a partir da década de 1960. Amparou-se em pesquisas históricas, antropológicas e em relatos sobre a região, o que gerou, dessa forma, a primeira parte do capítulo. Na segunda parte, serão discutidas questões teóricas que envolvem as diversas fontes e metodologias adotadas para a produção das trajetórias de vida que serão aqui narradas.

Ao pensar em escrever sobre trajetórias de vida, percebe-se que muitas personagens foram destacadas pela narrativa “oficial” da História, geralmente, eram figuras pertencentes a grupos hegemônicos com posição de poder político e econômico dominantes, enquanto, muitas outras tiveram suas lutas invisibilizadas ou menosprezadas. No caso da história do Brasil, como já discutido no capítulo inicial, por séculos predominou a versão do colonizador, o que deixou grupos como os afro-brasileiros e os povos indígenas no esquecimento. Ou até representados em papéis de vítimas do triunfo europeu. Contudo, propõem-se retomar o olhar para a nossa história, a fim de trazer luz sobre a atuação de sujeitos que, com suas agências, tiveram impacto sobre o desenrolar da história política, econômica e social da região e do país.

A escolha de alguns nomes dentre os Mebêngôkre-Kayapó se explica pela relevância, já mencionada, desse grupo para a história da região e pela constatação da ausência de sua representatividade quando se conta a história local e nacional. A escolha dos nomes se deu em razão da notabilidade que os sujeitos selecionados alcançaram nas suas jornadas de ativismo em prol da garantia dos direitos dos povos indígenas e do meio ambiente. Assim, em razão da

conexão com a história local e a possibilidade de acesso à suas histórias, foram eleitos: Bep'kororoti "Paulinho" Paiakan, Tuíre Kayapó e Tabo "Pedro" Kayapo, mesmo que existam vários outros que poderiam ter suas trajetórias de vida exploradas para os fins deste trabalho.

De início, é importante esclarecer que não se tem aqui a pretensão de biografar ostensivamente as pessoas escolhidas, o que demandaria um esforço de pesquisa para além do tempo e dos propósitos aqui estabelecidos. Logo, o que se apresenta é apenas um recorte das trajetórias de vida dos sujeitos mencionados, ao mesmo tempo em que se relaciona essas trajetórias com a História.

Com a mobilização dessas trajetórias esperou-se pensar uma estratégia para ensinar a história indígena em suas conexões com a história local e a do Brasil. É necessário refletir, antes, sobre o lugar do gênero biográfico que já teve posição privilegiada entre os historiadores, mas também já foi desprezado pela história que se pretendia "científica". Esse gênero reencontrou seu espaço, por isso tornou-se em um método que permite evidenciar tanto as histórias de vida de figuras públicas, tradicionalmente contemplados, como "escrever sobre homens e mulheres comuns, invisíveis ou invisibilizados às lentes da macro-história" (Neto, 2022, p. 64).

Lira Neto (2002) afirma que falar sobre os sujeitos é falar sobre seu contexto social, pois não é possível pensar um sem o outro. Em razão disso, é importante atentar-se para as "conexões e tensões – entre indivíduo e contexto" (Neto, 2022, p. 68). É nessa perspectiva, portanto, que se pretende, aqui, perscrutar aspectos da história de Redenção-PA e dos Mebêngôkre-Kayapó, também por meio de histórias de vida.

Na busca por alternativas para as abundantes narrativas heroicas de políticos ou personalidades pertencentes a classes econômicas e sociais favorecidas, a presente proposta se une ao método biográfico e da micro-história e está fundada na estratégia de "reduzir a escala de observação, concentrando o interesse da investigação histórica na trajetória de indivíduos que nos ajudem a compreender toda uma época – seja por sua singularidade entre os demais contemporâneos, seja por sua representatividade de homem comum" (Neto, 2022, p. 65). Essa aproximação das lentes se pautado pelos procedimentos próprios da história, guiado por um problema de pesquisa histórico e referenciado em conceitos e fontes adequados, fará com que a observação e escrita da biografia histórica seja nada menos que história (Schmidt, 2012).

Mais um ponto a ser pensado é a escolha do sujeito cuja trajetória será mobilizada. Ruy Castro (2022) deixa claro que nem toda história renderia uma biografia e Schmidt (2012, p. 195), afirma que "uma biografia não se justifica por si só, mas pelo que ela pode contribuir para o avanço das discussões próprias ao conhecimento histórico". No caso das pessoas escolhidas

para esta pesquisa, inicialmente se destaca a atuação pública e a persona que entregam em suas militâncias pelos direitos dos povos indígenas. Não obstante, suas existências como pessoa e os impactos reverberados em seu contexto e nos eventos que se desenrolam durante as suas trajetórias também foram objeto de debate. Um desafio ao qual esta pesquisa se lança para, posteriormente, trabalhar na transposição dessas trajetórias como fonte para o ensino de história indígena na Educação Básica.

De maneira mais específica, buscou-se também reunir sujeitos em que as trajetórias estivessem atravessadas com a história do município de Redenção, local em que a pesquisa é desenvolvida. Já que dessa forma se acredita estar diante de uma contribuição para uma aproximação da história indígena com a realidade dos discentes. Cujo objetivo é justamente combater preconceitos presentes no cotidiano da cidade e da própria escola. Fazer isso é uma maneira também de lançar luz ao protagonismo dos povos originários na história, ao chamar atenção para os papéis que esses sujeitos desempenharam em diferentes momentos da história, no passado e no presente.

Tendo em vista a conjuntura regional marcada por antagonismos, uma preocupação presente nos termos desta pesquisa foi com o risco de adotar uma visão dualista que reduza as pessoas em boas ou más. Enfatiza-se, nesse sentido, que não existe uma busca por novos heróis romantizados. Ao contrário, acredita-se que a humanidade dos sujeitos fluirá nas páginas que contam sua história à medida que suas várias nuances estiverem contempladas, o que autoriza o leitor a tecer suas próprias conclusões ou questionamentos e a construir autonomamente o processo de aprendizagem da História.

Para a pesquisa sobre Bep'kororoti Paiakan e Tuíre Kayapó, foram acessados inúmeros documentos escritos e audiovisuais em repositórios na internet. Já com relação à Tabô "Pedro" Kayapó, não havia tantos documentos públicos disponíveis. No entanto, encontramos em trabalhos acadêmicos, referências à sua atuação como servidor público e militante, além de ter sido possível entrevistá-lo pessoalmente no dia 15/09/2023 na cidade de Redenção-PA. A entrevista foi articulada a partir de um contato realizado durante a participação na Oficina de Sensibilização para a Temática Indígena em que ele fez uma fala e relatou brevemente alguns episódios de sua vida e se comprometeu a conceder entrevista para contribuir com esta pesquisa de mestrado. Por telefone, ficou acertado que a conversa aconteceria em uma sala reservada na CTL Redenção da FUNAI, lugar onde ele trabalha.

Para a realização da entrevista foi mobilizada a metodologia da História Oral. Alessandro Portelli (2016, p. 9) defende que as fontes orais "estão sujeitas ao mesmo escrutínio crítico que todas as outras fontes, a fim de averiguar sua confiabilidade e usabilidade". Portanto,

podem se tornar, sem excluir o uso de fontes tradicionais, o “eixo de um trabalho histórico” que se ocupe de questões ligadas às subjetividades e significados atribuídos pelos sujeitos.

Acredita-se, assim, que a história oral é uma ferramenta capaz de levar o pesquisador além do evento, para a percepção de seus significados, pois “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (Portelli, 1997, p. 31), o que faz emergir as subjetividades de um grupo ou classe, uma vez que permite ao subalternizados, apresentarem suas versões.

Antes de seguir mais especificamente nas trajetórias de Paulinho Paiakan, Tuíre Kayapó e Tabo “Pedro” Kayapo é apresentado um esforço para contextualizar suas histórias a partir de uma breve exposição de aspectos que caracterizam o povo ao qual eles pertencem. Bem como o contexto regional no qual suas trajetórias são contruídas.

## 2.1 OS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS

Não se pretende fazer uma extensa descrição dos diferentes grupos étnicos presentes ao longo da história, na região onde se estabeleceu a cidade de Redenção. Contudo há um esforço para apresentar alguns aspectos da história e da cultura da etnia com maior presença: os Mebêngôkre-Kayapó (Monteiro, 2022), por entendermos que o conhecimento de tais aspectos são necessários para mobilizar as discussões que já têm sido propostas ao longo da pesquisa e da dissertação. É claro que ao pensarmos a cultura deste povo, são englobadas as relações sociais e econômicas por ele estabelecida com os outros grupos étnicos, principalmente os não indígenas. No entanto, buscou-se traçar uma análise que parta dos Mebêngôkre-Kayapó e não o contrário.

Mas, afinal, quem chegou primeiro na área hoje classificada como Sul do Pará? Afirmar quem foram os primeiros humanos a palmilhar este chão é um desafio. O que se reconhece é que o povo Mebengokrê-Kayapó tem um longo histórico de presença na localidade. Teriam se acercado dela em razão de um processo de deslocamento da região que hoje corresponde ao Estado do Maranhão. Esse processo migratório se deu em consequência da expansão da fronteira colonizatória que, vinda do litoral, obrigava a transferência e o contato de grupos indígenas com a sociedade não indígena no século XX (Gordon, 2006).

A respeito da história da ocupação da região sul do Pará, Gordon (2006), amparando-se em vários outros estudos (Turner, 1991, 1992; Vidal, 1977; Verswijver, 1992), considera que

os grupos Mebêngôkre teriam deixado a região do interflúvio Tocantins e Araguaia, atravessado para a margem esquerda deste último e, dali, ao longo dos anos, se propagado para diversos locais, cada vez mais a oeste e noroeste: campos do Pau d'Arco (próximo ao que é hoje o município de Redenção), bacia do Itacaiúnas, médio Xingu e Bacajá (Gordon, 2006, p. 113 e 114, grifo nosso).

Os registros cartográficos produzidos ainda no século XVIII, indicam a presença de grupos Mebêngôkre-Kayapó nesta região (Monteiro, 2022), os relatos de viajantes e estudos etnográficos que vieram depois, corroboram com esse entendimento, além de detalhar a existência de outras etnias na área próxima à que hoje se encontra a sede do município de Redenção. Portanto, antes mesmo da intensificação do contato com a população não indígena nos anos finais do século XIX, esses povos já transitavam por uma extensa área que hoje, se assemelharia ao perímetro entre os municípios de Conceição do Araguaia e São Felix do Xingu.

Os Mebêngôkre são falantes de língua pertencente do tronco macro-Jê e dividem-se em uma série de subgrupos que se espalham por um território que compreende áreas do Estado do Mato Grosso e do Pará, principalmente margeando os rios Iriri, Bacajá, Fresco, Xingu e seus afluentes. Dos três grandes grupos Mebengokrê que se tinha conhecimento no início do século XX: Goroti Kumrenhtx, Irã-amranhre e Xikrin (Porekry), hoje, ainda existem na região grupos e subgrupos formado por remanescentes Xikrin e Goroti Kumrenhtx.

Os dois últimos inicialmente recusaram contatos amistosos com os não indígenas e avançaram no território para oeste dos rios Araguaia e Tocantins, se afastando da frente de ocupação. Os Irã-amranhre, grupo que ocupava a região entre os rios Pau D'Arco e Arraias, que engloba onde hoje se localiza Redenção, foi o primeiro a estabelecer contato pacífico com a sociedade brasileira, tendo sido extintos antes da metade do século XX<sup>11</sup>.

Os Goroti Kumrenhtx teriam se separado dos Irã-amranhre ainda no século XIX e ingressado para uma área mais próxima ao Rio Xingu e seus afluentes (Taini, 1997, p. 43). Por volta dos anos 1930, em um fenômeno de cisões internas, os Gorotire se deslocaram para o local que se tornaria a Aldeia Gorotire, às margens do Rio Fresco, como mostra a imagem abaixo (Figura 04). Dessa aldeia, se originaram posteriormente diversas outras.

---

11 Com informações do histórico sobre os Mebêngôkre-Kayapó no site do Instituto Socioambiental \_ ISA, disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre\\_\(Kayap%C3%B3\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)). Acesso em: 20 de ago. de 2023.

**Figura 4** – Aldeia Gorotire, TI Kayapó, município de Cumaru do Norte.



Fonte: Google Earth.

São, principalmente, as comunidades formadas a partir dos Gorotire que interessam para a finalidade desta pesquisa, isso por causa da sua presença na cidade de Redenção-PA. Contudo, sabe-se que há uma complexa teia de relações marcada por fusões e cisões, e que por isso não há uma rigidez nessa delimitação. As aldeias e comunidades são fluidas e se transformam continuamente.

A nomenclatura usada para fazer referência, neste trabalho, ao povo indígena em questão é a maneira como o próprio povo se autodenomina: Mebêngôkre. Termo que pode ser traduzido como “o povo do buraco/lugar d’água”. Já o nome Kayapó teria sido dado por outros grupos indígenas e amplamente adotado pelos não indígenas, significa “aqueles que se assemelham aos macacos”<sup>12</sup>. De toda forma, o próprio grupo consorcia as duas identificações, adequando seu uso às ocasiões e contextos, sendo que Mebêngôkre tem um caráter interno em sua identificação junto a seus pares, enquanto se apresentam como Kayapó nos diversos espaços sociais. Inclusive este é o termo comumente usado para sua identificação no âmbito institucional e civil (Sousa, 2000).

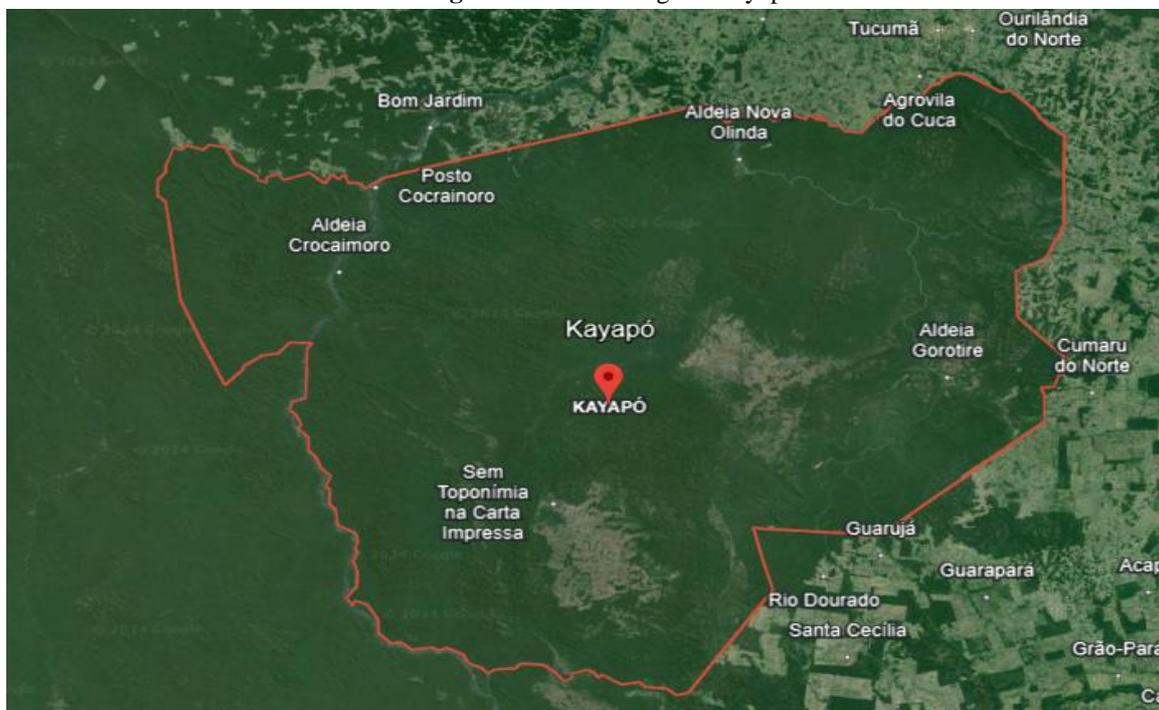
Hoje, entre as Terras Indígenas habitadas pelos Mebengokrê-Kayapó estão a Capoto/Jarina, Menkragnoti, Baú, Badjonkore, Kayapó e Las Casas. Por uma questão de

<sup>12</sup> Com informações do histórico sobre os Mebêngôkre-Kayapó no site do Instituto Socioambiental \_ ISA, disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre\\_\(Kayap%C3%B3\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)). Acesso em: 20 de ago. de 2023.

delimitação geográfica, a atenção se deterá para as populações das terras indígenas mais próximas à cidade de Redenção-PA: Kayapó e Las Casas (Figuras 5 e 6, respectivamente), além de considerar a presença de famílias em contexto urbano.

Atentou-se, portanto, em especial ao Grupo Gorotire, pois esse é o que mais intensamente esteve e está presente no cotidiano de Redenção. No século XIX a população Gorotire era de aproximadamente 3.000 pessoas, já em 1991 tinham reduzido para 1946. Os últimos censos realizados no país têm apontado para um crescimento da população indígena no Brasil. A estimativa é que a TI Kayapó tenha cerca de 4548 habitantes e na TI Las Casas, 409 (esse número inclui todos os que estão presentes nas TI's, não apenas os Gorotire)<sup>13</sup>.

**Figura 5** – Terra indígena Kayapó.



**Fonte:** Google Earth.

<sup>13</sup> Com informações do site <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/>, acesso em 04/02/2023. Os números são referentes a 2014.

**Figura 6** – T. I. Las Casas.

Fonte: Google Earth.

Os estudos etnográficos (Vidal, 1977; Nimuendaju, 1982) mostram que os Mebêngôkre guardam similaridades culturais com os demais falantes Jê. Além da estrutura linguística, mitos e costumes são compartilhados. Portanto, ao se tratar de aspectos da cultura Mebêngôkre-Kayapó é possível identificar elementos que mais restritos enquanto característica desse grupo específico e outros que caracterizam os Mebêngokrê enquanto parte de um complexo cultural mais ampliado. É necessário ter sempre em vista também a dinamicidade inerente à categoria cultura e suas transformações.

Os Mebêngôkre são caracterizados ainda por uma estruturada organização social e política, com papéis de liderança e articulação bem definidos. Possuem ainda um farto conhecimento dos recursos naturais e de seu manejo. Conhecimento esse que garantiu e garante sua sobrevivência como povo (Taini, 1997).

A maneira como eles escolheram se relacionar com a sociedade não indígena está entre as suas estratégias de manutenção da cultura (Turner, 1991). Ou seja, o contato não destruiu suas características culturais, porém em alguns casos, funcionou como reforço das tradições acionadas para reivindicar sua existência como povo tradicional e exigir a efetivação de direitos. Assim, apropriam-se de mercadorias e hábitos que chegaram até eles por meio do contato com a sociedade não indígena e os adaptam à sua cultura em um movimento próprio de uma cultura “vivas” e dinâmica.

Conhecidos por seu espírito guerreiro, no passado, organizavam expedições ao território

de outros povos indígenas e posteriormente também a vilas e fazendas que passaram a se estabelecer no seu próprio território. Os objetivos dessas expedições guerreiras variavam conforme o contexto e o alvo, o que pode ser por disputas territoriais, reafirmação de autoridade e, mormente, em busca de mercadorias (Gordon, 2006). Adiante, será visto que a imagem de uma postura combativa ainda está presente, contudo, em uma esfera política. Os Mebêngôkre, costumam protagonizar abundantes movimentos reivindicatórios, e adotar uma atitude belicosa para se fazerem ouvidos, quando necessário.

Entre os Mebêngôkre, tradicionalmente há uma distinção entre o lugar político do homem e da mulher, tal qual nas atividades de trabalho. Aos homens cabem funções de decisão política interna e externa à comunidade. Já a mulher ficaria responsável pela “administração” da casa e atividades ligadas à roça.

Sousa (2000) conta que no cotidiano, ao feminino estão ligadas as tarefas compatíveis com a presença doméstica: roça, preparação de alimentos, assistência às crianças entre outras. Ao masculino, serviços que demandam esforços concentrados e não tem um resultado previsível. Geralmente, são os homens que realizam trabalhos que exigem deslocamento, como as expedições de caça e pesca. A partir de entrevistas realizadas com mulheres do grupo, Oliveira (2019) aponta, entretanto, para uma perspectiva diferente dessa divisão de tarefas. Além disso, a idade/maturidade também é mostrada como um marcador social importante entre os Mebêngôkre-Kayapó e vai representar diferentes vivências para os sujeitos, conforme sua faixa etária/etapa do desenvolvimento.

Ao mencionar as categorias de liderança estabelecidas pelos Mebêngôkre, Sousa (2000) explica que existem as figuras tradicionais: Caciques, Chefes de Guerreiros, Curandeiros e outros, porém as necessidades impostas pela relação com o não indígena trouxeram destaque para sujeitos que desenvolveram habilidades relacionadas ao modo de vida ocidental. Nas décadas finais do século XX, jovens Mebêngôkre-Kayapó que tiveram acesso à escolarização e vivências da cultura não indígena ofereciam às suas comunidades um saber-fazer essencial para a negociação estabelecida com os não indígenas. No caso da região Sul do Pará, essas negociações eram referentes ao destino de enormes quantidades de recursos, provenientes de atividades extrativistas em terras indígenas. Essa situação gerou disputas acirradas entre diferentes grupos, momento em que a presença do interlocutor versado nos “dois mundos” é especialmente apreciada.

Essa realidade acabou por trazer alterações nas estruturas de liderança tradicionalmente estabelecidas, já que inseriu novas categorias, independente da questão etária ou de gênero, por exemplo. A pesquisa de mestrado em Antropologia de Maria Alice Oliveira (2019) traz que

mulheres têm assumido diferentes papéis de liderança dentro e fora das aldeias Mebengokre-Kayapó. Cacicas, chefes de mulheres e funcionárias de instituições de cunho indigenistas são exemplos em que a questão de gênero tem sido flexionada em alguns contextos, ao se comparar com a descrição encontrada em alguns trabalhos do final do século XX. Essa atuação externa proeminente pode soar surpreendente para quem vê “de fora”, mas foi apresentada pelas próprias lideranças femininas como algo que condiz com a agência e o poder de decisão que é comum à mulher Mebêngôkre-Kayapó dentro de suas famílias e nas aldeias – de forma complementar à liderança masculina (Oliveira, 2019).

Por certo que estas descrições da sociedade Mebêngôkre-Kayapó não representam uma totalidade das suas experiências sociais, tampouco, ela se encontra congelada tal qual foi observada pelos antropólogos. A diversificação das atividades econômicas, principalmente a partir dos contatos com a sociedade não indígena, representou transformações no modo de vida dos Mebêngôkre-Kayapo.

Reconhecer essas transformações, não significa identificar a perda da identidade étnica deste povo. Como já destacado, a inclusão de novos elementos numa cultura, faz parte de seu processo de atualização. É isso que permite que a cultura continue a fazer sentido para um grupo e, portanto, a existir. Além disso, quando se tem em vista as relações entre indígenas e não indígenas, a apropriação de novos elementos tem sido fundamental para garantir a capacidade dos Mebêngôkre de negociar, se imporem, de algum modo, no relacionamento com os não indígenas.

Desse modo, em entrevista concedida a Sousa (2000), Ire-ô Kayapó, uma liderança Gorotire, defende que o filho precisa estudar em Redenção-PA, na escola regular para aprender os signos que explicam o mundo *kuben*<sup>14</sup>. De acordo com a liderança, dessa maneira “a gente poder trabalhar sozinho, sem ninguém enganar a gente” (p. 14). Então, a aquisição de repertório cultural diverso é acionado justamente para garantir a autonomia como indígena. Não um abandono de suas origens.

É interessante pensar que existe uma vinculação direta entre a exploração de madeira e ouro em territórios Mebêngôkre-Kayapó, na região da Aldeia Gorotire e a formação da cidade de Redenção como núcleo urbano. A origem da cidade não é fruto exclusivo da ação de fazendeiros e demais chegantes, mas, tem os indígenas e seus territórios como peças chave para o desenrolar desta história. A produção, que ao longo dos anos esteve, majoritariamente, ligada à terra, tem nessa ligação as maiores questões geradoras de conflito com a sociedade não

---

14 Palavra na língua Mebêngôkre-Kayapó usada para se referir ao não indígena.

indígena.

Tradicionalmente, os Mebêngôkre-Kayapó coletavam, caçavam e plantavam de maneira concomitante, utilizavam as áreas mais próximas das aldeias e sazonalmente se lançavam em expedições mais longas e geralmente coletivas. O plantio ainda é considerado uma forma de subsistir, inclusive, culturalmente, uma vez que boa parte das festas e outros momentos rituais são referências à produção agrícola e suas etapas. No entanto, no contexto de acesso à mercadorias decorrente da proximidades com a sociedade não indígena, o modo tradicional deixou de suprir as necessidades de consumo das famílias – que agora inclui também bens para além do que é produzido na aldeia (Sousa, 2000).

Isso não significa que os conhecimentos e a tecnologia agrícola que eles desenvolveram seja antiquada. À vista disso, ainda em 1987, o antropólogo e biólogo Darrel Posey já apontava para o contrário. A partir de uma investigação acerca da gestão etnobiológica dos recursos naturais praticada pelo povo Mebêngokrê-Kayapó, ele defendeu que a ciência dos Mêbêngokre era uma alternativa para a destruição ambiental em curso<sup>15</sup>, porque detinham técnicas eficientes de manejo baseado em uma lógica que usa os recursos naturais de forma inteligente, intercalada, em que os plantios coexistem com a mata nativa; isso sem provocar a devastação das florestas e rios. Nesse período, ganhou força a imagem dos Mebêngôkre-Kayapó como protetores da floresta. Essa imagem lhes rendeu parcerias e eventos em grandes centros globais, como os Estados Unidos e a Europa.

Paralelamente à identificação dos Mêbêngokre-Kayapó como defensores da terra, no território desse grupo e com sua participação se deu a exploração em larga escala de madeira e minérios; sobretudo nas últimas décadas do século XX. A partir da década de 1970, a retirada de madeira e ouro do território Kayapó, representou grande parte da exportação nacional desses recursos e atraiu para a região sul do Pará um fluxo de pessoas e mercadorias nunca antes vista (Sousa, 2000). Isso refletiu sobre os processos de construção da identificação dos Gorotire no contexto de intensificação da relação com os não indígenas, Cassio Inglez de Sousa (2000) identifica que o grupo indígena se acostumou a lidar com distintas perspectivas sobre eles. Destacam-se as imagens de “selvagem e sanguinários”, “ecológicos”, “índios empresários” e, por fim, “índios capitalistas selvagens” (Sousa, 2000, p.11). São estas duas últimas imagens que reverberam na sociedade sul-paraense, como se pode constatar neste trabalho.

A relação dos Mebêngôkre-Kayapó com o garimpo de ouro e a exploração de madeira

---

15 O livro *A ciência dos Mebêngôkre: Alternativas contra a destruição* (1987) e apresenta o resultado do trabalho mencionado que foi apresentado em uma exposição realizada no Museu Emílio Goeldi em Belém, com organização do Departamento de Museologia.

em seu território é um aspecto importante para nos ajudar a entender contornos da política indigenista na segunda metade do século XX. Nesse período, a intervenção do Estado, por meio de seus órgãos indigenistas, confere traços muito específicos para a relação dos Mebêngôkre-Kayapó com os não indígenas.

Com o objetivo de integrar a população indígena à sociedade nacional, a política indigenista esteve voltada para transformar os indígenas em mão de obra e liberar seus territórios para economia de mercado (Lima, 2015). É nesse contexto, portanto, que, primeiro o SPI e depois a FUNAI se aplicaram em “convencer” os Mebêngôkre-Kayapó a se inserirem no mercado e abrirem suas terras para as atividades extrativistas (Sousa, 2000). Isso permitiu um maior acesso a dinheiro e afluxo de mercadorias entre os Mebêngôkre-Kayapó.

Assim, a exploração de castanha, peles de animais, jaborandi, madeira e ouro foram não apenas legalizadas como incentivadas pelo próprio Estado dentro de Terras Indígenas. Mais tarde, muitas delas se tornaram proibidas (caso da caça, extração de madeira e mineração). Ocorre que, depois de proibidas, não foram providenciadas alternativas suficientes para suprir a lacuna deixada por elas, em sociedades que se tornaram mais dependentes dos bens de consumo provenientes da cultura externa.

Logo, essas são experiências que marcaram profundamente a região Sul do Pará, contribuíram significativamente para os conflitos interétnicos que repercutem de maneira negativa na representação que a sociedade não indígena mantém acerca dos Mebêngôkre-Kayapó, perduram até a atualidade. O levantamento das percepções de estudantes do Ensino Médio acerca dos povos indígenas, que foi discutido no primeiro capítulo aponta nesse sentido.

## 2.2 A HISTÓRIA DE REDENÇÃO A PARTIR DOS MEBÊNGÔKRE-KAYAPÓ

Antes de iniciar uma análise da história da região é preciso frisar algumas características geográficas importantes para compreender a cidade de Redenção-PA. A cidade está distante aproximadamente 905 quilômetros da capital do Estado do Pará, Belém, próxima às Terras Indígenas Las Casas (23 quilômetros) e Kayapó cerca de 112 quilômetros). O município está inserido em uma região que recebe as águas de grandes rios, como o Araguaia e de outros menores, como o Pau D’Arco e funciona como um ponto para articulação entre as diferentes aldeias, pois nele são oferecidos os serviços das instituições de assistência indigenista, bancária, judiciária e outros.

A intensificação do contato entre indígenas e não indígenas na porção sul do atual Estado do Pará remonta ao final do século XIX, no contexto de expansão das atividades econômicas, sobretudo, o extrativismo do caucho e da castanha e a criação de gado. Mas é na segunda metade do século XX que a região em questão passa a receber um fluxo migratório sem precedentes, que promove uma reconfiguração das relações interétnicas.

Esse movimento é influenciado pela política econômica implementada pela Ditadura Militar (1964-1984) no país. No que diz respeito à Amazônia, essa política esteve orientada para a ocupação e integração geográfica dessa região, por meio da construção de obras de infraestrutura, projetos de colonização e fornecimento de subsídios para o estabelecimento de grandes projetos econômicos. Os Planos de Integração Nacional com a construção de estradas, abertura de projetos agrários e de mineração com investimento estrangeiro, promoveram na região um aumento de 5 milhões de pessoas, entre 1960 e 1990 na amazônia (Sousa, 2000).

Buscou-se, aqui, contextualizar historicamente a ocupação da região em períodos anteriores, mas o foco foi em conhecer os programas desenvolvimentistas instalados nos governos militares, ocasião que se desenrolam os eventos que culminam no estabelecimento de Redenção como cidade na segunda metade do século XX. Conhecer a história desse período é fundamental para compreender este espaço na teia de relações estabelecidas pelas populações Mebêngôkre-Kayapo entre si e com o *kuben*.

Em 1897, estabeleceu-se uma missão evangelizadora católica dominicana às margens do Rio Araguaia, perto de onde já existia o presídio de Santa Maria. É nesse local que veio a se formar a cidade de Conceição do Araguaia, com um território que englobava a área do município de Redenção, até sua emancipação em 1982. Ianni (1978) conta que o contato entre os cristãos<sup>16</sup> e os povos indígenas foi permeado por comunhão e antagonismos. Contudo, sua narrativa deixa evidente o processo de violência ao qual os povos indígenas da região foram submetidos sob a justificativa da propagação da fé e da exploração de recursos naturais.

Nessa marcha, não são raros os relatos de roubos, emboscadas e assassinatos que envolvem sertanejos e os Mebêngôkre-Kayapó. Moreira-Neto (1960), menciona, nesse sentido, os Irã-amranhre, um dos grupos Mebêngôkre, que habitava a região do Pau D'Arco e que teria sido exterminado no contexto da intensificação do contato entre o final do século XIX e início do século XX.

Nimuendaju (1982) também descreve situações em que religiosos e sertanejos conflitavam com os Gorotire. Além de mortes por doenças, assassinatos, roubos e sequestros,

---

<sup>16</sup> O autor usa esse termo para se referir aos religiosos e a outros membros da sociedade não indígena.

ele relata a busca por crianças para serem evangelizadas, como no caso que o bispo de Conceição do Araguaia, D. Frei Sebastião Thomas “empreendeu três viagens pelo Rio Fresco acima, conseguindo falar pacificamente com os Górotire; as 5 crianças porém, que, (muito contra vontade), êles lhe tinham cedido fugiram do primeiro pouso da volta” (Nimuendaju, 1982, p. 221).

Reconhecer a violência física e simbólica empregada nesses contatos, seja pelos órgãos oficiais, por religiosos ou pelos migrantes, não significa interpretar os povos autóctones como vítimas e/ou como sujeitos passivos. Mas é importante para compreensão da assimetria de forças presente no conflito. A capacidade de resistência e ressignificação dos povos indígenas é, entretanto, inquestionável.

Ao analisar o que pode ser chamada de história recente da região sul do Pará, observa-se que a violência entre os diferentes grupos de migrantes e os povos indígenas, se intensifica no decorrer do século XX na região. Nesse período, a política indigenista esteve orientada para atuar de forma complementar aos projetos econômicos a serem implantados, cuidando para que os povos indígenas não fossem entraves para sua execução. Foi dentro desse contexto que a FUNAI trabalhou na retirada de grupos da área onde deveria passar a Rodovia Transamazônica. Bep'kororoti Paiakan e Tabo Kayapó, relatam ter participado desse processo quando trabalharam nesse órgão<sup>17</sup>.

As atividades econômicas desenvolvidas pelas frentes de colonização mais recentes, geralmente travaram relações muito próximas com as populações indígenas presentes nestes bandas. Desde os anos 1960, a exploração de madeira (principalmente mogno) por grandes empresas se conjugou à “limpeza” de grandes áreas para a instalação de fazendas. A madeira costumava ser escoada pelos rios.

Depois dos anos 1970, um vigoroso processo de urbanização se deu a partir do povoado, então conhecido por Boca da Mata. Esse processo foi influenciado pelo rápido crescimento populacional atribuído à abertura de estradas e à localização privilegiada do povoado junto aos empreendimentos agropecuários que estavam se instalando. Além disso, também contribuiu o avanço na extração e beneficiamento de madeira com o surgimento de serrarias na vila (Silva, 2019). Os números são impressionantes, pois de acordo Souza (2000), 70% de toda a madeira de mogno exportada no Brasil em 1987, eram extraídas em terras Kayapó, gerando impactos direto na economia local e nacional.

Silva (2010, p. 224) conta que “várias empresas, principalmente de São Paulo,

---

<sup>17</sup> As histórias estão detalhadas, individualmente no tópico que conta as trajetórias de vida.

compraram terras da Cia. de Terras da Mata Geral e implantaram fazendas para criar gado e desenvolverem outras atividades econômicas na região” e, para quem chegava, os povos indígenas eram nada mais que entraves a serem removidos.

Ao mesmo tempo, os órgãos indigenistas trabalhavam na “pacificação” dos grupos indígenas com a perspectiva de que seriam apenas obstáculos para a penetração dessas frentes de ocupação e ao progresso nacional (Silva, 2010). Já que visavam a transformação destes em trabalhadores (pobres) para suprir a necessidade de mão de obra dos projetos desenvolvimentistas. A própria FUNAI coordenava e comercializava a produção dos trabalhadores indígenas, o que já era razão para descontentamento e constantes protestos em diversas aldeias Mebêngôkre-Kayapó (Sousa, 2000).

A abertura de estradas ao redor do território permitiu a instalação de grandes fazendas cada vez mais próximas das áreas ainda, majoritariamente, ocupadas pelos Mebengokre-Kayapó. Este é o caso da fundação da Fazenda Santa Tereza que, na versão “oficial”, seria o marco inicial da história do município de Redenção<sup>18</sup>. Porém apesar de raramente mencionada, a presença dos Gorotire foi decisiva, inclusive nas negociações para efetivação dessa fazenda. Além dela, surgiram outras tantas, atraídas pelos incentivos governamentais que visavam o desenvolvimento econômico da região.

Esse avizinhamiento gerou diversas situações de confronto, como conta Kukoipatí, um Gorotire que presenciou esse momento

O branco fala que a gente tá vindo na cidade dela e que a gente mexe nas coisas dele, mas ninguém não sabe que essa terra era toda nossa antes. No começo veio o pessoal pedir para botar a Fazenda Santa Teresa, o doutor João (Lanari do Val), seu Luís Vargas (Dumont) e Arcelide (Veronese). A gente deixou, né? Pode ficar, não tem problema! A gente não sabia que o *kuben* ia cercar a terra e dizer que é o dono. Depois, ele nem deixa mais a gente entrar nas fazendas. Quando já tinha algumas fazendas, a gente combinou divisa. Daqui para lá é seu (do *kuben*) e para cá é nosso! Mas o *kuben* não respeita e foi invadindo, foi avançando a cerca, roubando nossa terra. Agora, fala que é dele. Não está certo não! (Entrevista concedida para Sousa, 2000. p. 51)

Na Vila de Redenção, o fluxo de dinheiro e de migrantes trabalhando na abertura de estradas, nas fazendas, na retirada de madeira e nos garimpos trouxe consigo uma escalada de violência que, por muito tempo, deu a fama de faroeste para o lugar. O relato de Arcelide Veronese, que chegou na localidade na década 1970 e foi proprietário de serraria e o primeiro prefeito depois da emancipação política, traz à tona uma realidade de extrema violência e também revela uma visão estereotipada de alguns grupos. Em entrevista para Silva (2019),

---

18 Essa informação consta no histórico do município encontrado no site da Prefeitura Municipal de Redenção. Disponível em: <https://redencao.pa.gov.br/historia-municipal>, acesso em 14/02/2024.

declarou

Naquela época se matava muita gente aqui em Redenção, porque corria muito dinheiro e existia muita gente sem cultura, sem conhecimento de nada. Vinham do garimpo com sacos de ouro e achavam que eram donos do mundo. Eu assisti muitas vezes cenas de uma pessoa morta, duas, três, até quatro. (Silva, 2019, p. 226-227)

Na década de 1980, foi a garimpagem de ouro que promoveu uma nova corrida à região e a abertura de frentes de exploração – como os garimpos Cumaru e Maria Bonita. Esse movimento trouxe consigo danos ambientais e diversos conflitos. O garimpo conferiu ainda mais dinamismo para a economia da cidade que era a mais próxima dos filões. Em busca de áreas para extrair minérios, milhares de garimpeiros invadiram fazendas onde foram encontradas jazidas; nesse processo, apossaram-se também da área indígena Gorotire (Silva, 2019). A exploração de ouro é uma prática que ainda se mantém na atualidade. Da mesma forma, os conflitos envolvendo invasões de terras indígenas permanece.

Especificamente na história da região de Redenção e em seu entorno, a participação do Estado por meio de seus órgãos serviu por reforçar esses conflitos. A abertura do garimpo Maria Bonita dentro do território Kayapó exemplifica esta questão. Em relação a esse ponto, o antropólogo Cassio Inglez de Sousa explica que

Apesar da resistência inicial dos índios, a FUNAI oficializa a atividade através de um convênio com a DOCEGEO (023/81 em 10/03/1981) que permitia à empresa o estabelecimento das atividades na área que se supunha indígena, pois, àquela época ainda não havia sido demarcada a Área Indígena Kayapó (SOUSA, 2000, p. 53).

A resistência à que ele se refere estaria configurada em relatórios acessados por Sousa (2000). De acordo com o autor, esses documentos relatam a existência de conflitos internos entre os Mebengokre-Kayapo ocasionados pela proposta do garimpo. Mostram igualmente que o próprio órgão indigenista se dedicou a convencer a população indígena de que o garimpo seria uma coisa proveitosa. Tratou ainda de firmar os contratos necessários e administrar a atividade extrativa. Em 1982, entre 3 e 20 mil pessoas trabalhavam na extração de ouro na jazida, que passou a contar com estrutura bancária, de transporte, lazer, alimentação, policiamento entre outros.

Os Mebêngôkre-Kayapó frequentemente se insurgiram contra impactos de uma política indigenista sem compromisso com o bem-estar do grupo e contra outras problemáticas surgidas a partir do contato. Dessa maneira, demonstravam sua capacidade de articulação e atuação em face das agressões a seus direitos. Essa postura muito possivelmente contribuiu para a consolidação da imagem do grupo como “índios bravos”, arraigada na memória comum redencense e que interfere nas relações estabelecidas com os demais grupos sociais.

Segundo Turner (1991), em momentos de embate na região, os próprios Kayapó

souberam mobilizar a imagem de selvagens e bravos que sabem ocupar no imaginário não indígena, para atuarem politicamente em favor de seus interesses. Com isso, demonstraram estar conscientes política e historicamente das armas que têm a sua disposição.

No que diz respeito às relações interétnicas que vão se construindo na região, Silva explica:

Os sujeitos envolvidos nas diferentes frentes de ocupação adotaram estratégias concorrentes de (re)fundação do território. Um primeiro momento foi quando os “pioneiros” construíram os indígenas como o Outro, mas não na perspectiva do reconhecimento sociopolítico e cultural, e sim na tentativa de “eliminá-los”, “apagá-los”, enfim, destituí-los de suas territorialidades (Silva, 2010, p. 25).

Estas tentativas de apagamento, eliminação e espoliação dos povos indígenas promoveu inúmeras perdas de ordem material e imaterial ao povo Mebêngôkre-Kayapó na região, haja vista experiências já mencionadas de grupos inteiros que desapareceram após o contato. Ao mesmo tempo, chama atenção a capacidade de articulação e reelaboração dos Mebêngôkre frente às relações com o kuben, uma vez que agem de maneira decisiva para o curso dos acontecimentos, ainda que tal agência não seja reconhecida na dita história oficial.

As representações que partem da população não indígena são carregadas dos pré-conceitos e estereótipos que marcam as relações sociais locais. Os respondentes do questionário preliminar, desta pesquisa, tinham em média 18 anos de idade, ou seja, não viveram o áureo tempo da mineração em larga escala comandadas pelos próprios indígenas. No entanto, reproduzem significativamente a ideia de que eles são ricos, andam de Hilux® e outros estereótipos que colocam os Mebêngôkre-Kayapó como mercenários, em contraponto com a imagem ambientalmente correta já difundida pelo mundo.

Essas representações são produzidas/reforçadas também pela abordagem muitas vezes negativa que a mídia faz ao se referir aos Mebêngokrê-Kayapó. A título de exemplo, menciono a reportagem de capa da edição nº 38 da *Revista Caminhos da Terra*<sup>19</sup> (Figura 7), com o título “Os caciques da grana: como os caiapós ficaram ricos explorando a floresta”. Em que ao longo de dez páginas algumas lideranças indígenas, dentre eles, Bep’kororoti “Paulinho” Paiakan, são retratadas como empresários, donos de fortunas, aviões.

---

<sup>19</sup> A reportagem da revista Os caminhos da Terra, Os caciques da grana: como os caiapós ficaram ricos explorando a floresta., ano 4, nº 6, edição 38, junho/95, pode ser lida na versão PDF disponibilizada no [https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo\\_noticia/18237\\_20110112\\_161428.pdf](https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/18237_20110112_161428.pdf).

**Figura 7** – Capa da Revista Os caminhos da Terra de junho/1995.

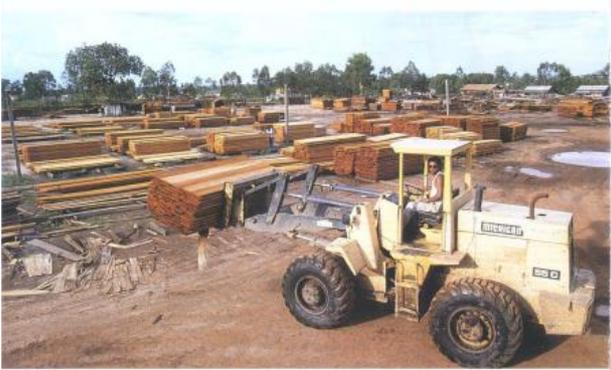
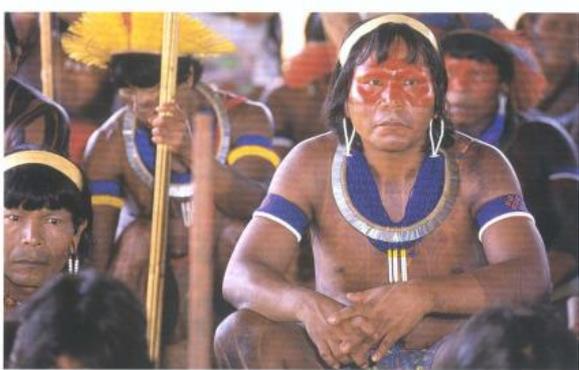


**Fonte:** Acervo ISA.

O texto transparece a intenção de construir uma imagem ruim dos Mebêngôkre-Kayapó, que tinham sido alçados à condição de heróis da defesa da floresta e contavam com muita visibilidade dentro e fora do Brasil. Isso ganha mais sentido tendo em vista o nicho para o qual a Revista está voltado: viagens, natureza e ecologia. Portanto, dirigida a um público com interesse na temática.

**Figura 8-** Trecho de reportagem da Revista Caminhos da Terra de Junho/1995.

**A casa do abastado índio Tapiet tem empregada, mordomo, motorista e seguranças. Todos brancos.**

**As madeiras trabalham sem parar em Redenção. Já a A-Ukre Trading Co., de Paulinho Payakan, explora castanha das reservas para uma multinacional de cosméticos naturais**

Quando, a gente se entende, parece-entusiasmo o velho cacique, resumindo em duas perguntas o relacionamento das caiaipós — criatadas na década de 40 e hoje considerados os índios mais ricos do Brasil — com os brancos “malvados”, sempre acusados pela destinação das suas reservas, que correspondem a simplesmente 10% do território nacional (um município de terra com 850 mil quilômetros quadrados, do tamanho da Alemanha e da Espanha juntas) e onde vivem apenas 265 mil nativos sobreviventes ao progresso. Pelas contas oficiais, cada um dos 5 mil caiaipós espalhados pelos 32 mil quilômetros quadrados das suas sete aldeias poderia ser um grande fazendeiro, com mais de 10 quilômetros quadrados por capita.

Só que essa história de bandeira-branca e moedas indígenas não é tão simples assim. A primeira involuntabilidade das reservas indígenas não passa de façanha constitucional. No sul do Pará, por exemplo, todo mundo sabe que 70% da economia da região depende do ouro e do

meio retirados ilegalmente das terras dos índios, fazendo a fortuna de meia dúzia — não só de alguns fotosteiros brancos, donos de madeiras e empresas de mineração, mas também de uns poucos caiaipós, que tomaram-se prósperos empresários, donos de aviões, carros, muros e tudo mais que faz a alegria do neoliberalismo cabido. Enquanto isso, a maioria dos nativos só sai da aldeia de avião quando fica muito doente, chega a passar fome e sofre as consequências da falta de caça, apontada pelos madeireiros, e dos rios poluídos de mercúrio por mais de 6 mil garimpeiros, que pagam royalties a filhos de caciques.

Quem vê o impetuoso jagotipo com a inscrição “A-Ukre Trading Co.” no hangar privado de Paulinho Payakan no aeroporto de Redenção pode pensar que os caiaipós estão mudando em dinheiro, mas esta impressão só vale para uns poucos eixos pelos despes da séria — como seu primo Tapiet, filho de Totot, chefe de todas as comunidades caiaipós, o cacique de todos os caciques. Sua trajetória é emblemática: depois de fazer o curso de Admi-

nistração Indígenista em Belém, tomou-se funcionário da Funai, chefe do posto de Imbakim, e elegou-se vereador pelo PST, com 152 votos, em Camará do Norte, município recém-criado em torno de um garimpo aberto em terra caiaipó no início dos anos 80. Aos 32 anos, casado, quatro filhos, Tapiet leva uma vida de fazer rir, pelo menos três residências conhecidas (casas de branco) fixas em Redenção, Graciano do Araguaia e na aldeia Guonoma, três carros (Crompra do ano, camioneiro D-20 cabine dupla e um Gol GT, que fica com seu filho Tekrewoy, o boy da fábula) e não gosta de ser abordado antes das dez da manhã. Só anda com motorista branco e, na sua casa de Redenção, é servido por um mordomo também branco, mais afetado que personagem de novela das sete, especulando em despir quem procura o paião. Grão, mores, rosto redondo, olhos pausados, cabelos curtos, pretinho de caiaipó aculturado com pena de cantor sertanejo, Tapiet tem o hábito de estar sempre em movimento, sem parar muito em lugar algum.

“Eu não falo nada... Vi falar com Funai... Não tenho tempo... Meu negócio é só a aldeia...”, desconversa, empunhando manso o moirão azeitar a cantoneira. Bom negócio, realmente, já que seria impossível manter seu padrão de vida apenas com os salários de vereador e funcionários da Funai. Personagem frequente da coluna social do jornal *Folha de Camará*, Tapiet anda mais ardeado desde que se envolveu com seu filho mais velho a funcionete do posto de governadora de Donaí Hamantim, em Camará do Norte. “Foi bebokiza braly”, pensa Dorak, que preferiu fazer um acordo com o índio-vezeador a dar espaço na polícia. Mesmo prescrito, essa conta ainda manca de um nada. No caso de Paulinho Payakan, que chepanha de oito advogados para defendê-lo, juizes e promotores foram invadidos na véspera do julgamento e a culpa sobrou para sua mulher, Ivokran, considerada imprudente, embora more com dois dos seus três filhos na casa da família em Redenção. A promissória acabou acusando Ivokran pelo estupro — algo anatomicamente impossível — e os dois foram absolvidos.

**UMA VIDA CONFUSA**

Paulinho Payakan foi um dos primeiros caiaipós a aprender a ler e escrever. Virou empresário, ganhou prêmio ecológico, envolveu-se no estupro de uma estudante. Mas os que o conhecem de perto garantem que ele, no fundo, é apenas um guerreiro, confuso com a chance do dinheiro fácil.

Fonte: Acervo do ISA.

A reportagem relativiza o papel de protetor do meio ambiente e apresenta uma versão em que a relação dos Mebêngôkre-Kayapó com os não indígenas ironizando a posição econômica alçada pelos “caciques da grana” com a exploração de madeira e ouro em terras indígenas. Além de criticar o fato de as comunidades não desfrutarem dos mesmos padrões tidos como luxuosos. Notadamente, assim, o texto (figura 8) enfatiza as questões socioeconômicas alimentando uma perspectiva de disputa entre indígenas e não indígenas

### 2.3 RELAÇÕES INTERÉTNICAS EM REDENÇÃO-PA

Hoje pouco se observa interações sociais orgânicas entre indígenas e não indígenas na convivência cotidiana no espaço urbano de Redenção-PA. A convivência, quando estabelecida, geralmente está pautada em atividades comerciais, ou atendimento em órgãos públicos. Mesmo na escola, poucas vezes se percebe uma interação entre os estudantes Mebêngôkre-Kayapó e os seus colegas não indígenas. O histórico de relações interétnicas tensas promoveu alguns episódios que ainda reverberam no imaginário da população local, aliado ao que diz o senso comum sobre o que é ser “índio”. Nos próximos parágrafos explorou-se um pouco mais a historicidade na construção dessas representações.

Preliminarmente, entendemos necessário ponderar quanto às implicações entre memória

e identidade social, que ajudam a pensar o tema proposto nesse item. Independente da temporalidade a ser considerada, compreende-se memória como “uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente” (Ferreira, 2022, pag. 321).

Sendo assim, segundo Pollak (1992), a memória das pessoas e grupos vai ser constituída em função de sua experiência individual, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer; ou seja, a memória pode ser herdada. O autor afirma que “podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação” (Pollak, 1992, p. 201).

Isso posto, compreende-se que um sujeito pode reverberar representações de um determinado grupo/fato/pessoa alimentado pela memória que se construiu coletivamente. Para Pollak (1992), a memória está estreitamente ligada ao sentimento de identidade<sup>20</sup>, pois ela seria “um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (Pollak, 1992, p. 204).

Como já foi dito, os Mebengokre-Kayapó sempre tiveram uma característica guerreira e habitualmente se lançavam em expedições ao território de outros grupos indígenas e agrupamentos não indígenas também – com o objetivo de obter artefatos e mercadorias. Com a instalação das fazendas, aumentou também o fluxo de pessoas próximas à Gorotire. Sobre o intercâmbio de mercadorias, Sousa explica que

Nesse período, as mercadorias e mantimentos Kuben já eram parte integrante do cotidiano indígena e sua obtenção passava por uma árdua e nem sempre satisfatória (para os índios) intermediação da comercialização da castanha pelos funcionários da FUNAI, que dificilmente atendia a todas as demandas. As fazendas surgem, portanto, como convenientes fontes de satisfação de tais bens: óleo diesel, roupas, miçangas, armas, munição e alguns outros itens podiam ser conseguidos nessas fazendas e era isso que motivava os Gorotire a andar horas, às vezes dias, levando castanha, carne de caça ou artesanato para trocar nas sedes das fazendas. (Sousa, 2000. p. 174)

Essa circulação pelas fazendas nem sempre eram tão amistosas, pois havia um clima de tensão na região que, talvez tenha atingido o ápice no episódio conhecido como o Massacre da Espadilha<sup>21</sup>, fazenda vizinha da área Kayapó. O trágico momento foi descrito por um

---

<sup>20</sup> Pollak (1992, p. 204) esclarece que o termo identidade tem o “sentido da imagem de si, para si e para os outros”.  
<sup>21</sup> A repercussão deste episódio na imprensa da época pode ser acessado nas reportagens do jornal A província do Pará, 03/09/1980, disponível no acervo digital do Instituto SocioAmbiental – ISA: [https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo\\_noticia/18276\\_20110114\\_143953.pdf](https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/18276_20110114_143953.pdf). Acesso em 24 de ago. de 2023. E do Jornal Liberal, 03/09/1980, disponível no acervo digital do Instituto SocioAmbiental – ISA: [https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo\\_noticia/18282\\_20110114\\_163917.pdf](https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/18282_20110114_163917.pdf). Acesso em: 24

informante para Sousa (2000) como tendo sido gerado pela movimentação dos fazendeiros para a derrubada de uma área de castanhal muito importante para os Gorotire, que protestaram para que o dono da fazenda desistisse, em diversas ocasiões.

Depois de serem ameaçados de morte, os indígenas decidiram organizar uma expedição de guerreiros<sup>22</sup> para conversar com o proprietário da Fazenda Espadilha e se acertarem em relação ao imbróglio. Contudo, ao chegar na sede da fazenda, ele não se encontrava e a conversa com o capataz, que teria apenas o interesse de dar-lhe uma lição, teria saído do controle. Exatamente quando o homem perfurou um dos indígenas no abdômen e com o sangramento, instalou-se o caos. Nem o apelo dos mais velhos teria sido capaz de barrar os demais guerreiros que reagiram deixando todos mortos e com clima de medo, tanto entre os não indígenas, como entre os Gorotire, contra quem haviam ameaças de bombas sobre o Posto Indígena (PIN). Com menor repercussão, a maioria das aldeias tiveram problemas com as fazendas que estavam próximas de seu território e como já foi visto na fala de Kukoipatí: nem sempre respeitavam os limites estabelecidos.

Outro episódio digno de nota, e também já citado neste capítulo, foi a autorização da mineração no garimpo Maria Bonita, dentro da área indígena. O garimpo inicialmente contava com uma estrutura administrativa de órgãos estatais e empresas conveniadas que davam suporte de segurança, logístico, contábil, saúde, dentre outros. A FUNAI realizava a coordenação geral do garimpo e a compensação para a população Gorotire, era prestada ora na forma de concessão de serviços e mercadorias, ora em pecúnia. Ainda que nem tudo chegasse diretamente às mãos deles, o fluxo de capital oriundo do garimpo era, muitas vezes, maior do que o resultante das atividades extrativistas anteriores. A atividade garimpeira proporcionou à população de Gorotire uma realidade de acesso a bens e serviços, como avião particular para fretes de urgência, energia elétrica via gerador à gasolina, eletrodomésticos; além de funcionários não indígenas (Turner, 1991).

Claro que continuavam acontecendo problemas. Surgiram críticas quanto ao risco ambiental e os danos à saúde da população. Havia queixas também quanto à distribuição dos recursos da mineração. Quando em 1985, expirou o contrato da FUNAI com a Caixa Econômica Federal (responsável pelos pagamentos), os Gorotire ficaram meses sem o repasse de recursos. O grupo então decidiu tomar e fechar o garimpo, em abril. Expulsou, então, os

---

de ago. de 2023.

22 Os “guerreiros” na cultura Mebengokre-Kayapó são os homens adultos.

milhares de garimpeiros ali presentes. Estes, por sua vez, repercutiram em Redenção, fazendo saques no comércio local e protestando com fechamento de rodovias. Pressionado, o Governo Federal abriu negociação com os indígenas que foram à Brasília discutir alternativas. Essa articulação teve como principal liderança, Bep'kororoti “Paulinho” Paiakan. Mesmo diante de um posicionamento contrário da FUNAI local, o garimpo foi reaberto e os Gorotire foram atendidos nas suas reivindicações, dentre as quais, se destacam: “a imediata demarcação de seu território, maior participação nas atividades e aumento da renda do garimpo” (Sousa, 2000, p.56).

A tomada do garimpo Maria Bonita, segundo Turner (1991), mostra como os Gorotire detém a excelente capacidade de mobilização política, e transformavam em trunfos, os próprios estereótipos criados pela sociedade não indígena. Fazendo de tudo registro em vídeo, provavam que assumem “o papel de condutores de sua própria história dentro do contexto político nacional e internacional, que eles criaram e interpretaram filmando a ação com suas próprias câmeras de vídeo...” (Turner, 1991, p.83). O domínio de recursos audiovisuais, bem como a exposição midiática, foram estratégias adotadas pelos Mebêngôkre-Kayapó que ainda estão presentes em suas manifestações de resistência e preservação cultural<sup>23</sup>.

Novamente essa mobilização da própria imagem, como mostra de “autoconsciência étnica” (Turner, 1991, p. 84), e a capacidade para conduzir a opinião pública para suas manifestações políticas são observadas em 1989. Momento em que vários povos indígenas e, com especial destaque, os Mebêngôkre-Kayapó organizaram o I Encontro das Nações Indígenas do Xingu, na cidade de Altamira-PA. com o objetivo de impedir a construção de uma usina hidrelétrica, projetada para o Rio Xingu. O evento contou com a participação de mais de 600 indígenas, com o apoio de ambientalistas e ampla cobertura da imprensa nacional e estrangeira.

Paulinho Paiakan, mais uma vez, estava nessa liderança e organização. Contudo, não há dúvidas quanto ao personagem destaque ter sido a *nire*<sup>24</sup> Mebengokre-Kayapó Tuíre. Com aproximadamente 20 anos de idade, Tuíre ocupou manchetes e capas dos veículos de notícias ao redor do mundo, ao proferir um discurso enfático, meneando seu facão, diante do então presidente da Eletronorte, durante as discussões sobre a construção da hidrelétrica Kararaô. No fim, o projeto mudou de nome atendendo a reivindicações dos manifestantes e ficou paralisado

---

23 As aldeias que fazem parte da Associação Floresta Protegida – AFP, criaram em 2015 o Coletivo Beture de cineastas Mebêngôkre-Kayapó. Maiores informações disponíveis em: <https://florestaprotegida.org.br/projetos/coletivo-beture-cineastas-mebengokre>.

24 Palavra na língua Mebengokre-Kayapó para “mulher”.

por três décadas, sendo efetivado no governo Dilma Roussef, sob o nome de Belo Monte.

Se os eventos dos anos 1980 trouxeram notoriedade para os Gorotire, contribuíram também para o estabelecimento da cidade de Redenção como polo no sul do Pará. É em Redenção que, de forma mais geral, as lideranças de várias aldeias se reúnem para tratar de assuntos de interesse coletivo e para negociar. A cidade também é lugar para os jovens Mebêngôkre jogarem futebol e as crianças irem à escola.

Por outro lado, atividades desenvolvidas em terras indígenas promovem o crescimento demográfico redencense, a ponto de a cidade se tornar o principal ponto de apoio, inclusive, para os gorotire. Por muito tempo, foi em Redenção também que se estabeleciam as negociações com a representação regional da FUNAI. Hoje a Coordenação Regional Sul do Pará está sediada na cidade de Tucumã-PA. Em Redenção fica apenas uma Coordenação Técnica Local.

Os Mebêngôkre recorrem ainda à Redenção para buscar atendimento no Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) e resolver situações de ordem individual, como o acesso ao comércio e a serviços bancários. Logo, a presença de pessoas Mebêngôkre-Kayapó em Redenção é intensa. Isso se torna marcante, segundo Sousa (2000), também pelos seguintes motivos:

- a) aspecto pessoal diferenciado: corte de cabelo, pintura corporal, ornamentos, roupas (para as mulheres, que usam um vestido característico), linguajar diferenciado;
  - b) poder econômico dos índios, muito maior do que de muitos *kuben*, especialmente em relação às lideranças;
  - c) referências que envolveram os Kayapó na região (fechamento de garimpos, brigas e confusões na cidade, a acusação de estupro contra Payakan, etc);
  - d) relações pessoais diretas que as pessoas já tiveram com os índios.
- (Sousa, 2000, p. 178)

Essa presença e essas relações, todavia, são permeadas de muito preconceito da sociedade não indígena em relação aos Mebêngôkre-Kayapó. A pesquisa já fartamente referenciada de Sousa (2000), ouviu queixas dos Gorotire quanto ao tratamento recebido por parte do *kuben*. Os não indígenas se refeririam aos Mebêngôkre-Kayapó como preguiçosos e seriam desonestos quando negociava, tentando enganar os indígenas nas relações comerciais.

Sousa (2000) considera que o convívio na cidade se torna explosivo, pois há um interesse em estabelecer uma aproximação com os indígenas (sobretudo no período em que eles dispunham da renda dos garimpos) para comercializar, tendo existido comércios especializados em vender para esse público, mas paralelamente a esse interesse havia muito preconceito. A reação dos entrevistados via questionário no início deste trabalho mostra que mesmo não tendo a condição de privilégio socioeconômico, hoje ainda persistem ideias racistas e preconceituosas contra os povos indígenas e, mais precisamente, sobre os Mebêngôkre-Kayapó por parte da

sociedade não indígena em Redenção.

Assim, essa rápida contextualização ajuda a repensar a repercussão de narrativas que, dentre outras, buscam justificar as violências praticadas contra os povos indígenas no Brasil e em Redenção, pois retrata-os como coadjuvantes ou apenas vítimas das circunstâncias históricas protagonizadas pelo colonizador. Essas reflexões foram aprofundadas, no próximo item, ao conhecer as trajetórias de três pessoas Mebêngôkre-Kayapó e as conexões com a história nas esferas local e global.

#### 2.4 PENSANDO A HISTÓRIA A PARTIR DE TRAJETÓRIAS DE VIDA

No primeiro capítulo discorreu-se sobre a maneira como a população indígena tem sido tratada na história e no ensino de História, uma vez que reflete o impacto em como a sociedade não indígena construiu representações dos povos indígenas. Foi possível ver que essas representações oscilam do romantismo, até a irracionalidade e à violência. Há, além disso, uma concepção generalizada das diferentes etnias, que reduz a rica diversidade cultural a uma única imagem, sob a alcunha de “índio”. Essas imagens persistem no imaginário coletivo da sociedade brasileira por meio dos tempos o que, conseqüentemente, preconceitos e violências.

Le Goff (2014) ajuda a compreender que a memória é uma representação do passado, isto é, que tem elementos históricos e sociais, sendo alvo de disputas entre grupos que desejam impor a sua visão para os demais. Apesar da relevância da educação como formadora de opinião, é necessário ter em vista que não é apenas durante a escolarização que as pessoas têm acesso às informações que corroboram nessa formação de representações. A exemplo disso, os estudantes pesquisados para o início deste trabalho apontaram a mídia, em suas diferentes plataformas, como um espaço que encontram informações sobre os povos indígenas.

Os textos jornalísticos também são importantes fontes para compreensão do passado, já que o historiador lança mão de seus registros como material de trabalho dentro e fora da sala de aula. Por essa razão, uma das escolhas metodológicas para esta investigação foi analisar reportagens para a compreensão das histórias de vida. E também como documentos para a construção do conhecimento histórico durante as aulas-oficina com os estudantes, conforme está detalhado no terceiro capítulo.

Para tentar compreender sobre as trajetórias de vida de Paulinho Payakan e Tuíre Kayapó, buscou-se informações em muitas fontes, bem como as representações midiáticas dos sujeitos e questões indígenas. Foram analisadas reportagens acerca das trajetórias de vida de Bep'kororoti Paiakan e Tuíre Kayapó, que davam conta também de eventos que aconteceram

na região sul do Estado do Pará.

A atenção dada a esse tipo fonte se justifica em razão da imprensa ser uma das instituições que mais produz e difunde representações. Ocupa, assim, um espaço proeminente na propagação das imagens equivocadas sobre as populações indígenas na sociedade brasileira. O poder dessas imagens difundidas pela imprensa se dá também pela dificuldade da população em acessar imagens alternativas, que sirvam para contrastar com a visão dominante. Uma vez que são escassas as fontes e os espaços de conhecimento sobre as populações indígenas (Freire, 2019).

Hoje as redes sociais têm emergido como mídias alternativas, o que não necessariamente significa uma ruptura com os padrões de abordagem para grupos tido como minorias sociais, embora contribuam para a visibilização desses sujeitos e o acesso às suas próprias narrativas. O convívio na região sul do Estado do Pará e o esforço inicial de levantamento das ideias dos estudantes da escola campo de pesquisa, mostram que as representações produzidas e reproduzidas pela e na mídia sobre as populações indígenas no Brasil – o índio atrasado, selvagem, preguiçoso – tomam características regionais, o que traz aspectos referentes aos conflitos por terra, pela exploração de madeira e mineração. A questão econômica está, portanto, diretamente relacionada ao processo de construção das representações. Esse fato torna necessário a reflexão sobre quem produz essas imagens, e quem se beneficia com elas.

Nesse sentido, Cruz e Peixoto (2007) advertem que “não adianta simplesmente apontar que a imprensa e as mídias ‘têm uma opinião’, mas que em sua atuação delimitam espaços, demarcam temas, mobilizam opiniões, constituem adesões e consensos”(p. 258).

A análise leva à percepção que os interesses econômicos e de exploração dos recursos naturais de terras ocupadas pelos Mebêngôkre-Kayapó dão o tom da maioria das imagens atribuídas aos indígenas na imprensa. Afinal, a ideia de que os “índios” são um atraso para o desenvolvimento, preguiçosos e que os Mebêngôkre-Kayapó; além disso, seriam mercenários e dinheiristas, serve como justificativa, mediante a opinião pública, para a sua expulsão e/ou a tomada das riquezas que estão em seus territórios.

À vista disso, Cruz e Peixoto (2007), ao tratar da imprensa na história do capitalismo, propõe tomá-la como uma força ativa “e não como mero depositário de acontecimentos nos diversos processos e conjunturas...atuando na constituição de nossos modos de vida, perspectivas e consciência histórica”. Logo, reconhece-se que existe uma intencionalidade por trás dos textos jornalísticos, mas, já não há mais divergência na compreensão que o documento histórico não é neutro, fala do lugar social de seu autor e de sua instituição e precisa ser

examinado como tal. Cruz e Peixoto, afirmam que

Transformar um jornal ou revista em fonte histórica é uma operação de escolha e seleção feita pelo historiador e que supõe seu tratamento teórico e metodológico. Trata-se de entender a Imprensa como linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando, a cada momento, as relações imprensa /sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe. (Cruz; Peixoto, 2007, p. 258)

As autoras, ao citar Raymond Williams (1978), refletem que é preciso levar em conta as conexões da imprensa com “os movimentos políticos e sociais, as conjunturas e processos econômicos, e os movimentos e formações culturais às quais as formas históricas da imprensa se articulam” (Cruz; Peixoto, 2007, p. 258). Nessa perspectiva, foram analisadas entrevistas e notícias que nos remetem a aspectos das trajetórias de vida dos sujeitos Mebêngôkre que estão aqui destacadas.

Dessa maneira, e no caso específico desta pesquisa, insistiu-se na importância e na responsabilidade do ensino de História para combater as imagens equivocadas que a sociedade não indígena sustenta sobre os povos indígenas no Brasil. Oferecer histórias de pessoas Mebêngôkre-Kayapó situadas próximas ao cotidiano regional, com métodos de ensino que oportunizem aos estudantes acessar os documentos e formular as próprias ideias quanto à história do seu próprio lugar, permite o desenvolvimento de um conhecimento autônomo e com pluralidade de vozes, a despeito da visão disseminada na mídia.

#### 2.4.1 Payakan: Tradutor de Dois Mundos<sup>25</sup>

Nascido quando o seu povo ainda não contava os dias, Bep’Kororoti (Figura 9) foi registrado com a data de 19/04/1953, simbolicamente, no dia dos povos indígenas. O nome que evoca a um ser dotado de poder, na cultura Mebêngôkre-Kayapó (dono dos raios da tempestade). Bep’Kororoti viveu até 17/06/2020, tendo a sua identidade indígena em constante questionamento, à medida que ampliava o convívio com o mundo não indígena, onde ficou conhecido como Paulinho Paiakan. Isso a partir da junção de seu nome não indígena com um apelido de infância (paiakan é o nome de um pássaro).

---

<sup>25</sup> Esse é o título da reportagem publicado no site do Instituto Socioambiental – ISA em 18/06/2020, disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-xingu-blog-do-ppds/paiakan-tradutor-de-mundos>.

**Figura 9** – Bep’kororoti Paiakan no Acampamento Terra Livre de 2017.



**Fonte:** Mídia Ninja.

Cresceu vendo seu pai Xikiri, liderar os Kuben-Kran-ken, grupo dissidente dos Gorotire, e, junto com ele e outros líderes, fundou a aldeia A-Ukre. Casou-se com Irekran, com quem teve três filhas. Foi servidor público, encabeçou lutas em defesa do meio ambiente e dos direitos do povo Mebengokre-Kayapó, alcançou fama e notoriedade ao redor do mundo. Também sofreu com o desprestígio externo ao ser denunciado por estupro em 1992, mas manteve entre os parentes, seu prestígio e o papel de importante liderança.

Preparou as filhas, que hoje continuam seu trabalho em defesa dos direitos dos povos indígenas e do meio ambiente e viveu seus últimos anos na pequena aldeia Krenhyedjá na T.I. Kayapó. Faleceu em Redenção-PA em junho de 2020, vítima de Covid-19. Sua trajetória foi marcada pelo ativismo na causa indígena e pela atuação como mediador entre os interesses dos seus pares e o mundo não indígena.

Janet Chernela<sup>26</sup>, professora e pesquisadora em Antropologia na Universidade de Maryland, ao escrever por ocasião de sua morte em 2020, descreve Paulinho Paiakan como um observador participante. De acordo com ela, ele: “desenvolveu uma compreensão impressionante dos ocidentais e dos funcionamentos das sociedades ocidentais. Como resultado, ele era um orador convincente, competente na troca de código de um idioma para

26 A pesquisadora conheceu pessoalmente Paiakan, esteve com ele na T.I. Kayapó e escreveu sobre a morte de Bep’kororoti, originariamente em inglês, disponível em <https://www.salsa-tipiti.org/covid-19/remembering-paulinho-bepkororoti-paiakan-6-19-20/>. O texto foi traduzido no Brasil por Carmem Filgueiras e publicado em 24/06/2020 no site Salsa, podendo ser acessado em <https://api.saudeindigena.icict.fiocruz.br/api/core/bitstreams/d021bc13-7604-46e8-adbb-eb84bd707511/content>.

outro e capaz de alcançar uma ampla variedade de audiências” (Chernela, 2020). É sobre a trajetória de Bep’Kororoti, o Paulinho Paiakan, que nos dedicamos a conhecer um pouco mais a partir deste momento.

Ainda bastante jovem, Paulinho Paiakan teria aprendido português com missionários do MICEB e do SIL<sup>27</sup>, que frequentavam as áreas indígenas. Além de noções básicas de enfermagem e mecânica, também se comunicava em inglês. Essa fluência seria para ele um diferencial, inclusive em sua primeira incursão pelo mundo externo à aldeia. Na oportunidade, atuou como intérprete da FUNAI junto às frentes de atração de povos indígenas ainda não contatados e que tinham seus territórios onde se estabeleceu o traçado da Rodovia TransAmazônica, entre os anos de 1969 a 1974. Este momento em particular é sensível para a região amazônica, pois como visto, ela se tornou alvo de uma intensa política de povoamento, com várias faces de atuação do regime militar, que avançou violentamente sobre áreas ocupadas por diversos povos indígenas. Esses foram tratados como sinal de atraso e entrave para o desenvolvimento do país.

Paiakan colaborou com Rubens Valente, sendo entrevistado para o livro *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura* (2017). No livro conta que a equipe do sertanista Antonio Cotrim Soares, chefe da expedição de contato com os Assuriní, em região próxima à Altamira-PA, presenciou a morte de indígenas provocada por epidemias levadas justamente pelas frentes de contato. Ele próprio chegou a adoecer de malária enquanto estava junto aos parentes. Cotrim teria desabafado para Paulinho sobre a revolta pelo descaso dos superiores com a condição dos indígenas, que ele constantemente relatava. Teria sido ignorado até anunciar que abandonaria a expedição (Valente, 2017).

Em entrevista concedida à *Revista Brasil Indígena* (2006), Paiakan confirma que era seu desejo saber mais sobre o mundo. Ao acompanhar a forma como os povos indígenas eram tratados pela imensa massa de “homem-formiga” na construção da estrada, preocupou-se com a sua própria aldeia e como os brancos estavam tomando conta da terra.

Disse se ressentir de ter participado da abertura da Rodovia da maneira que aconteceu, alegando que ainda era ingênuo e não compreendia que não era algo bom. Nesse sentido explicou:

---

27MICEB - Missão Cristã Evangélica do Brasil, instituição que trouxe missionários estrangeiros para o contato proselitista com povos indígenas e SIL - Summer Institute of Linguistics, organização cristã que objetiva estudar e documentar línguas menos conhecidas para traduzir a Bíblia Sagrada.

Se tivesse sido hoje, teria pedido para o Governo verificar primeiro se tinha tribos indígenas naquela área, para a estrada não cortar a aldeia ao meio. Muitos índios morreram. Eu entendi o que nós, indígenas, nunca tínhamos imaginado: que um dia iria se aproximar esse desmatamento, essa poluição. Nunca tinha imaginado que a Transamazônica é um caminho para entrar muita gente para ocupar as áreas [indígenas] (Paiakan, 2006, p. 5).

Findado o trabalho em tais expedições, retornou para a Aldeia Gorotire, cumpriu as tradições de seu povo, uma vez que exercia as funções condizentes com sua faixa etária. Foi quando surgiu a oportunidade de fazer um treinamento linguístico em um seminário criado por missionários. A partir dessa iniciativa que ele teria escrito e publicado um texto na língua Mebengokre-Kayapo, intitulado *A Transamazônica*, resultado do Primeiro Seminário de Literatura Indígena, patrocinado pela FUNAI e pelo SIL. No texto, conta na sua língua nativa, a sua experiência na Transamazônica.

Ainda que não detivesse o posto de liderança tradicional dentro das aldeias, a proximidade e a frenética negociação com o mundo não indígena criou a demanda por lideranças com traquejo para transitar entre os dois mundos e intermediar essas negociações. Ao tratar dos Xikrin do Cateté, Gordon (2006), observa que, como em outras comunidades da região, surgem cargos de “auxiliares” que passam a ser ocupados por “jovens aspirantes a liderança. Esses jovens possuíam conhecimentos valiosos para as negociações com o *kube*, no novo contexto regional” (Gordon, 2006, p. 168).

Paulinho Paiakan apresentava esse perfil com excelência, pois além do conhecimento da cultura não indígena, era carismático, bom orador e estrategista. Isso ficou demonstrado, dentre outras ocasiões, no episódio da tomada do Garimpo Maria Bonita em 1985. Justamente quando liderou a expulsão dos milhares de garimpeiros com um efetivo de 100 ou 200 homens fazendo parecer que eram muito mais.

Apesar de hoje se ter a consciência dos danos da atividade mineradora para as pessoas, rios e solo ao seu redor, também é necessário ponderar com o próprio Paiakan acerca de como se estabeleceram os projetos de exploração em terras indígenas. Em entrevista para o antropólogo Cassio Inglez de Sousa (2000), ele argumentou que o próprio governo ajudou a instalar o garimpo, incentivou que eles aceitassem, promoveu o acesso às “coisas de *kuben*”, criando uma necessidade, que ele considera justa. Ao antropólogo, Paiakan indagou qual era o problema do “índio” usar o sapato para proteger o pé na mata, ou o avião para garantir o acesso à saúde? Problematiza então, que depois de estabelecidos novos hábitos, o próprio governo desautorizou o garimpo sem garantir alternativas de sobrevivência para os moradores das aldeias.

Pioneiro do Movimento Indígena que reuniu lideranças de vários povos do Brasil, a

partir da década 1970<sup>28</sup>. Bep’Kororoti “Paulinho” Paiakan atuou incisivamente durante as discussões da Assembleia Constituinte (Figura 10), que em seu texto final, assegurou direitos essenciais como à educação, à saúde e ao usufruto exclusivo dos territórios tradicionais.

Uma comitiva de parlamentares constituintes foi até a Aldeia Gorotire para conhecer a realidade e ouvir as demandas da população. Além de participar das reuniões, acompanhar e atuar como intérprete para outras lideranças, Paiakan também garantiu o registro das articulações do Movimento Indígena, em sua própria câmera de vídeo, que ele mesmo operava.

**Figura 10** – Paiakan discursa durante vigília no congresso nacional reivindicando os direitos dos povos indígenas no texto final da Constituição.



**Fonte:** Beto Ricardo (1988).

A atuação do Movimento Indígena neste momento da história do Brasil representou uma guinada na forma que a população indígena era tratada pelo Estado brasileiro. Isso porque o resultado da mobilização e a pressão durante a elaboração do documento constitucional, assegurou que o texto contemplasse o direito à diferença e à manutenção do modo de vida e cultura. Rompia-se juridicamente, portanto, a lógica integracionista que, até então, orientava a política indigenista brasileira. A Constituição Federal de 1988 aboliu ainda a necessidade de tutela estatal por meio do órgão indigenista, pois permitiu que representem pessoalmente seus interesses, como todo cidadão brasileiro.

No final da década de 1980, o nome de Paiakan desponta internacionalmente na defesa do meio ambiente. Nesse período, participou de simpósios e seminários sobre ecologia em

28 O vídeo INSTITUCIONAIS – DIREITOS INDÍGENAS NA CONSTITUINTE., disponível no link: <https://youtu.be/L42V7OA2dOU?si=FRpBY5eAXQC5uVnL> trata desse momento da história.

vários lugares do planeta, momento em que apresentava a situação do povo Mebengokre-Kayapó, da Floresta Amazônica, e explicava o modo tradicional de manejo da floresta. Também promoveu protestos contra obras com potencial destrutivo para os territórios ocupados pela população indígena.

Em 1988, junto com Kube-í Kayapó e o antropólogo e biólogo Darrel Posey, depois de participarem do *Wise Management of Tropical Forests*, organizado na *Florida International University* e pela *Florida Rainforest Alliance*, tiveram acesso a representantes de ONG's que os convidaram a se reunir com gestores do Banco Mundial, do Senado e do Tesouro Americano em Washington (EUA), dentre outros organismos. Nessa ocasião denunciaram o fato de que uma usina estava sendo construída sem conhecimento e escuta dos povos que por ela seriam atingidos. Essa reunião resultou na suspensão, por tempo indefinido, do financiamento da obra da hidrelétrica até então chamada de Kararaô, no Rio Xingu. Por esse episódio, chegaram a ser processados pelo governo brasileiro, com base na Lei dos Estrangeiros, com alegação de interferência em assuntos de interesse nacional. Uma vitória sem precedentes, pois uma comunidade marginalizada interviu no desenrolar de fatos envolvendo interesses de gigantes, em escala global<sup>29</sup>.

Em fevereiro de 1989, mais uma demonstração da capacidade de Paiakan e dos Mebengokre-Kayapo de se articularem entre si, bem como com outras etnias e parceiros indigenistas e/ou ambientalistas. Nesse ano aconteceu o I Encontro das Nações Indígenas do Xingu (Figura 12), em Altamira-PA, local onde futuramente seria construída a Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

O evento atraiu enorme atenção da imprensa nacional e internacional e parte do mérito se deveu à campanha empreendida por Paulinho Paiakan no ano anterior, ocasião em que ele visitou vários países em busca de apoio para a realização desse evento no sudoeste paraense. Os olhos do mundo se voltaram para o Brasil e para as reivindicações dos povos indígenas da região, que pressionavam organismos internacionais para interromper o financiamento da obra, que ameaçava o modo de vida e o espaço ocupado por diversas etnias.

---

29 Ver [https://ds.saudeindigena.iciet.fiocruz.br/bitstream/bvs/3026/1/CP6\\_12620.pdf](https://ds.saudeindigena.iciet.fiocruz.br/bitstream/bvs/3026/1/CP6_12620.pdf), acesso em 20/08/2023 e entrevista de Paulinho Paiakan em: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66525/BR\\_DFANBSB\\_AA3\\_PSS\\_0542.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66525/BR_DFANBSB_AA3_PSS_0542.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

**Figura 11** – Paiakan no 1º Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, 1989.



Fonte: Ze Carlos. Fonte: Acervo do ISA.

Outro resultado do Encontro foi a parceria entre as aldeias lideradas por Paiakan com a dona da empresa britânica *The Body Shop*, Anita Rodick, que esteve presente em Altamira. Ela fez doações em nome da empresa para ONG's brasileiras que financiaram o ato e ao retornar para a Inglaterra criou uma fundação para arrecadar fundos e custear ações com apelo ambiental, o que fomentou o comércio sustentável com comunidades tradicionais.

De início, já foram providenciados um avião monomotor e financiada uma unidade de produção de óleo de castanha, que seria comprado diretamente pela empresa da Aldeia A-ukre, de Paulinho Paiakan. Esse consórcio entre a imagem da empresa e dos Mebengokre-Kayapó rendeu uma campanha de *marketing* ambientalmente correto, que impulsionou a *The Body Shop*® no mercado e fez crescer seus lucros acostada à visibilidade que os povos da floresta já detinham quando firmaram a parceria.

Terence Turner (1995), citado por Oliveira (2010), critica essa parceria por considerar que “não passa de um jogo de relações públicas que promove a imagem da *The Body Shop*®, enquanto oferece pouco em troca aos índios”. Para Turner, a empresa não remunerava devidamente os parceiros pelo uso de sua imagem, que alavancou a marca. Além disso, para o autor, o negócio manteria as comunidades dependentes; uma vez que produzem apenas um produto e contam com um único comprador (Oliveira, 2010). Sousa (2000), concorda que foi a imagem dos indígenas quem trouxe visibilidade para a empresa e não o contrário. Em livro<sup>30</sup>,

30 Nome do Livro: *Business As Unusual: The Journey of Anita Roddick and the Body Shop* by Anita Roddick, 2000, Editora Thorsons.

Anita Rodick declarou, anos depois, que ficou decepcionada com o projeto, pois a iniciativa não impediu que os Mebengokre-Kayapo continuassem em contato com garimpeiros e madeireiros. Por sua vez, a empresa é acusada de não ter cumprido com as promessas de comprar toda a produção do óleo de castanha e pagar devidamente pelo uso da imagem das pessoas e da etnia. O contrato foi interrompido.

A exposição em defesa da temática ambiental fez de Paulinho Paiakan uma personalidade condecorada. Em 1990, a Organização das Nações Unidas conferiu-lhe o prêmio “Global 500” e em 1991 recebeu um prêmio pela Fundação Bruno Kielski, da Áustria. Em 23 de outubro de 1990, foi nomeado assessor do presidente da FUNAI. Dificilmente, outra figura pública desta região teria tanta notoriedade, no final do século XX. Provavelmente, nenhuma outra, conquistou feitos semelhantes até o momento.

O depoimento de Felipe Milanez sobre Paiakan, para a *Revista Carta Capital* (2020), relembra que ele condenava absolutamente a prática ilegal de garimpo e de extração madeireira, em oposição a parentes em razão dessas divergências de posicionamento. Como era de se esperar, ele nunca foi uma unanimidade e, portanto, foi alvo de críticas na imprensa, por exemplo, ao usar de bens como automóveis e avião particular – considerados privilégios incompatíveis com a sua identidade indígena. Sem dúvidas, a passagem mais polêmica de sua trajetória foi a acusação de que juntamente com sua esposa, Irekran, teriam cometido estupro e agressão contra uma mulher, em uma chácara localizada nas proximidades de Redenção-PA.

A cobertura midiática da denúncia, publicada no Jornal Liberal de Belém, do dia 05 de junho de 1992, ganhou grande repercussão no Brasil e no exterior. É relevante considerar alguns pontos dentro do contexto daquele momento. A denúncia aconteceu exatamente no período que era preparada a participação destacada de Paulinho Paiakan na ECO-92 e na Rio-92. Eventos que contaram com a participação de 179 países. Esse era também um momento em que o movimento indígena lutava para consolidar os direitos adquiridos na Constituição Federal de 1988 (inclusive estava em andamento a demarcação da TI Mekragnoti, território Mebêngôkre contestado pelo governo do Estado do Pará). Portanto, a denúncia tinha poder para influenciar em muitas outras questões.

Logo depois do início dos eventos mencionados, no Rio de Janeiro, ecoou no restante do país, uma reportagem de capa na *Revista Veja* (Figura 12) sobre a acusação, publicada em um domingo, dia 10 de junho de 1992. Em uma análise da cobertura prestada pela imprensa brasileira ao caso, Maria José Alfaro Freire (2019) identifica que, na maioria dos vezes, a notícia

---

é permeada de posturas claramente anti-indígenas. Em que facilmente se deslocam da pessoa de Paulinho Paiakan e se dirigem aos Kayapó, descritos como um grupo privilegiado financeiramente e a todos os povos indígenas. Portanto, parte de uma argumentação reducionista e generalizadora, busca-se desqualificar não apenas os povos indígenas enquanto coletivo, mas também o movimento ambientalista.

**Figura 12** – Capa da revista Veja (10/06/1992) que traz o rosto de Paiakan e acusação de estupro contra uma mulher não indígena.



Fonte: Site Ciência e Cultura – UFBA

Freire (2019), destaca ainda o sensacionalismo das matérias analisadas. De acordo com a autora, é possível identificar uma ênfase na construção de um contraponto radical entre a docilidade da vítima e a selvageria do “cacique” rico. Representações preconceituosas são mobilizadas por meio da associação da acusação e de todos os Kayapó, com a ideia de primitivismo e canibalismo. Para isso são evocados termos como “sessão de tortura”, “inferno”, “jornada de horror”, “história de arrepiar” “parecia que tinham sangrado um animal lá dentro” (do carro em que teriam se desenrolado os fatos denunciados), “ritual demoníaco”, tudo referendado pelas “vozes de autoridade”: médicos e policiais (Freire, 2019, p. 64-65).

Freire (2019) mostra que quando saem novos laudos desestruturando os pontos mais dramáticos, esse fato recebe pouca ou nenhuma atenção dos mesmos veículos que ofereceram

ampla divulgação da versão inicial (Freire, 2019, p. 121). Sem a mesma proporção, são apresentados novos indícios que negam a presença de mordidas “canibalescas” e reduzem o ritual macabro, que teriam gerado tamanho sangramento para uma versão que fala em lesões abrasivas e contundentes espalhadas pelo corpo (p. 122).

A autora de *A construção de um réu: Paiakã e os índios na imprensa brasileira*, Maria José Alfaro Freire (2019) dedica um subtópico de seu livro para analisar a repercussão da imprensa sobre a questão do relacionamento interétnico em Redenção no momento da acusação contra Paiakan, pois explica que os conflitos já existiam e são potencializados, elevando a tensão social. Houve manifestações dos Mebêngôkre-Kayapó na cidade, diante do fórum, em defesa de Paulinho Paiakan.

Por outro lado, a população teria organizado uma manifestação com faixas de teor racista, emblemáticas da posição histórica de confinamento de indígenas e, mais uma vez, destilaria a revolta contra a presença dos autóctones de forma geral. “Lugar de índio é na aldeia e de estuprador é na cadeia, dizia um dos cartazes da manifestação” (Gondim, 1992c, p. 15 *apud* Freire, 2019, p.128). Com base nas informações disponíveis nas reportagens, Freire (2019) sugere ainda que havia uma conotação política local, por trás da incitação da população. O responsável seria um político oponente do então prefeito, Luiz Vargas. A autora destaca um trecho do texto publicado no *O Estado* de São Paulo:

[...] o vereador Pedro Tindô (PDC), candidato a prefeito, instiga os ânimos contra os caiapós. Foi ele quem promoveu a passeata contra a violência em Redenção, na quarta-feira, em apoio à estudante Sílvia Letícia. Ontem, o vereador solicitou à câmara uma moção de repúdio ao prefeito Luiz Vargas, que ainda não foi à votação, por suposto apoio ao líder indígena. (Turcato, 1992c, p. 14 *apud* Freire, 2019, p. 130).

Independentemente da busca por elementos comprobatórios de culpa ou inocência o que se coloca em questão é o tratamento dispensado ao sujeito que detém os rótulos de indígena/rico/ambientalista diante da situação em questão. Chamar atenção assim, para todo o contexto já apresentado, porque buscou identificar a vasta gama de interesses que permearam o caso.

O próprio Paulinho Paiakan, diz ter entendido “que não era acusação de estupro, e sim uma acusação política de um crime que eu realmente não cometi. Com o tempo, eu comecei a entender direitinho como o homem branco monta o esquema para prejudicar os outros” (Paiakan, 2006). Absolvido em primeira instância, recebeu a condenação a 6 anos de prisão, que cumpriu em regime domiciliar. Depois voltou a frequentar os espaços de reivindicação e defender a união entre os povos indígenas como maneira de vencer as lutas impostas.

Em 2016, Paiakan foi eleito presidente da Federação dos Povos Indígenas do Pará –

FEPIPA. Durante sua trajetória, alimentou o sonho de criar a Universidade Kayapó, dentro da T.I. Kayapó, como forma de perpetuar os conhecimentos tradicionais e a expertise do mundo não indígena. Era convicto da necessidade política de oferecer educação para as novas gerações. Inclusive, fez questão de prover o acesso das filhas à escola e depois, à Universidade. Sempre na perspectiva de voltarem os saberes de sua área de formação para somar na luta pelo povo Mebengokré.

As filhas, seguiram o caminho de ativismo em prol dos direitos indígenas, trilhado pelo pai. Tânia Paiakan cursou Biomedicina e trabalhou na saúde indígena, Maial Paiakan Kaiapó é bacharel em Direito, foi candidata a deputada federal pelo Partido Verde em 2022 e hoje exerce a função de assessora na FUNAI em Brasília. O-é Paiakan Kaiapó, por sua vez, é assistente social e exerce as funções de cacica e de coordenadora da Unidade Regional da FUNAI, sul do Pará, desde 2023.

Da mesma forma que Paulinho Paiakan viu seus “parentes” serem mortos por doenças, resultado do contato com a sociedade não indígena, foi vitimado por uma doença trazida por outro tipo de *A-krare*<sup>31</sup>: o contato com a sociedade globalizada. Seu falecimento, no Hospital Regional Público do Araguaia, em Redenção-PA, trouxe grande comoção para o seu povo, lideranças de diversos movimentos e para a sociedade da região em que viveu. O sepultamento foi realizado conforme o ritual tradicional na Aldeia A-ukre, na TI Kayapó.

Ao finalizar esse breve recorte da trajetória de vida de Bep’Kororoti, retoma-se algumas das características desse líder indígena, elencadas pelo jornalista e ambientalista Felipe Milanez. Em texto publicado na *Revista Carta Capital* (2020), Milanez destaca acreditar que o modo de pensar de Bep’Kororoti teve um impacto positivo no sistema capitalista. Exemplifica isso citando a ideia de sustentabilidade que fundamentou a parceria com a empresa The Body Shop.

Milanez destaca também a atuação Paiakan como funcionário da FUNAI. Seu esforço em ensinar a instituição a compreender os povos indígenas e o seu povo a lidar com entes governamentais. A mobilização ambientalista, como fundador de uma ecolítica, como um descolonizador do conhecimento e do poder e como o feito de levar os Mebengokre-Kayapó para postos antes improváveis, também são mencionados no texto entre as realizações do líder indígena. Os ecos desses impactos, portanto, ainda podem ser ouvidos nas lutas dos que ficaram e espera-se que ressoem na voz dos que agora lerão o que está sendo escrito neste trabalho.

---

31 Segundo a mitologia Mebengokre-Kayapó, A-krare seria um pássaro que trouxe consigo as doenças para o mundo. Referência: Lukesch (pagina 192 e 193)

#### 2.4.2 Tuíre: uma guerreira Kayapó

Como já foi dito, por tradição, na cultura Mebengokre-Kayapó os papéis sociais têm uma forte marcação de gênero. Nas representações míticas (Lukesch, 1976) ou no cotidiano da aldeia, as atividades aparecem divididas conforme uma determinada classificação etária ou de maturidade e diferenciada entre homens e mulheres. Essa divisão de gênero não significou uma menor presença feminina. Contudo, assim como a guerra, a relação com o exterior após o contato, sempre ficou muito a cargo dos homens. Eram os homens que acessavam a cultura dos chegantes, aprendiam português e negociavam.

Nesse plano externo às suas comunidades, alguns antropólogos em diferentes contextos apontaram que havia uma predominância masculina nos papéis de liderança e na interlocução com outros grupos (sejam indígenas ou não). Nos trabalhos produzidos por esses autores, a agência e a organização femininas são percebidas, porém se daria principalmente, no ambiente doméstico: na lida com as roças, o preparo de refeições, o cuidado com as crianças, entre outros (Sousa, 2000; Tainy, 1997).

Essa é uma realidade fluida e em constante transformação, em razão das mudanças que as sociedades promovem em suas formas de organização e também pela mudança de paradigma ao se interpretar os papéis sociais. Oliveira (2019) mostra que o lugar da *nire* Mebêngôkre-Kayapó junto ao seu povo, e à sociedade não indígena, tem outras faces. A autora explora a agência de diferentes mulheres Mebêngôkre-Kayapó, em papéis de liderança dentro das aldeias, no contexto regional, dentro de órgãos indigenistas, na articulação de outras mulheres indígenas e até como referência nacional e internacional no ativismo em prol dos direitos dos povos indígenas e das minorias.

Pessoalmente, presenciei uma manifestação contra a manutenção injusta da prisão de um indígena Mebêngokre-Kayapó, formada por um grupo grande de mulheres, que munidas com seus facões, ocuparam a porta do Fórum da Comarca de Redenção, quando entoavam cantos e apresentavam o instrumento com inclinação de luta. O acontecimento não se prolongou, em razão da disponibilidade em atender a reivindicação.

O Fórum no período contava ainda com a presença de Maial Paiakan Kaiapó, que na época era estagiária da área do Direito em uma das varas. Ela contribuiu na intermediação do diálogo. A breve manifestação foi suficiente, entretanto, para instalar o medo entre a maioria dos servidores, que acreditavam ser iminente a invasão do prédio pelas manifestantes com suas “armas”. Naquele momento, o que mais chamava atenção era ver as mulheres com suas pinturas e seu canto agudo dominando a cena de confronto perante um órgão do Poder Judiciário; pois

o senso comum estabelecido na cidade era de submissão e timidez das mulheres Mebêngôkre-Kayapó.

Uma das interlocutoras da pesquisa de Oliveira (2019) foi Tuíre Kayapó, apresentada pela pesquisadora como cacica de sua aldeia e liderança reconhecida entre o seu povo, outros grupos e mesmo fora do contexto indígenas. Sua trajetória tem diversos aspectos dignos de nota, como sua origem familiar, atuação como ativista social e a eleição para o cacicado.

Segundo a autora, a cacica viveu até 1996 na aldeia Gorotire, onde nasceu. A partir de 1996, junto com outras famílias Gorotire, saiu para formar uma nova aldeia na região que habitavam antes do início dos projetos de ocupação não indígena, a partir dos anos 1950. A aldeia ganhou o nome do antigo posto de atração do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), estabelecido na região na década de 1940 e que homenageava o Frei Bartolomeu de Las Casas. Esse se tornaria o nome da TI, homologada em 2009. Hoje em função de cisões, Tuíre e seu marido, Dudu Kayapó, moram em outra aldeia, dentro da mesma Terra Indígena.

Em seus relatos, Tuíre menciona a ascendência de líderes entre os Mebengokre-Kayapó, pois, seus avós e tio maternos e paternos teriam sido caciques e ela cresceu observando-os nas funções em prol da coletividade (Oliveira, 2019). Conta que o tio a treinou de forma que ela estava pronta para substituí-lo, pois já tinha essas vivências que começavam com movimentos dentro das aldeias e como líder de mulheres.

Desse modo, essa atuação à frente dos seus pares seria parte do seu cotidiano e acontecia com naturalidade. Sem dúvidas, para o mundo externo às aldeias, a presença de Tuíre é notada a partir de sua participação no I Encontro das Nações Indígenas do Xingu, na cidade de Altamira-PA. No qual tinha como objetivo, chamar a atenção para a luta contra a construção de uma usina hidrelétrica no Rio Xingu<sup>32</sup>.

Sobre o Encontro, Tuíre contou em entrevista concedida para Oliveira (2019) com tradução de O-é Paiakan Kayapó que ocorreu em

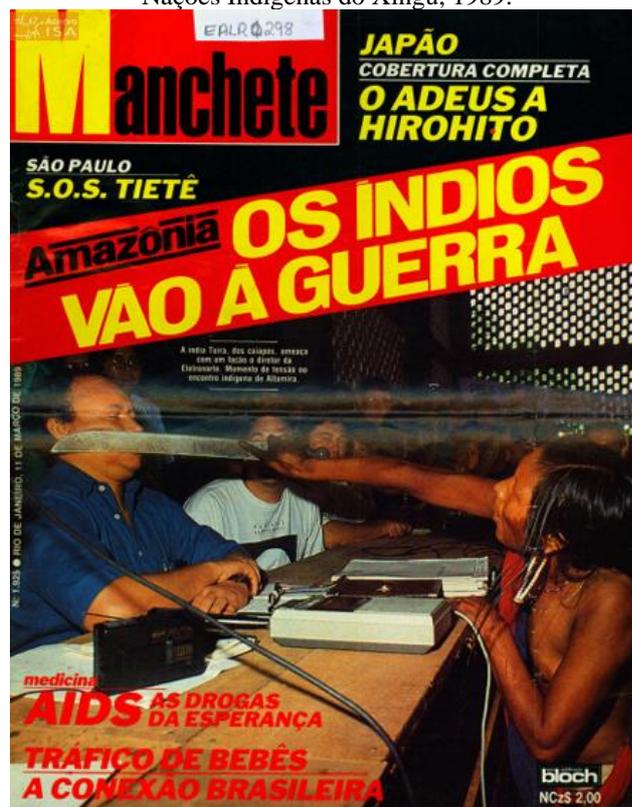
Altamira. O que me motivou estar lá é que era um tempo de um governo tipo esse, onde falavam mal dos indígenas, falavam que iam fazer hidrelétrica para a água transbordar e matar todo o povo indígena, que o lixo ia chegar lá, para exterminar totalmente. Eu fiquei com muita raiva (...). Quando eu fui para Belém, o Paulinho Paiakan tinha feito uma cirurgia bem na véspera do movimento de Belo Monte e eu vi que ele precisava de mais força e ele, mesmo cirurgiado, ainda estava na luta, então isso me deu muita coragem, me motivou de estar lá também. Também lembrei de meus avós, da luta, da liderança e tudo isso me motivou muito a estar lá, eu me senti preparada e motivada para poder estar lá e lutar junto. (Tuíre Kayapó, 16/09/2018, Redenção-PA in OLIVEIRA, 2019).

32 Mais informações em: <https://www.youtube.com/watch?v=1giwvJyq77s>.

A participação de Tuíre nesse evento tomou proporções que seria difícil prever, pois como descreve Lux Vidal (1990), para além do destaque dado a figuras de liderança já reconhecidas entre os povos indígenas e a sociedade em geral, como Paulinho Paiakan, Raoni Metuktire, Ailton Krenak e celebridades como o roqueiro britânico Sting, o ícone da luta socioambiental encabeçada pelos povos indígenas naquele momento, foi a jovem mulher que se levantou diante do então presidente da Eletronorte, Jose Antônio Muniz e protagonizou o gesto político que se tornaria emblemático para sua trajetória.

Enquanto discursava efusivamente em sua língua, Tuíre meneava e encostou o habitual instrumento de trabalho nas roças, um facão, no rosto do engenheiro (Figura 13). Ela estava diante da plateia do ginásio e dos repórteres, que registraram as imagens e elas rodaram o mundo dando ainda mais evidência ao movimento em prol dos direitos dos povos indígenas e defesa do meio ambiente.

**Figura 13** – Capa da Revista Manchete de Março/1989, mostrando Tuíre Kayapó durante o I Encontro das Nações Indígenas do Xingu, 1989.



Fonte: Acervo do ISA.

Em entrevista concedida à Luciana Ferreira (2019), Tuíre conta que foi para o Encontro consciente do que era necessário fazer, que se sentiu desrespeitada, teve raiva e reagiu. Afirma ainda que não sente medo de nada: “Não tenho medo de morrer! Estou pronta para caçar, para lutar, para me defender e defender os meus!” Essa imagem mundialmente conhecida, de mulher

aguerrida e até mesmo agressiva cultivada no imaginário popular, pode ser enxergada como mais um aspecto da agência ativada pelos sujeitos indígenas na luta por direitos.

É interessante perceber, que se Paulinho Paiakan lançou mão do domínio das línguas ocidentais como ferramenta de diplomacia em seu contato com o mundo não indígena, Tuíre lançou mão também de uma “estratégia” diferente. Seus pronunciamentos públicos, nos diversos episódios acessados, para esta pesquisa, são sempre na língua Mebengokre-Kayapó e conseguem fazer transparecer claramente, pela entonação, expressão facial e gesticulação, o descontentamento. Em algumas situações há um tradutor ou legendas nos vídeos que veiculam as falas de Tuíre<sup>33</sup>.

A disposição de Tuíre para se posicionar diante de autoridades e exigir que ouçam a voz dos povos originários pode ser observada também nos registros de sua participação em uma audiência na Câmara, durante o ATL (Acampamento Terra Livre), em 2019. Nessa ocasião, ela se levantou para responder ao deputado José Medeiros, que defendia a abertura das Terras Indígenas aos grandes projetos de exploração. Esse deputado, um tempo depois, participou de um programa regional do Estado de Mato Grosso<sup>34</sup>. Nessa ocasião, ao ser convidado a comentar o episódio, se refere à Tuíre como “malandra velha”, e justificou que ela usaria da língua nativa apenas para montar um “show” para a imprensa, principalmente internacional. Observa-se que suas posições provocam reações de seus interlocutores, em alguns momentos, na tentativa de desqualificar seus embates.

Entre os moradores de Redenção, inclusive, pessoas que prestam serviços públicos que interessam aos moradores das Terras Indígenas, é comum ouvir que “a Tuíra<sup>35</sup> é brava e desconfiada”. Contudo, as pessoas que a conhecem ou com ela convivem, como Oliveira (2019) e Ferreira (2019), descrevem-na como um personagem paciente, amigável e sorridente. Maria Alice Oliveira (2019, p. 24-25) presenciou uma manifestação que exemplifica o que está sendo apresentado:

---

33 Vídeos disponíveis no youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=1W4kgb\\_Je1Y](https://www.youtube.com/watch?v=1W4kgb_Je1Y), manifesto pelo dia do índio; <https://www.youtube.com/watch?v=IK7HhHrmAZE>, em protesto contra a nomeação política no DSEI; <https://www.youtube.com/watch?v=ELFyK374DsE>, em manifesto pela manutenção dos territórios demarcados para os Mebengokre-Kayapo; [https://www.youtube.com/watch?v=Td\\_s6aoepZA](https://www.youtube.com/watch?v=Td_s6aoepZA), fala em roda de conversa durante a Aldeia Multiétnica de 2019.

34 O fato relatado está registrado no vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qgy0nceeM2M>

35 Apesar de seu nome ser Tuíre, a partir do episódio de Altamira, a mídia grafou com “A” no final, sendo mais reconhecida por essa alcunha.

No ônibus que levava os indígenas para o local escolhido para a mobilização, vários cantos eram entoados por todos os Mebengokré, mas o clima geral era amistoso: tranquilo, com risadas e brincadeiras. Ao chegar ao local determinado como o da paralisação, a situação mudou. As mulheres imediatamente retiraram seus vestidos, e, vestindo calcinhas e sua pintura corporal, desceram do ônibus e cantavam forte acompanhando os homens. Tuíre estava presente, com um facão que não tinha sido percebido antes por mim. As mulheres ficavam na linha de frente do cordão humano de isolamento. Seus corpos mais uma vez eram despidos para mostrar sua identidade, sem nenhum receio de serem vistas pelos milhares de não indígenas que passavam, fotografavam e acompanhavam a mobilização. Seus rostos contraídos demonstravam a seriedade do momento e a ameaça ao seu povo. Elas eram a minoria numericamente diante dos homens, mas sem dúvida sua presença era marcante e decisiva. (Oliveira 2019, p. 24-25)

Assim como no episódio diante do Fórum da Comarca de Redenção-PA, a atitude das mulheres era parte de um esforço de externar o descontentamento, não sendo mostras definitivas de seu comportamento no dia a dia. Trata-se, sim, da postura adequada para as batalhas encampadas no Movimento Indígena.

Cabe ainda comentar que essas duas faces das mulheres Mebêngôkre-Kayapó foram observadas nas líderes que colaboraram com a pesquisa de Oliveira (2019): a disposição para a luta e para o cuidado com a coletividade, a fim de apontar que a mulher desempenha a liderança com conhecimento profundo das necessidades de suas famílias e das aldeias. Visto que estão dia após dia a viver, ouvir e falar aos seus pares e, portanto, conhecem as lutas que precisam ser encabeçadas nas trincheiras do movimento indígena (Figura 14).

**Figura 14** – Tuíre Kayapó fala em Brasília, durante o Acampamento Terra Livre, 2018.



Fonte: Acervo ISA.

Décadas depois da participação de Tuíre no Encontro em Altamira, muitas transformações já são avistadas nas relações de gênero dentro das sociedades indígenas do Brasil. Entre os Mebêngôkre-Kayapó, ela não é a única cacica que lidera uma aldeia. Mas a

capacidade das mulheres Mebêngôkre-Kayapó de se posicionar, criticar, demandar entre outros, fora do contexto de suas aldeias, ainda é vista com surpresa, como constata Oliveira (2019). A articulação e presença feminina no movimento indígena tem se mostrado cada vez mais forte, com espaço para plenárias específicas dentro do movimento de abrangência nacional Acampamento Terra Livre e outros.

A título de exemplo, tem-se a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), que reúne mulheres indígenas de todos os biomas do país, que se juntam nas lutas pela garantia dos direitos indígenas. Em 2023, a Marcha das Mulheres Indígenas teve sua 3ª edição e levou cerca de 8.000 mulheres de mais de 247 povos a marcharem no dia 13 de setembro, em Brasília.

Essas manifestantes reivindicaram atenção para temas como reflorestamentos, emergência climática, violência de gênero, educação, entre outros<sup>36</sup>. Temas, portanto, que são do interesse não apenas dos povos originários, mas, da coletividade, sobretudo, os mais carentes, pois, como declarou Tuíre Kayapó: “um *bēnjadjwýr* de verdade tem que ter um olhar como um todo, de que cuidar da população (Oliveira, 2019, p. 95). E independente do título, é isso que ela tem sido: uma verdadeira liderança que vê a continuação do seu ativismo no futuro, nas sobrinhas e netas (Oliveira, 2019, p. 96). Durante a entrevista, fez planos para sua velhice:

Futuramente, quando eu ficar bem velhinha, eu vou ficar no meu cantinho e quero que tenham outras mulheres para dar continuidade, como o exemplo da Maial, que está em Brasília, ou a Tânia e a Oé, que estão aqui, eu espero que uma delas esteja bem firme e forte para dar continuidade a mim, pois eu vou ficar bem velhinha para poder descansar e ter meu tempo. (Tuíre Kayapó, 16/09/2018, Redenção-PA) (OLIVEIRA, 2019, p. 123).

No momento que esse texto está sendo escrito, a guerreira Kayapó enfrenta um tipo diferente de batalha pela sua existência. Tuíre tem se submetido a tratamento contra um câncer, sobre o qual não se teve maiores informações. O tratamento a tem obrigado a permanecer longos períodos fora de sua aldeia. Até aqui já se viu que seu legado foi construído com muita integridade e está solidificado pelo respeito e admiração dentro e fora do povo Kayapó, como uma liderança e uma inspiração para homens e mulheres, indígenas e não indígenas. Tal como se observa na Figura 15, em que uma criança empunha o facão durante manifestação.

---

36 Com informações do Instagram @anmiga, acesso em 20/09/2023.

**Figura 15** – Crianças Mebengokre em protesto contra a municipalização da saúde indígena, São Félix do Xingu-PA, 2019.



Fonte: Oliveira, 2019.

Na ocasião do Encontro dos Povos Mebêngôkre, convocado pela liderança histórica Raoni Metutkire, na Terra Indígena Capoto Jarina, em janeiro de 2020, Tuíre concedeu entrevista ao site *Amazônia Real*. Com a tradução de O-é Paiakan Kayapó falou como os Mebêngôkre-Kayapó se prepararam para continuar sua trajetória de lutas: “No passado, houve muitas guerras entre nós, mas hoje estamos todos juntos, deixando as divergências de lado... Nós lideranças temos muita responsabilidade porque somos o espelho para os jovens; é isso que buscamos aqui”<sup>37</sup>. Ela reforça o projeto de união e de esperança no futuro por meio da continuidade de seu legado.

#### 2.4.3. Tabo Kayapó: o vínculo de um povo com seu lugar

Uma das categorias tratadas com destaque na BNCC, dentre as aprendizagens que devem ser garantidas pelas Ciências Humanas, aos jovens no Ensino Médio, está a ideia de Território. Esta foi definida no mesmo documento como sendo “uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações,

<sup>37</sup>A reportagem completa pode ser lida em <https://amazoniareal.com.br/o-governo-nao-ira-nos-dividir-diz-lider-tuira-kayapo/>

estados, países” (Brasil, p. 564).

Para Melo (2004), “além de ser uma realidade concreta e cotidiana, o território estaria subdividido em vários lugares que evocariam representações coletivas e sociais, além de possuírem uma dimensão afetiva para com os espaços que o território associa e multiplica” (p. 86). Logo, entende-se que é preciso pensar o território não apenas do ponto de vista físico, mas trazer para os debates das Ciências Sociais a discussão da noção de território vivido e território usado e sua implicação política, pois existiria uma construção de vínculos entre o ser humano e o local que está inserido, pois acrescenta elementos humanistas nesta análise (Melo, 2004).

Para isso, analisar a questão da posse e usufruto dos territórios indígenas é, sem dúvida, uma maneira de construir entendimentos acerca de tais conceitos. Objeto das maiores disputas que envolvem os povos indígenas no Brasil, no passado e hoje, o território de Redenção e região – assim como o restante do Brasil – é um espaço que originariamente já contava com intensa ocupação indígena.

Tabo Kayapó<sup>38</sup> (Figura 16), conta, em entrevista concedida para esta pesquisa, que não sabe ao certo quando nasceu. Foi registrado como tendo nascido em 15 de agosto de 1958. Todas as vezes que foi perguntado sobre sua origem, trouxe detalhes do território, descreveu que nasceu às margens do Rio Vermelho, em um lugar chamado Casa de Pedra. Segundo ele, logo que começou a caminhar, a mãe o teria levado para a aldeia Gorotire. Conta suas experiências de quando vivia na aldeia e da intensa dedicação dispensada para aprender dia e noite com o avô e com o tio (o tio era cacique) – momento em que prestava a atenção e memorizava todos os ensinamentos que eles tinham, em uma época que nenhum deles sabia ler ou escrever.

---

<sup>38</sup>Tabo também é conhecido no mundo não indígena como Pedro Aybi, mas, nos contatos estabelecidos, ele sempre se apresentou como Tabo Kayapó, por isso, este é o nome utilizado neste trabalho.

**Figura 16** – Tabo Kayapó fala ao pública da Oficina de Sensibilização para a Temática Indígena – Redenção, 2023.



**Fonte:** José Paulo Lopes Monteiro.

A relação com a terra tem um aspecto diferente na lógica Mebêngôkre-Kayapó e na lógica ocidental, predominantemente mercadológica. Melo (2004) ao analisar os vínculos existentes entre o coletivo Mebêngôkre-Kayapó e a área que hoje está demarcada como a Terra Indígena Las Casas, pondera que “o “lugar” está diretamente associado a eventos míticos que

dizem respeito principalmente ao processo de transformação do mundo e da própria humanidade através da aquisição de conhecimentos centrais” (p.85). Por essa razão, ocupar e manter certos territórios é tão importante para a continuidade de sua existência como povo. A autora conclui que

o território de Las Casas possui uma importância singular e são múltiplos os vínculos estabelecidos com esse território. Como mostrei, os índios não somente acreditam que aquela região tem importância mítica, como também a percebem como locus de conhecimentos primordiais, já que acreditam que os saberes também se inscrevem no espaço (Melo, 2004, p. 85).

Nota-se que o território para a sociedade Mebêngôkre-Kayapó não se trata apenas de um recurso que, em sua tradição, oferece o alimento, o remédio e a socialização, mas também é um elemento de manutenção da sua memória e história. Isso porque são “cenários em que aconteceram episódios de central importância para o pensamento e a organização social Caiapó” (Melo, 2004, p. 88).

Dentre tantas vivências de violência, a expropriação dos territórios tradicionalmente ocupados segue sendo praticada usualmente contra diversos povos indígenas no Brasil. Mesmo depois de terem conquistado o reconhecimento legal do direito originário que possuem sobre os territórios que habitam, é comum a invasão por fazendeiros, madeireiros, caçadores e garimpeiros.

A entrevista com Tabo Kayapó aconteceu alguns dias antes da votação no Supremo Tribunal Federal da tese do Marco Temporal<sup>39</sup>. Assim, dentre outras coisas, Tabo fez questão de falar sobre a preocupação com a manutenção dos direitos conquistados a custo de muito esforço. Relatou que participou pessoalmente de muitos enfrentamentos na luta por direitos, como é o caso da demarcação da TI Las Casas, no município de Pau D’Arco-PA.

Tabo viveu na aldeia Gorotire até 1978, quando foi trabalhar com a FUNAI, como auxiliar de equipes do órgão em atividades relacionadas a abertura da Transamazônica. A partir daí morou em Altamira e depois em Belém onde aprendeu a língua portuguesa. Estudou o ensino regular e se qualificou em nível técnico como enfermeiro.

Além disso, se dedicou a obter outros conhecimentos como, por exemplo, pilotar. Trabalhou na área da saúde, em hospitais como a Santa Casa de Misericórdia de Belém. Em 1985, foi aprovado em concurso público, tornando-se servidor de carreira da FUNAI e

---

<sup>39</sup> Marco Temporal, conforme a definição encontrada no Portal da Câmara dos Deputados, é uma tese jurídica, segundo a qual, os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 05/10/1988, data de promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Os povos indígenas, através de suas manifestações, discordam, pois entendem que alguns territórios não estavam sendo ocupados em razão de terem sido expulsos. A tese foi rejeitada pelo Supremo Tribunal Federal em 21/09/2023, mas, segue em evidência por discussões estabelecidas no âmbito do poder legislativo.

continuou a prestar serviços como profissional da enfermagem.

Acerca de suas vivências como estudante na cidade, conta que precisava se desdobrar para aprender a língua e conseguir acompanhar o que era ensinado. Conta que chegou a passar noites em claro a repetir termos e palavras novas, para que as aulas fizessem sentido. A experiência de Tabo nos remete, então, a um dos desafios a que estudantes indígenas podem ser submetidos quando inseridos em escola regular, com uma realidade cultural totalmente diferente.

Tabo conta também que acumulou experiência trabalhando no Amazonas, onde teria vivenciado diversos episódios de malária e enfrentou junto com os “parentes” que eram atendidos pela sua equipe. Depois esteve trabalhando em Brasília e em Goiânia e retornou para Redenção-PA, em 1997, onde exerceu a função de gestor da unidade local da FUNAI. Sua transferência se deu para atender uma situação de emergência na Administração Regional – ADR de Redenção, onde havia conflitos graves entre os Mebêngôkre-Kayapó e os gestores. Em seu trabalho, Cassio Sousa (2000) relata o contexto e a solução apontada pela gestão em Brasília: “Ao invés de Administração Regional, a FUNAI de Redenção passa a ser apenas um Núcleo de Apoio, o que diminuiu suas funções, dotação orçamentária e poder decisório, sendo que seu chefe passa a ser um Kayapó Gorotire: Tabô Kayapó” (p. 170).

A experiência de gestão durou aproximadamente um ano por volta de 1997 a 1998 e foi a oportunidade para Tabo articular a concretização de um sonho antigo: retomar as terras que se acercavam de onde funcionou um antigo Posto de Atração do SPI, nomeado Las Casas<sup>40</sup>, nos anos 1940, e onde se estabeleceu uma aldeia Mebengokre-Kayapó. Essa área foi no passado habitada pelos Irã-amranhre, grupo extinto após o estabelecimento de contato pacífico com sociedade não indígena que se lançava sobre os territórios da região dos campos do Pau D’arco, a partir do final do século XIX. Em 1940, Nimuendaju teria encontrado cerca de 30 remanescentes, contudo, não se fala mais em Irã- amranhre na região (Moreira Neto, 1982).

Tabô trouxe um relato a respeito de como teria se dado o massacre que findara com o grupo:

Diz que era um padre que estava banhando no rio, aí o indígena foi lá né? Nem sabia que os padres estavam lá banhando, e o padre entrou na água e sumiu. Aí o pessoal diz que foi o índio que mataram ele, foram e envenenaram, e dessa raça acabou tudo. Raça que se chamava Irã-amranhre, aí acabou tudo, aí os Kayapós ficaram (Entrevista concedida em Redenção-PA, dia 14/09/2023).

O Posto de Atração foi instalado na região com o objetivo de pacificar outros grupos

---

40 Homenagem ao Frei dominicano Bartolomeu de Las Casas.

indígenas que ainda ofereciam resistência ao avanço da cultura agropastoril, principalmente os Xikrin e os Gorotire. O avanço dos criadores de gado e fatores inerentes à própria cultura e cosmovisão Mebêngokre acabaram resultando em um afastamento das famílias da região de Las Casas. Algumas delas foram para o território que hoje é a Terra Indígena Kayapó.

Melo (2004) detalha como iniciou o caminho que levou ao projeto de retorno de algumas dessas famílias e ao processo de retomada de parte da área e sua demarcação como Terra Indígena, e traz Tabô<sup>41</sup> novamente para a narrativa:

Uma vez estudante em Belém do Pará, Pedro pôde ter acesso à documentação do SPI, descobrindo dados interessantes sobre os antigos Postos Indígenas que funcionaram no Estado do Pará (ou na “IR2”, isto é, na 2ª . Inspeção Regional). Nos arquivos, localizou documentos que versavam sobre Las Casas e que despertaram sua atenção. No final dos anos de 1970, Pedro terminou seus estudos secundários e voltou a viver na área indígena Caiapó. Nessa época conversou novamente com seu pai sobre Las Casas, buscando maiores esclarecimentos sobre a vida dos Caiapós na época do Posto de Atração. Ambos decidiram empreender uma expedição ou *trekking* para a área, o que demorou vários dias, e foi neste momento em que conheceu o local em que existiu a antiga aldeia de Las Casas... Desde então, Pedro acalentou o desejo em retomar tais terras. Todavia, foi somente em 1995 que conseguiu reunir parte das condições necessárias para tanto (MELO, 2004, p.39 e 40)

Tabo descreve esse episódio da travessia que fez na companhia do pai, mencionando que passou pela área em que hoje está a cidade de Redenção. Conta que tem memórias que são anteriores à formação da vila, ao início da povoação não indígena e ao movimento do garimpo e extração de madeira. Essas transformações foram observadas por Tabo entre as idas e vindas para casa, enquanto trabalhava fora, nos anos 1970:

Aí em Redenção não tinha nada. Aí eu vim de pé para esse lugar aí e passei quatro meses lá e depois voltei de pé de novo. Aí fui pra longe, fui embora. Aí quando eu voltei de lá em 76/77, foi quando eu voltei já estava começando o movimento, movimento de garimpo, madeira, aí as pessoas vem chegando, aí o movimento grande, entende? (Tabo Kayapó, entrevista concedida em 14/09/2023, Redenção-PA).

Tabo lista os desafios que enfrentou para conseguirem a demarcação da TI Las Casas e que contou com o apoio de antropólogos e de algumas famílias que aceitaram migrar desde Gorotire, mediante algum esforço de convencimento. Em alguns momentos, ele conta que as pessoas não acreditavam na possibilidade de ter a terra demarcada já que se passaram tantos anos desde a ocupação não indígena.

Contudo, ele se manteve confiante e acompanhou passo a passo o processo, desde o estudo antropológico. A essa altura não era mais gestor local, mas colaborou com o Grupo de

---

41 A autora teve contato com Tabo Kayapó na ocasião que coordenou o Grupo Técnico (GT) de Identificação da Terra Indígena Las Casas, constituído pelas Portarias n. 992/PRES, de 6 dez. 2001 e n. 1051, de 19 dez. 2001, em que atuou como coordenadora. No trabalho resultado dessa experiência, é utilizado o nome não indígena e ele é identificado como Pedro.

Trabalho da FUNAI. Depois atuou na articulação política tanto a nível estadual, como federal para conseguir o apoio necessário. Em 22 de dezembro de 2009 a TI foi homologada. Hoje ela é habitada por cerca de 409 pessoas, que vivem nos campos onde viveram os seus ancestrais. Inclusive, Tabo com sua família.

Ele declara o prazer que sente ao voltar para a aldeia e caçar, pescar e sentir o vento e o silêncio que não tem na cidade, inclusive, não há planos para ficar na cidade depois da aposentadoria. Pretende continuar morando na aldeia. Em sua fala, Tabo reflete sobre a mudança na realidade para os povos indígenas. Explica que hoje vivem presos em espaços muito menores de terra, não tem mais a liberdade que tinham antes de andar a pé pelos matos. Assim, não podem mais serem ensinados pelos mais velhos em longas caminhadas. Ocasões em que, dentre outras coisas, aprendiam a identificar os remédios certos, ou aprendendo a sobreviver na mata.

Um detalhe que merece observação sobre a história de Tabo e que dá testemunho de sua ligação com a terra é a habilidade como conhecedor de plantas medicinais e especialista em plantas para tratar picada de cobra. A obra *Mebêngôkre nhõ pidj'y: remédios tradicionais Mebêngôkre-Kayapó. Pesquisas colaborativas sobre plantas medicinais nas aldeias Las Casas (TI Las Casas) e Moikarakô (TI Kayapó) – PA*, (Ferreira, Garcés, 2020), que traz Tabo Kayapó como um dos autores (Figura 17), apresenta a experiência de pesquisa e um catálogo com 64 plantas medicinais conhecidas e utilizadas pelos Mebêngôkrê-Kayapó. Além de documentar e registrar esse conhecimento, o livro se destina também aos profissionais não indígenas que atendem programas de saúde indígena, especialmente no DSEI Kayapó.

**Figura 17** – Tabo Kayapó no livro sobre conhecimentos tradicionais Mebêngôkre-Kayapó acerca do uso medicinal de plantas.



### **Tabo Kayapó**

Raizeiro, especialista em remédios contra picadas de cobra. É também servidor da Funai, exercendo suas atividades na Coordenação Técnica Local deste órgão em Redenção -PA. Com 62 anos de idade, é reconhecido como grande liderança da aldeia Las Casas, onde mora desde a retomada desse território. Nasceu na aldeia Gorotire.

**Fonte:** Ferreira, López-Garcés (2020).

Para a pesquisa, Tabo e outros especialistas em práticas tradicionais de cuidados em saúde dividiram com as pesquisadoras a experiência de cultivo de inúmeras espécies medicinais de maneira tradicional. Isto é, espalhadas pelo quintal (*kikre bunum*), ao compartilhar o espaço com árvores, arbustos e herbáceas alimentícias, condimentares e ornamentais. Sobre o conhecimento tradicional, Tabo explica que

Nós, Mebengokrê- Kayapó temos muitos tipos de especialistas em cuidados das pessoas, mas também de animais e plantas e temos muitos remédios para cuidar de tudo isso. Tem pessoas que desde pequenos vão conhecendo raízes, através do tio, do avô, do pai e vão aprendendo como tratar. Kuben chama raizeiro, outro chama pajé, outra é parteira que é o conhecimento da mulher... (Ferreira, López-Garcés, 2020)

Esse aspecto da trajetória de Tabo dá ainda mais sentido para seu interesse e dedicação em manter os territórios tradicionais, pois, neles estão os remédios que ele conhece muito bem e valor para a manutenção da vida dos Mebêngôkre-Kayapó<sup>42</sup>.

Diante da realidade atual, dos ataques aos direitos indígenas, das lutas contra o preconceito na sociedade, ele relembra que no Brasil e em Redenção, as pessoas vieram de fora e levaram as riquezas. Exemplifica que os colonizadores deixaram a língua portuguesa e levaram minérios, aqui, até hoje os não indígenas continuam a levar ouro de garimpos em terras indígenas, alguns enriqueceram por meio dessa atividade e deixam apenas a degradação ambiental, enquanto, os indígenas não ficam com nada.

Mostra-se preocupado em especial com a questão das novas fronteiras agrícolas, como as plantações de soja que crescem exponencialmente na região, lançando agrotóxicos sobre os rios e o solo de uso comum, matando os peixes, “expulsando” pequenos produtores. Tabo não se fecha nos interesses de seu próprio grupo, mas, comentando sobre a expansão do cultivo de soja, reforça que o prejuízo desse tipo de lavoura é para indígenas e não indígenas. Segundo ele, “fazendeiro vem toma conta...não só [do território] indígena não, (...) vão pegar o pessoal mais fraco, e tira a pessoa fraco e pra onde essa pessoa vai? Não tem lugar aqui na cidade, não aonde que ele vai?” (Tabo Kayapó, entrevista concedida em 14/09/2023, Redenção-PA).

Outra angústia que revelou foi o uso sem controle de tecnologias como os celulares (subentende-se que ele se refere ao acesso imoderado de sítios na internet, uma vez que se queixa que isso deixava as pessoas sem foco) e a adição em drogas, mesmo sem especificar se era uma preocupação específica para a realidade indígena ou geral.

Essas são inquietações muito legítimas quando se pensa na continuidade de uma comunidade com seus aspectos culturais ou quando se olha para o passado violento do país de

---

<sup>42</sup> Essas informações sobre o conhecimento de plantas não consta do material entregue aos estudantes durante as aulas-oficina relatadas no capítulo 3, pois, só foram acessadas em momento posterior.

modo consciente das continuidades do presente. Atento a essas questões, Tabo fala sobre a própria descendência e conta que os filhos e netos estão focados nos estudos e no trabalho. Um dos filhos está cursando Direito em uma Universidade particular em Redenção-PA e outros dois são profissionais da Educação e atuam dentro de aldeias.

O acesso à educação e letramento na cultura não indígena, aliás, tem se mostrado como uma importante ferramenta de resistência e sobrevivência para os povos indígenas, o próprio entrevistado, ao se apropriar do conhecimento ocidental, voltou-se para o seu povo e trabalhou para a garantia de acesso aos seus direitos. Continua a trabalhar para isso, tanto como funcionário da FUNAI quanto como cidadão consciente das nossas responsabilidades com os outros e com o meio ambiente.

Cabe, portanto, aos profissionais da Educação Básica em qualquer instituição de ensino, estar municiado de conhecimento multicultural e respeito aos povos originários para contribuir com um projeto de educação que seja eficiente no combate aos preconceitos e na garantia de direitos. E, principalmente, oferecer para os estudantes não indígenas o acesso contrário: o contato com a história e a cultura indígena a compreensão de sua pluralidade, a fim de promover sua valorização e respeito (Brasil, 2018). Diante disso, o uso de trajetórias de vida como fonte para o ensino de história é uma alternativa viável e eficiente para uma prática que promova a desconstrução das imagens generalizadas e preconceituosas dos povos indígenas, ainda presentes entre os não indígenas.

No próximo capítulo será demonstrado a experiência de planejamento e execução de aulas, no formato de oficinas, que terão como principal recurso as histórias de vida que narramos. Bep'kororoti "Paulinho" Paiakan, Tuire Kayapó e Tabo Kayapó serão apresentados para estudantes no último ano do ensino médio na EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, em Redenção-PA. Na oportunidade, serão propostas reflexões de temas sensíveis para a história indígena e discussões próprias da história da região, dentro da temática da Ditadura Militar. Os resultados das aulas-oficina também serão alvo de análise com a intenção de avaliar os sucessos e as possíveis melhorias na proposição, que ficará à disposição de outros profissionais do ensino de História.

### **CAPÍTULO 3**

## **HISTÓRIAS DE VIDA, AGÊNCIA INDÍGENA E HISTÓRIA LOCAL: PENSANDO ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Anteriormente, procurou-se compreender como se consolidou a visão tradicional, colonialista sobre os povos indígenas na história do Brasil e como por muito tempo essa visão se perpetuou no ensino de História, sem valorizar até mesmo o que os próprios sujeitos indígenas têm a dizer. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie, alertando para o que ela chama de “perigo de uma história única”, chama atenção para a importância de que haja espaço para a existência e circulação de histórias outras. Assim, a autora nos lembra que história foi usada para espoliar e caluniar, mas, que ela também pode ser usada para empoderar e humanizar. Portanto, as histórias “podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2009). À vista disso é importante refletir que cumpre ao ensino de História a responsabilidade de contribuir para uma reorientação positiva da memória acerca dos povos originários; bem como para a promoção de relações interétnicas mais simétricas e equânimes.

No que tange às aulas de História, é preciso ir além da preocupação com a ausência dos povos indígenas nos livros, pois como aponta Coelho (2019), as abordagens sobre a história indígena, em muitos casos, conservam uma lógica meramente descritiva. O que reforça estereótipos, ignora a agência indígena, contribui para a compreensão que as ações empreendidas por esses sujeitos não teriam concorrido para o curso da história.

Assim, ainda que formalmente haja um esforço no que diz respeito ao cumprimento da Lei Federal 11645/2008, certos tipos de abordagens não atuam para uma efetiva formação de consciência histórica dos estudantes. Abordagens descritivas e em muitos casos restritas ao período colonial contribuem para que continue sendo alimentada uma ideia abstrata e distante acerca dos povos indígenas. Isso dificulta também a compreensão que os povos indígenas estavam presentes e atuantes em outros momentos históricos; bem como fazem parte do tempo de agora.

A violência historicamente praticada contra os povos indígenas, não ficou apenas no passado. Ao contrário, ela cresce no cotidiano. É o que revelam alguns dados do Relatório de Violência contra Povos Indígenas no Brasil, lançado em 2022 pelo CIMI. O documento aponta que em 2022 foram registrados 1334 casos relacionados a danos contra o patrimônio (invasão, morosidade nas demarcações, conflitos territoriais, entre outros.) e 416 casos de violência contra pessoas indígenas (assassinatos e tentativas, violência sexual, racismo e discriminação, entre outros.). Aponta ainda uma exorbitante taxa de mortalidade infantil causada pela

desassistência de políticas públicas fundamentais. De acordo com o relatório foram 835 óbitos de crianças menores de 4 anos, principalmente em terras indígenas na Amazônia (CIMI, 2022).

Isso reafirma a necessidade de iniciativas no ensino de História que façam os povos indígenas conhecidos por meio de suas próprias histórias, a fim de mostrar suas vozes e seus rostos. Pois a continuidade de uma abordagem unicamente explanativa, em que um estrangeiro apresenta, ao seu modo, a existência dos povos indígenas na história, remonta à proclamação de Varnhagen de que estes seriam povos a-históricos, de quem só poderia produzir etnografia, mas não história (Cunha, 2018).

Isso remete também a perspectiva evolucionista que naturalizou a hierarquização de grupos humanos a partir de comparações feitas com as nações colonizadoras, tidas como modelo de civilização (Cunha, 2018). Então, é fundamental romper com a colonialidade que ainda orienta o material e as práticas didáticas. Tal como uma herança do passado colonial que consolidou a ideia de superioridade do “descobridor” em contraponto a um suposto atraso e passividade dos povos originários.

Tanto no processo de colonização, como na permanência da colonialidade (Quijano, 2005), as culturas, saberes e cosmovisões de diversos povos da América, por exemplo, foram e continuam sendo generalizados, inferiorizados e silenciados em um fenômeno que Santos (1998 *apud* Santos, Meneses 2009), chama de “epistemicídio”. Então, a lógica da decolonialidade do poder, apresentada por Aníbal Quijano (2005) como parte de um esforço de contraposição da lógica liberal imperativamente instalada, emerge como alternativa às narrativas tradicionais que, não raro, privilegiam a versão dos grupos dominantes e a estabelece como “oficial”.

Com isso, lança-se à empreitada de identificar outros referenciais teóricos e epistemológicos para conhecer e compreender o mundo, sobretudo, a realidade local/regional, que nem sempre se encaixa no que é posto como padrão, pois, as experiências sociais de cada lugar são múltiplas e únicas em suas especificidades. E é exatamente o que se pretende contemplar ao utilizar as trajetórias de sujeitos indígenas em sua relação com a história, nas esferas local e global, como instrumentos para o ensino de História.

### 3.1 A RELEVÂNCIA DO LUGAR PARA PENSAR E APRENDER HISTÓRIA

Como profissional da educação que viveu e estudou em um ambiente de intensas e conflituosas relações interétnicas, foi possível testemunhar o silenciamento da história indígena na região sul do Estado do Pará e a carência de uma formação intercultural que estimulasse o reconhecimento ou respeito à pluralidade. Sempre houve um despreparo para a compreensão

das múltiplas realidades vivenciadas no lugar em que se compartilha com diversos grupos sociais. Isso influenciou na minha prática de ensino que perpetuava esses desconhecimentos e silenciamentos.

É imperioso compreender a História, não só como conhecimento, mas também como prática social. Sobre isso, Certeau (1982) aduz que ao produzir o conhecimento histórico, o historiador o faz a partir de um lugar social, que envolveria seus laços institucionais e sua subjetividade. O referido lugar seria capaz de influenciar o caminho a ser percorrido nesta “fabricação” da história e na maneira de ensiná-la. Destarte, o “lugar social” não tem uma conotação exclusivamente geográfica, pois o espaço onde se desenvolvem os processos educacionais produz e é moldado pela história construída por quem nele habita. O que envolve, então, aspectos sociológicos e históricos que contribuem para a formação de docentes e discentes.

Na falta de uma política efetiva de valorização dos povos indígenas na educação escolar (da qual, não se deve abrir mão de reivindicar), cabe aos professores ampliarem suas leituras, estarem atentos ao que é próprio do seu local e, assim, encontrar ou desenvolver metodologias que contornem os obstáculos em direção ao cumprimento real do que está determinado na lei 11645/2008. Não se trata de sobrecarregar docentes com exigências irreais, por exemplo, explorar a historicidade do local em que se atua é um ponto de onde se pode iniciar e já pode ser bastante fecundo. Uma vez que ao levar em conta que o Brasil é território de ocupação tradicional indígena, não será raro encontrar subsídios para conectar a história indígena com as vivências das pessoas que moram e/ou estudam em um determinado lugar.

Junior e Ramos explicam que na Educação Histórica (*History Education*)

o desenvolvimento cognitivo não se dá pela consonância com a idade ou seriação escolar, mas pelo contexto histórico vivido pelos sujeitos. Se o contexto histórico é importante para os construtos cognitivos, variáveis merecem apreciação: classe social; tipo de escola frequentada; estímulos culturais que chegam aos alunos; além da etnia, da religião, da geração, local, etc. (Junior; Ramos, 2021, p. 99)

Isso mostra que a identificação com o espaço de convivência coopera de forma decisiva para a aprendizagem e aumenta a importância de partir da História local, em mediação com outros espaços; para, assim, consolidar a aquisição de conhecimento histórico. Conseqüentemente, o que se aprende em História pode ser transferido para a vida diária e para as relações sociais em que se está inseridos.

Ao falar sobre a importância do estudo da geografia do município, Helena Callai, também argumenta a favor do ensino baseado no local:

O local não se explica por si mesmo, ou melhor, os fenômenos que acontecem no município, as relações entre os homens, o processo de organização do espaço local não tem as explicações a partir do próprio local apenas. É importante e necessário estabelecer as ligações, buscar as explicações a nível regional, nacional e internacional inclusive... É o local onde vivemos que nos oportuniza as bases concretas para encaminharmos a compreensão das relações sociais, do acesso ao espaço para viver e das condições para tanto (Callai, 1995, p. 31).

De igual maneira, acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem em História é acrescido de significado caso oportunize a reflexão da realidade em que estudantes e professores estão envolvidos para estabelecer conexões com o externo. Ao partir do seu próprio ambiente, os estudantes têm diante de si o desafio de contestar “a história universal” e identificar as peculiaridades das relações estabelecidas neste lugar.

O estudo dos aspectos sociais, políticos, culturais dentre outros, da história de grupos vinculados a uma base territorial é nomeado por Martins (2010, p. 142) de História Regional, que seria um olhar para “o lugar, a região e o território como a natureza da sociedade e da história, e não apenas como o palco imóvel onde a vida acontece”. O autor afirma ainda que o objetivo do historiador ao adotar essa perspectiva não é simplesmente separar o geral do particular; é, na verdade, o de questionar e criticar “as narrativas e interpretações históricas dominantes e as crônicas triunfalistas do progresso, seus pressupostos e implicações político-identitárias” (p. 142).

Ainda sobre o tema do uso da história local em sala de aula, Garcia e Schmidt, (2003, p. 232), concordam que é

uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos (Garcia; Schmidt, 2003, p. 232).

Em síntese, entende-se que a reflexão sobre o local contribui para a compreensão do global, no entanto, o global padronizado dificilmente dá conta de explicar as nuances do local e suas peculiaridades. Desse modo, importa mobilizar o espaço sócio-histórico, enxergar e interpretar as transformações promovidas nele e tornar essa história local em instrumento para potencializar o ensino de História, de maneira que, os estudantes consigam perceber como se constitui a própria identificação ao se enxergar na comunidade (Garcia e Schmidt, 2003, p. 232).

No caso deste trabalho, a localização espacial se destaca por três razões principais: a) o histórico de ocupação, que explicita a fundamentalidade dos Mebêngôkre-Kayapó para pensar a história da região em que está a cidade de Redenção-PA, b) a pujante agência destes sujeitos,

os importantes desdobramentos do seu ativismo em contextos dentro e fora do cotidiano indígena (vista por meio das trajetórias de Bep'kororoti, Tuíre e Tabo) e, c) o fato de que mesmo diante da evidenciada presença do povo Mebêngôkre-Kayapó em Redenção, sua historicidade e cultura ainda são apagadas. Por isso o imaginário coletivo na sociedade não indígena carrega representações eminentemente negativas associadas à ideia de preguiçosos, bravos e mercenários.

À vista da problemática identificada no levantamento das percepções de estudantes em Redenção-PA em relação aos povos indígenas, buscou-se lançar luz sobre narrativas que partam dos Mebêngôkre-Kayapó na história de Redenção-PA e região. O objetivo foi oferecer aos estudantes do Ensino Médio acesso à essas histórias, a fim de romper com a lógica de uma história única e generalizante. É na perspectiva de reparação que apresentamos uma proposta de aulas de História destinadas às séries do Ensino Médio da Educação Básica.

### 3.2 PENSANDO UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA: ALGUMAS QUESTÕES

Hoje são muitos os desafios para desconstruir as ideias e preconceitos relacionados a percepção que o brasileiro não indígena geralmente detém sobre o passado e sobre os povos indígenas (Monteiro, 1999). Um dos desafios é a existência de um currículo previamente definido e que é sempre “produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (Silva; Fonseca, 2010, p. 16).

Se o poder de pensar ou “fazer o saber” é represado em mãos específicas, a narrativa que hierarquiza diminuirá e silenciará os diferentes, de maneira autorizada pela prática social da História, enquanto campo de pesquisa ou ensino. Eis o motivo pelo qual se busca alternativas que permitam o acesso ao conhecimento produzido pelos subalternizados. Já que não se trata de substituir a epistemologia europeia, mas de incluir as vozes de outros sujeitos e seus saberes (Candau, Oliveira, 2010).

Essas perspectivas divergentes são mencionadas desde a Escola dos Annales e tomam o sentido de descolonização com movimentos de intelectuais que se colocam como resistência à lógica política e epistemológica da colonialidade/modernidade, o que cria e ecoa saberes desde os lugares periféricos do globo (Prado, 2021). No Brasil, autores indígenas como Daniel Munduruku, Gersem Baniwa, Edson Kayapó e Ailton Krenak se tornaram referência, não apenas para se pensar a educação no prisma dos povos originários, mas também da diversidade e dos direitos humanos.

Em atenção à pressão de movimentos sociais, o Estado brasileiro interveio nos currículos para incentivar a valorização da diversidade no ensino, principalmente, de História, Arte e Literatura por meio da Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11645/2008. Então, pelo menos na perspectiva legal o “monopólio da memória, por um grupo, foi substituído por uma pluralidade destas e geradoras de múltiplas identidades” (Azeredo, 2018, pag. 13). E, por isso, a história e a cultura de grupos, tradicionalmente excluídos, como indígenas e afro-brasileiros, agora devem ser contemplados. Resta, ainda, o desafio de como fazê-lo.

Mais de uma década desde a referida intervenção legal, os currículos consumados no cotidiano das escolas, ainda mostram dificuldade para atendê-la. Monteiro (2022), por exemplo, demonstrou que, na cidade de Redenção-PA apenas cerca de 25% das escolas realizam alguma ação relacionada à temática indígena.

Por outro lado, no questionário de levantamento de informações na escola campo de pesquisa, os estudantes no 3º ano do Ensino Médio, ainda reproduziam ideias do senso comum sobre os povos indígenas e não demonstraram conhecimentos mínimos sobre a cultura e a história dos Mebengokrê-Kayapó. Também não demonstraram compreendê-los como partícipes da história local ou do Brasil, recentemente (o resultado desse levantamento está melhor apresentado no primeiro capítulo). Além disso, o livro didático utilizado pelas turmas do Ensino Médio na escola participante, em 2023, ainda continha menções dos povos indígenas descoladas da atualidade e da narrativa histórica.

A ausência de iniciativas para visibilizar e valorizar a história indígena é, portanto, uma problemática que já tinha sido identificada localmente. Em face do exposto, questiona-se quanto à relação existente entre um ensino que não avançou o suficiente no sentido de oferecer oportunidades de acesso às múltiplas histórias existentes na região e a permanência da imagem estereotipada dos povos indígenas, na sociedade de Redenção, inclusive entre os estudantes de História.

Em resposta à essas questões, pensou-se em oferecer um modelo de atividade que possa ser aproveitada por outros professores na Educação Básica, valendo-se das discussões teóricas e do resultado das observações e levantamentos realizados na escola campo de pesquisa, frutos parciais deste trabalho de pesquisa. Decidiu-se, a partir desses dados, propor um roteiro para aulas de História que dê visibilidade à presença e a contribuição dos povos indígenas na História do Brasil, em especial, na região sul do Pará. As aulas foram executadas com o público definido para esta pesquisa (turmas de terceiro ano do Ensino Médio, nos turnos vespertino e noturno, da escola EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa) e os resultados serão discutidos adiante, neste capítulo.

Ao partir do pressuposto que a visibilização e compreensão da agência indígena na história são fundamentais para romperem com parte das limitações ainda presentes nas abordagens da história indígena, argumenta-se, que a mobilização de trajetórias individuais de pessoas indígenas é uma estratégia produtiva pois permite extrapolar lugares comuns. Esse é o caso, por exemplo, da construção da imagem do “índio genérico”, esse personagem possuidor de uma cultura estática e homogênea é destituído de nome, de rosto e de lugar na época atual.

Como já mencionado, Redenção – como a maioria das cidades que fazem parte da região sul do Pará – é um município com forte presença indígena e relações interétnicas historicamente marcadas por tensões e apagamentos. Como um reflexo disso, indiferentes à essa presença, os estudantes apresentaram nos questionários ideias generalizadas sobre os povos indígenas e poucas informações sobre os Mebêngôkre-Kayapó. Nesse sentido, a proposta didática aqui discutida está voltada para visibilizar a atuação Mebêngôkre na história recente do Brasil e do Pará.

De maneira sucinta, pode se dizer que a intenção da pesquisa e do material produzido a partir dela é analisar e problematizar aspectos que perpassam o ensino de história indígena. Para isso foi elaborada e executada uma proposta de aulas no formato de oficinas. O objetivo das atividades era chamar a atenção dos estudantes para a presença e a agência dos povos indígenas na história, a fim de enfatizar a presença e a atuação desses povos na região. Nesse sentido, o cerne da proposição que aqui está detalhada foi trabalhar a história a partir da trajetória de vida de três indígenas Mebengokrê-Kayapó, pertencentes ao sub-grupo conhecido como Gorotire. São eles: Bep'kororoti Payakan (Paulinho Paiakan), Tuíre Kayapó e Tabo “Pedro” Kayapó. Personagens cujas atuações foram discutidas no segundo capítulo. O material da pesquisa que compõe a presente dissertação foi, portanto, fundamental para a execução das oficinas.

As aulas-oficina foram desenvolvidas em 04 turmas da última série do Ensino Médio na EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, na cidade de Redenção, em novembro de 2023. As turmas possuíam o mesmo perfil dos estudantes que responderam ao questionário distribuído no início da pesquisa, em 2022.

A partir das trajetórias, buscou-se oferecer aos estudantes uma alternativa às narrativas da história tradicional que, geralmente, estão pautadas nos feitos dos chamados “pioneiros” ou “bandeirantes”. Na região, esses termos costumam ser usados para fazer referência a pessoas, que, vindas de outras partes do país e com algum recurso financeiro, chegaram à região em diferentes momentos se inserindo em atividades como o extrativismo do caucho e da castanha, e a agropecuária (Silva, 2010). De maneira inversa, a realidade, a legitimidade e a historicidade da presença indígena nesse espaço são, continuamente, questionadas, preteridas e até mesmo

negadas por outros atores sociais que compõem a sociedade local (Monteiro, 2022).

Assim, a presente proposta está contida na ótica da Educação Histórica, quando aspira entender “por que os sujeitos pensam de determinada forma e como fazer para que pensem de forma diferente, de preferência perspectivando uma sociedade mais democrática e humana” (Junior; Ramos, 2021, p. 106). Para tanto, utilizou-se de métodos da Didática da História, defendida por Jörn Rüsen.

Nessa perspectiva, com o desafio de pesquisar metodologias que contribuam para uma abordagem da história indígena que lance luz sobre a agência indígena, não faça generalizações e que reconheça a esses sujeitos o seu espaço na história e no tempo presente. Cujo objetivo foi entender que é importante encontrar ferramentas que aproximem os estudantes à temática, para isso, optou-se pelo uso de biografias como recurso pedagógico.

Nesse caso, foram utilizadas as trajetórias de vida de pessoas Mebengokré-Kayapó, como já justificado acima. Acredita-se que esse recurso é pertinente também por permitir humanizar, identificar e localizar os fatos e sujeitos históricos dentro do mesmo contexto geográfico e social dos discentes. Afinal, como orienta Barca (2008), a construção da aprendizagem deve se ancorar em arranjos que façam sentido. Porque os sujeitos estão situados em um meio social que contribui para o estabelecimento de concepções muito além da sala de aula, mas que podem ser acolhidas e exploradas no fazer pedagógico da educação formal.

Outro ponto a ser considerado neste processo foi a transformação vivida no campo da História, no sentido de abrir espaço para a pesquisa da história do tempo presente e o uso do método da história oral, o que possibilita o acesso às ideias dos sujeitos contemporâneos; inclusive, daqueles que eram silenciados pela história tradicional. Marieta de Moraes Ferreira, (2022, p. 330) conclui que a história oral, como método, “tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades”. Sem descartar a ótica de longa duração, a análise do dito tempo presente também é estratégia para alcançar o que Schmidt (1996, p. 122) considera “muito mais que as determinações causais, é importante levar o educando à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades.” (Schmidt, 1996, p. 122).

Nesse sentido, Crespo (2021) argumenta que a biografia é uma opção que permite o aflorar de outros sujeitos e, assim, que se retrate a diversidade da condição humana e não apenas as figuras públicas privilegiadas pela estrutura social e pela escrita da história. Considera-se, portanto, que o trabalho com trajetórias de vida de pessoas reais e que dividem com os estudantes o mesmo espaço, pode permitir a construção de outras representações, de outras

narrativas. Acredita-se que, a partir dessa estratégia foi possível contemplar o protagonismo dos Mebengokrê-Kayapó na história da região e do Brasil.

A ideia da proposta era, portanto, tornar possível a substituição da imagem do “índio genérico”, preso no passado, por rostos, histórias, ações e a humanidade dos povos indígenas sobre quem se estuda. Verena Alberti (2012, p. 71) ajuda a pensar sobre a importância desse exercício quando diz que “...bem sabemos que falar do ‘índio’ e do ‘negro’, ou do ‘africano’, é redutor e, muitas vezes, impede o reconhecimento de indígenas, negros e africanos como sujeitos e agentes da história”.

Em busca dessa historicidade, estudou-se sobre as histórias de vida dos sujeitos selecionados, como detalhado no capítulo 2 e, em seguida, sobre o planejamento das aulas. Inicialmente, foi definida a quantidade de tempo disponível e a temática principal a ser abordada, tendo em vista a observância do currículo preexistente. É importante destacar que, em 2023, as turmas de 3º ano na EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa ainda funcionaram seguindo o modelo antigo do Ensino Médio, uma vez que a migração para o novo formato tem sido gradual. Assim, os conteúdos previstos para a terceira série davam conta de um período que compreende o início do século XX até a contemporaneidade, no Brasil e no mundo.

Tendo em vista a necessidade de estabelecer um recorte, optou-se por preparar aulas que dialogassem com o conteúdo relacionado à Ditadura Militar, que era o assunto em apreço no 4º bimestre letivo, momento em que aconteceu a realização da sequência didática. Houve, portanto, uma opção por abordar a temática a partir do que já estava previsto no currículo. Acredita-se que isso é importante para mostrar aos estudantes que mesmo que os povos indígenas não sejam diretamente mencionados na maior parte dos conteúdos que abordam a história do país eles estavam presentes e atuantes nos diferentes períodos históricos.

Isso porque os permitiu pensar sobre o significado dessas ausências no livro didático. O conteúdo em questão foi escolhido também por permitir várias conexões com as trajetórias de vida de Bep’kororoti Paiakan, Tuíre Kayapó e Tabo Kayapó. As aulas foram pensadas ainda de modo a contribuir para que os estudantes percebessem a relação estreita entre a história indígena e a história regional. Tendo em vista o fato de, naquele momento, eu estava em gozo de licença para tratar de interesse particular, foi solicitada à docente responsável pelas aulas de História a liberdade para desenvolver as oficinas. A autorização foi dada previamente também pela direção da escola.

Ao compreender que o trabalho primordial do professor é de seleção adequada e a de orientação para a análise dos documentos utilizados como evidência histórica e, não somente palestrar sobre determinado assunto. Este trabalho se ocupou em buscar elementos que

permitissem aos estudantes “criar hipóteses sobre iniciativas, ações e intenções não expressas de maneira direta e objetiva nas fontes em análise” (Junior; Ramos, 2021, p. 102). Destaca-se a diferenciação entre fonte e evidência histórica. Tendo em vista que a primeira supostamente reproduz o passado e a segunda é qualquer fonte sobre a qual cabe interpretação para procurar respostas em relação ao contexto social que a produziu (Junior; Ramos, 2021).

Quando se propõe uma aula-oficina, deve-se ter a consciência de que os estudantes se utilizariam de documentos “para adquirir conhecimentos históricos sobre o contexto em que estes foram produzidos” (Bittencourt, 2004, p. 331) e são estes conhecimentos que vão somar na formação de sua consciência histórica. Estas preocupações foram consideradas para a definição das atividades; bem como dos materiais que seriam apresentados, como se poderá observar no detalhamento das oficinas.

A necessidade de levar documentos-fontes para compor as oficinas, também é justificada por Suely Costa, citada por Crespo (2016, p. 48). A autora explica que o acesso direto à vários tipos de fontes/documentos é “um exercício de crítica à escrita da História”, em que o sujeito tem a experiência de buscar e realizar operações teóricas que vão além das atividades de pergunta-resposta. Assim, a partir da utilização de documentos em sala, crê-se que os estudantes são estimulados a pesquisar e, como resultado, produzir o conhecimento histórico: formular as próprias ideias sobre o passado, sua relação com o presente, pensar sobre os sujeitos envolvidos nos eventos e a maneira que esses eventos foram escritos/transmitidos. Uma estratégia utilizada pode ser “identificar fontes que expressam diferentes pontos de vista sobre determinado assunto, explicar como e por que diferem”; pois é “aprendendo a sistematizar seu conhecimento e a comunicar sobre o passado que o aluno aprende a pensar historicamente” (Alberti, 2012, p. 63).

Além do cuidado para selecionar documentos adequados, as atividades também foram pensadas com vistas a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem em história centrada nos conceitos-chave elencados por Alberti (2012, p. 64): “cronologia, diversidade, mudança, continuidade, causa e consequência, relevância e interpretação”. O domínio disso é essencial para conceber os debates que causam efervescência social; sobretudo, para quem está em uma região com a permanente deflagração de conflitos interétnicos, pela posse da terra.

Ao discutir o formato de aula-oficina, Barca (2004, s.p.) defende que, “neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação”. É nessa perspectiva que este trabalho se ampara para planejar as atividades e a avaliação das oficinas aqui apresentadas.

Barca (2004) ensina também que o ensino de História deve preparar a pessoa para atender pelo menos três pressupostos: interpretar fontes, compreender o tema de forma contextualizada e saber comunicar o que aprendeu. A interpretação de fontes é entendida, nesse contexto, como a capacidade de “ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade”. Dito isso, este foi o formato que se mostrou mais adequado aos intentos deste trabalho.

Em suma, a proposta de intervenção pedagógica produzida por esta pesquisa busca oferecer ferramentas para atender a determinação da Lei Federal 11.645/2008. O que traz, assim, a história e a cultura indígenas para a sala de aula, com foco na agência, na realidade dos povos indígenas no presente e na história da região.

Com o objetivo de oferecer oportunidades para que os estudantes se expusessem aos documentos-fonte e, a partir deles, pensassem a história com autonomia, foram selecionados, além dos textos com as três histórias de vida, reportagens, vídeos e fotos. Essas fontes foram necessárias para embasarem as discussões acerca de temas como as consequências das políticas de desenvolvimento econômico na Ditadura Militar para a região sul do Pará, a relação entre Movimento Indígena Brasileiro e a Constituição Federal de 1988, questões ambientais e conflitos por territórios, construção da imagem dos povos indígenas no imaginário social, dentre outros.

Assim como deve ser feito com qualquer documento, o objetivo era que os estudantes questionassem, indagassem e explorassem de maneira crítica cada um dos materiais apresentados. Por isso, foram escolhidos documentos que ofereciam pontos de vista diferentes sobre os mesmos temas. A ideia era provocar ponderações sobre a origem desses documentos e suas intencionalidades. O intento também foi observar “se os alunos conseguem compará-las e/ou diferenciá-las, lidando com conceitos e procedimentos próprios da natureza do conhecimento histórico” (Junior; Ramos, 2021, p. 102).

Ao passar a apresentar de maneira mais detalhada as atividades que foram planejadas, cabe, em primeiro plano, esclarecer as condições acertadas com a direção da escola e os professores responsáveis pelas turmas. As oficinas seriam realizadas em dois dias seguidos, o que utilizaria o tempo de 04 aulas para cada turma; ou seja, uma turma por turno e todas as atividades em uma mesma inserção. Esse arranjo se mostrou necessário em virtude do calendário de eventos da escola, bem como da preparação para as provas bimestrais já programadas pelos professores.

Então, foram pensadas 03 oficinas que deveriam se valer do tempo disponibilizado, sendo que cada aula tem 45 minutos. As oficinas tiveram uma sequência sugerida com início

na primeira e finalizada com a terceira. Como já mencionado, foram planejadas integradas ao conteúdo de Ditadura Militar e estão detalhadas na sequência didática que compõe a proposição resultado desta pesquisa. Eram esperados, em média, 30 estudantes por turma, no total de 120 pessoas.

A oficina 01, com duração prevista de 50 minutos, teve a pretensão de entender o que os estudantes já conheciam e como se posicionavam acerca da história dos povos indígenas no Brasil (Barca, 2008). A ideia foi fomentar problematizações de tais posições na ótica dos temas discutidos ao longo das oficinas, com foco na reflexão acerca dos estereótipos comumente identificados no imaginário social brasileiro. Por fim, apresentou-se uma breve contextualização sobre as políticas desenvolvimentistas do período militar, com ênfase na região da Amazônia.

Como atividade inicial, os estudantes deveriam ser instados a verbalizarem as respostas de algumas indagações:

- a) O que lhes vem à mente quando se fala em povos indígenas ou “índios”?
- b) De onde obtém informações acerca deste tema?
- c) Você sabe quem escreveu sobre a história dos povos indígenas, ao longo do tempo?
- d) Quais as influências na vida de um grupo social daquilo que se escreve sobre eles?
- e) O que você sabe sobre a Tese do Marco Temporal?

Esperou-se, nesse momento, que aflorassem as ideias que os estudantes trazem dos anos de escolarização e do meio social em que estão inseridos. Inclusive, detalhes acerca do contato estabelecido na cidade ou região em que vivem e, assim, estabelecido um diálogo sobre as representações dos povos indígenas no imaginário social e o papel da história indígena nesse processo. Uma vez que conforme Silva e Fonseca (2010, p.31): “a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios”.

Compreender as fontes até então acessadas pelos estudantes foi importante para orientar as atividades seguintes em que eles fizeram análise das fontes selecionadas e puderam estabelecer comparação com o que conhecem (Barca, 2004). Esse exercício também abriu margem para problematizar as consequências de ter sua história contada na visão de terceiros, quando se trata dos povos indígenas no Brasil. Schmidt (1996, p.121), concorda que na sala de aula, pode-se problematizar um objeto de estudo iniciando com ideias discutidas na historiografia ou “daquelas que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem”.

Por último, a questão do Marco Temporal trouxe uma discussão que remonta aos

direitos dos povos indígenas estabelecidos na Constituição Federal de 1988, da disputa pela posse de terras. O que pode ser a ponte para uma breve explanação dialogada acerca da história dos povos indígenas no Brasil e a mobilização política para a conquista dos direitos consolidados na CF/88, que está presente na discussão das trajetórias de vida. No que diz respeito ao diálogo com o conteúdo básico, já na explanação inicial, foi possível dar ênfase para as políticas econômicas dos governos militares e a consequente ocupação de terras indígenas para exploração de recursos naturais. Tema esse que também é encontrado na discussão das biografias.

Para nortear e acrescentar um elemento visual nessa exposição, preparou-se uma apresentação de *slides*. De forma sintética se apresentou o contexto mundial de Guerra Fria em que se insere a Ditadura Militar de 1964, o aparato repressivo instalado pelos governos militares.

Nessa contextualização, também era importante problematizar alguns pontos da política econômica desenvolvida no período como a realização de grandes projetos de infraestrutura em regiões afastadas do centro-sul, sob a justificativa de integrar/aproximar a nação e ocupar supostos lugares vazios, como seria o caso da Amazônia. A fim de destacar fala do presidente Castelo Branco: “Integrar para não entregar” e o *slogan* do Plano de Integração Nacional – PIN do governo Médici: “terras sem homens para homens sem-terra”. A intenção foi provocar questionamentos sobre a invisibilização dos povos indígenas nesse contexto.

Na atividade, utilizou-se também o livro didático disponibilizado na escola campo de pesquisa. Nele, os estudantes puderam observar que o capítulo dedicado aos governos militares não faz nenhuma menção da situação dos povos indígenas naquele período, apesar das políticas implementadas terem intensa implicação para essa população. Um exemplo nesse sentido são empreendimentos como hidrelétricas e estradas que expulsaram e exterminaram muitos povos indígenas (Relatório da CNV, 2013).

A partir daí, foi proposto um aprofundamento da discussão sobre a política indigenista destes governos, adotada com um viés de incorporação dos povos indígenas à cultura brasileira e de liberação do espaço ocupado de forma tradicional para dar lugar aos projetos já mencionados; nesse ponto, a região sul do Pará é incluída. Esperou-se que os estudantes conseguissem compreender que as iniciativas de ocupação da Amazônia têm relação direta com a história da região e da cidade de Redenção-PA.

Por isso, obras de mobilidade como a Rodovia Transamazônica, de geração de energia, como a Hidrelétrica de Tucuruí e de desenvolvimento da agropecuária, como os que foram

executados pela SUDAM<sup>43</sup> exemplificam ações implementadas no âmbito da política econômica dos governos militares que impactaram intensamente os povos indígenas da região – mesmo que eles não estejam presentes no livro didático. Os desdobramentos destes projetos repercutiram nas atividades da segunda oficina, a partir das trajetórias de vida.

A 2ª oficina, com duração de 60 minutos, foi o principal momento para oportunizar aos estudantes que manejem as trajetórias de vida e os demais documentos para elaborar reflexões acerca da história da região. As atividades iniciaram com a apresentação de fotos de Bep'kororoti Paiakan, Tuíre Kayapó e Tabo Kayapó. Mais uma vez, aconteceu uma coleta das ideias iniciais dos estudantes, que puderam construir, oralmente, uma biografia para aqueles sujeitos, além de atribuir as características que eles consideram apropriada para a imagem apresentada<sup>44</sup>.

De Bep'kororoti a imagem escolhida foi uma foto em que ele aparece no Congresso Nacional, durante as mobilizações para a Assembleia Constituinte. De Tuíre, optou-se pela emblemática foto em que ela encosta o facão no rosto do presidente da Eletrobrás durante o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu em Altamira, em 1989. De Tabo, uma imagem captada durante um evento de formação realizado na secretaria de educação de Redenção-PA, em que ele participava como servidor da FUNAI.

Depois que foi oportunizada a manifestação de todos, retomou-se algumas reflexões propostas no início da oficina 1, preferencialmente, quanto às generalizações (“índios” são todos iguais), a ideia de culturas estáticas, presas ao passado (a imagem do indígena como foi tipificado no período colonial) e sobre as relações estabelecidas no contato da sociedade não indígenas com os povos indígenas (especialmente em Redenção e região).

Ao considerar que as turmas costumam ter entre 25 a 35 pessoas matriculadas e um número um pouco menor que frequenta assiduamente, a ideia foi dividir cada turma em três grupos, de maneira que cada um ficasse responsável por analisar uma trajetória de vida e preparar uma apresentação para o restante da turma; a fim de compartilhar os pontos que mais

---

43 A Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Regional, com sede em Belém (PA). Em seu site, apresenta como objetivos: levar desenvolvimento incluyente e sustentável para os mais de 23 milhões de habitantes da Amazônia Legal, **pois busca** oferecer igualdade de oportunidades e autonomia para a população por meio do planejamento, articulação e fomento de políticas públicas alinhadas à Política Nacional de Desenvolvimento Regional e ao Plano Regional de Desenvolvimento da Amazônia. Disponível em: <https://www.gov.br/sudam/pt-br/composicao/ministro>. Acesso em: 13 de fev. de 2024.

44 Essa atividade foi adaptada do Caderno de Atividades sobre Biografia e o ensino das relações étnico raciais, integrante da dissertação *As muitas vidas de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais* (Azeredo, 2018).

despertaram interesse. Para cada grupo foram preparados materiais específicos que complementaram as informações sobre a pessoa biografada e também foram apresentadas questões norteadoras. Conforme especificado a seguir:

**Quadro 2 – Materiais Grupo 01 – Bep’kororoti Paiakan.**

<b>GRUPO 1 – BEP’KOROROTI PAIAKAN (PAULINHO PAIAKAN)</b>	
MATERIAIS - DOCUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto referente à história de vida de Bep’kororoti Paiakan</li> <li>- Fotos e reportagens sobre diferentes momentos de sua vida que se tornaram públicos (capas de revista: ambientalista x acusação de estupro)</li> <li>- Vídeos: Paiakan (fala durante a ocupação SESAI e Institucionais)</li> <li>- Direitos indígenas na Constituinte - YouTube</li> <li>- Papel madeira e pincel, para o caso de desejarem organizar algum recurso visual para a apresentação</li> <li>- Constituição Federal</li> </ul>
Roteiro de perguntas norteadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaque os aspectos da trajetória analisada que mais chamaram a atenção do grupo e contextualize com o momento histórico que está sendo contemplado nas aulas.</li> <li>- Comente sobre a atuação de Paulinho Paiakan no contexto da Ditadura Militar. O que você considera mais significativo?</li> <li>- Identifique nos materiais analisados elementos que nos permitam compreender como se deu a participação do Movimento Indígena nas discussões da CF/88? Como Paulinho Paiakan se insere na atuação desse movimento?</li> <li>- Quais as principais conquistas das mobilizações do movimento indígena, no texto final da CF/88?</li> </ul>

**Fonte:** Registro da própria autora.

**Quadro 3 – Materiais Grupo 02 - Tuíre Kayapó.**

<b>GRUPO 2 – TUÍRE KAYAPÓ</b>	
MATERIAIS - DOCUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto referente à história de vida de Tuíre Kayapó</li> <li>- Fotos e reportagens sobre o encontro de I Encontro das Nações Indígenas em Altamira de 1989</li> <li>- Vídeo de Tuíre respondendo ao deputado José Medeiros</li> <li>- Papel madeira e pincel, para o caso de desejarem organizar algum recurso visual para a apresentação</li> <li>- Constituição Federal</li> </ul>
Roteiro de perguntas norteadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaque os aspectos da trajetória analisada que mais chamaram a atenção do grupo e contextualize com o momento histórico que está sendo contemplado nas aulas.</li> <li>- Relacione as políticas de desenvolvimento e integração da Amazônia com a questão ambiental no período discutido nas aulas e mencionado na trajetória de vida de Tuíre.</li> <li>- O que a trajetória de Tuíre ensina sobre a capacidade dos povos indígenas de lutarem em defesa de seus interesses? O que pode ser considerado mais significativo?</li> <li>- Analise o resultado do Encontro de Altamira e qual impacto da participação de Tuíre.</li> </ul>

**Fonte:** Registro da própria autora.

**Quadro 4** – Materiais Grupo 03 - Tabo Kayapó.

<b>GRUPO 3 – TABO KAYAPÓ</b>	
<b>MATERIAIS - DOCUMENTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto referente à história de vida de Tabo Kayapó</li> <li>- Reportagens sobre o confronto da Espadilha (diferentes versões)</li> <li>- Papel madeira e pincel, para o caso de desejarem organizar algum recurso visual para a apresentação</li> <li>- Constituição Federal</li> </ul>
<b>Roteiro de perguntas norteadoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaque os aspectos da trajetória analisada que mais chamaram a atenção do grupo e contextualize com o momento histórico que está sendo contemplado nas aulas.</li> <li>- Comente o que o grupo entendeu sobre a demarcação de terras indígenas?</li> <li>- De que forma Tabo Kayapó se insere na história da demarcação da TI Las Casas?</li> <li>- O que a trajetória de Tabo nos ajuda a entender sobre a história indígena atual nesta região e no Brasil?</li> <li>- Identifique na história de Tabo Kayapó alguns desafios existentes na relação interétnica e contextualize com as vivências pessoais dos integrantes do grupo. Já tiveram conhecimento de algo parecido ou outros tipos de conflitos?</li> </ul>

**Fonte:** Registro da própria autora.

Acerca das atividades aqui propostas, o objetivo era estimular os estudantes a lerem as fontes oferecidas (trajetórias de vida, vídeos, reportagens, legislação e outras) e a partir delas fazerem inferências para compreensão de elementos do passado e sua relação com o presente nos contextos mencionados nos materiais. Bem como alicerçar discussões provocadas nas atividades do início das duas oficinas quanto às imagens que carregamos sobre os povos indígenas e comunicar as conclusões com os colegas.

Esta foi a principal atividade dentro do conjunto proposto na sequência didática, pois pôde permitir conhecer o tipo de pensamento histórico desenvolvido pelos participantes. Nesse ponto, a utilização de histórias de vida é sensivelmente importante. Como já assinalado, essa escolha não foi aleatória, ao contrário, a expectativa era que pudessem visualizar nos exemplos dos sujeitos analisados a sua capacidade de agência, a visibilidade que alcançaram, até mesmo internacionalmente, os resultados decorrentes de suas atuações políticas no Brasil e na região. Também as várias facetas que podem assumir de acordo com os contextos que estão inseridos no tempo presente, dentre outras observações possíveis.

Como conclusão da atividade, o/a professor/a pode, se entender pertinente, tecer comentários para complementar os objetivos da oficina. Tendo como iniciativa os prováveis contrastes entre as ideias iniciais oferecidas pelos estudantes a partir das fotografias apresentadas na atividade introdutória e aquelas que emergem a partir da leitura do texto contendo fragmentos das histórias de vida dos sujeitos que aparecem nas imagens. O/A

professor/a pode fazer um apanhado de possíveis temas que não tenham sido contemplados nas apresentações dos estudantes.

A título de exemplo, considera-se essencial mencionar as experiências de Tabo Kayapó e Paulinho Paiakan, como funcionários da FUNAI durante o período da Ditadura Militar. Ambos trabalharam no contato com povos que tiveram seus territórios atingidos pela abertura da rodovia Transamazônica. Ambos atuaram também na luta pela demarcação de terras indígenas tradicionalmente ocupadas.

Outro fato que pode ser problematizado é a participação deles e de Tuíre em diversas manifestações e reivindicações em prol dos direitos dos povos indígenas, das mulheres, da população pobre e do meio ambiente de forma geral. Para complementar esses comentários, pode-se fazer uma breve exposição sobre o movimento indígena durante a constituinte e os direitos conquistados em 1988, a fim de enfatizar que o texto constitucional marca uma mudança de perspectiva em relação à política indigenista dos governos militares e em outros períodos da história do país.

A terceira oficina foi pensada, principalmente, para ouvir considerações e as conclusões elaboradas pelos estudantes a partir do trabalho desenvolvido. Bem como debater as questões atuais referente às temáticas abordadas, isso com retomada, sempre que possível, à comparação com as ideias iniciais identificadas. O formato pensado para este momento foi uma roda de conversa.

Dispostos em círculo esperou-se a participação do máximo de pessoas. Para fomentar o debate podem ser exibidos vídeos de curta duração. No caso da sequência didática realizada como parte da pesquisa desta dissertação, foram exibidas duas reportagens sobre a violência contra os povos indígenas e conflitos em disputa por terras indígenas já demarcadas. Logo, esperou-se que os próprios estudantes fossem capazes de oferecer reflexões e críticas que permitisse uma construção coletiva de conhecimento.

### 3.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA – AS AULAS-OFICINA NA EEEM MARIA BENTA OLIVEIRA DE SOUSA

As oficinas aconteceram no dia 08/11/2023 para 3º A vespertino e 3º B noturno. E no dia 09/11/2023 para as turmas 3º B vespertino e 3º A noturno, portanto, uma oficina em cada turno. Professores de diferentes disciplinas cederam gentilmente os seus horários de aulas, com anuência da direção da escola, para o desenvolvimento das atividades. Por essa razão, a

participação nos exercícios foi voluntária; mas a permanência na sala de aula não foi facultada, em razão de regras da escola.

Em uma das turmas (3º B vespertino) foi necessário utilizar um espaço físico alheio à sala de aula, pois o ar condicionado da sala da turma estava estragado e o clima extremamente quente. Tendo em vista que a inserção sucedeu às aulas de Química, o professor responsável pelo laboratório de Ciências da Natureza autorizou a permanência naquele ambiente. Lá se trata de uma sala com várias bancadas, cheias de equipamentos e materiais inerentes ao trabalho das disciplinas daquela área do conhecimento. Esse contexto, porém, dificultou, por exemplo, a visualização de todos os participantes para discussões em conjunto.

Ao todo, nas quatro turmas, 60 estudantes participaram das oficinas. Sendo a maior participação registrada no “3º B” vespertino e no “3º B” noturno. Estas também foram as turmas em que se observou o melhor engajamento e disposição dos estudantes para colaborar com as proposições. Em geral, os presentes se dispuseram a participar, a única exceção foi no “3º A” noturno, em que a maioria preferiu se ausentar, com autorização da equipe da escola, para preparação de apresentações artísticas alusivas ao Dia da Consciência Negra. Restaram, assim, apenas 09 pessoas na sala de aula. Esse evento, aliás, foi motivo para interrupção em todas as inserções para repasse de orientações quanto ao momento de culminância do projeto.

De modo que na turma do “3º A” vespertino, cerca de apenas 10 a 15 minutos foram solicitados pelos professores que estavam na organização, com a finalidade de definir com a turma performances e tarefas que deveriam providenciar. Nas demais turmas, a interrupção se limitou à transmissão de informes e não ultrapassou 5 minutos, em média.

Tendo em vista os objetivos já especificados, foram mobilizados os materiais. Cada uma das três histórias de vida, foi impressa em duas vias cada. Fotos, reportagens de jornais e um exemplar da Constituição Federal, também foram apresentados impressos. Os vídeos foram encaminhados para o celular dos participantes, conforme a distribuição dos grupos, para a atividade da segunda oficina.

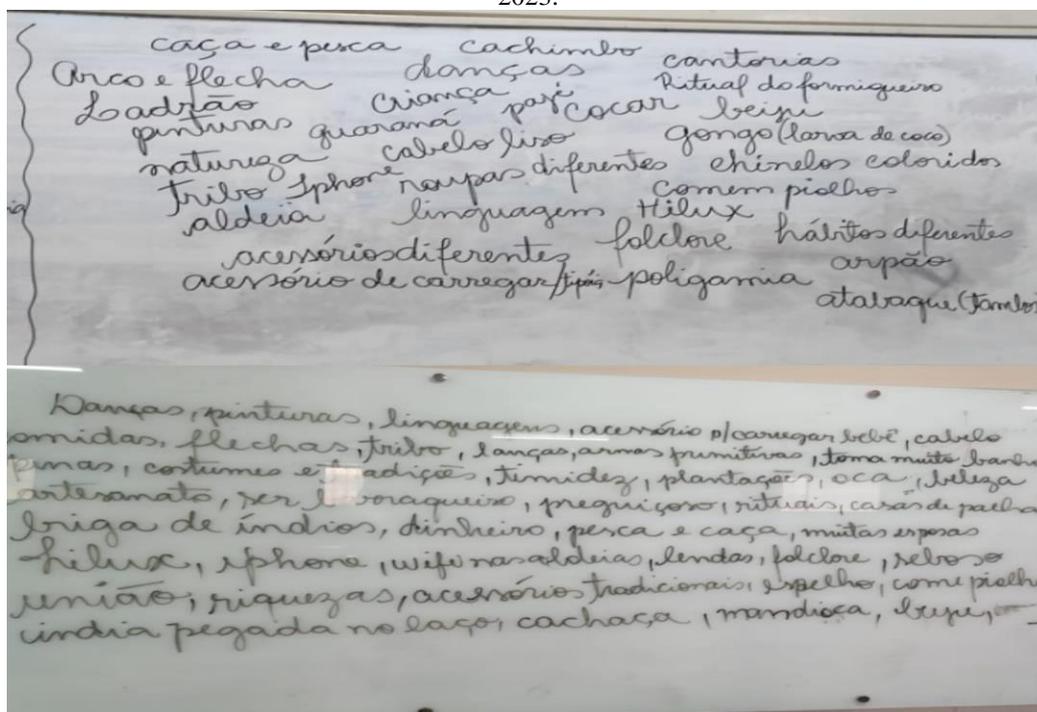
De forma geral, em todas as turmas houve boa adesão à atividade inicial. Quando solicitados a responder qual a primeira imagem que tinham ao ouvir sobre os povos indígenas, observa-se que as respostas seguiram um padrão semelhante ao que foi observado um ano antes, no levantamento realizado por meio de questionários, com as turmas de 2022 (o resultado desse questionário foi discutido no item 1.4). O fato é que novamente abundaram as referências aos povos indígenas como grandes conhecedores da natureza, caçadores/pescadores, usuários de “arco e flecha” e “armas primitivas”, detentores de hábitos alimentares que seriam derivados do que plantam e colhem, que costumam ter muitos filhos.

Outras manifestações culturais como dança, corrida de tora, pintura corporal, corte de cabelo e a beleza das mulheres, linguagens diferenciadas, também foram mencionadas. Uma pessoa respondeu que se lembrava da desvalorização e invisibilidade dos índios no âmbito escolar. Alguns trouxeram detalhes baseados em experiências pontuais: “gostam de comprar chinelos coloridos”, são “barraqueiros”, ou seja, sempre se envolvem em confusão com outras pessoas.

Além disso, em todas as turmas houve algum comentário sobre o suposto fato de os “índios” serem preguiçosos e, contudo, terem muito dinheiro, “usam Iphone® e andam de Hilux®”. Ao mesmo tempo em que alguns afirmaram que os indígenas tomariam vários banhos por dia; outros, consideram que a imagem predominante é de pouca higiene, o que inclui um hábito de se alimentar dos piolhos que retiram das cabeças das crianças, o que seria considerado repulsivo. Esse aspecto foi mencionado em 3 das 4 turmas.

Interessante observar que nesse primeiro momento, eu me limitei a anotar as colocações conforme surgiam (Figura 18), mas, uma discussão naturalmente se desenvolvia entre os estudantes, em que eles mesmo questionavam as posições uns dos outros, com alegações de algumas percepções configuravam apenas preconceito e não tinham fundamento real.

**Figura 18** – Quadros de respostas apresentadas na atividade inicial nas turmas 3ªA vespertino e 3ª B noturno. 2023.



Fonte: própria autora.

Contudo, um ponto foi praticamente um consenso entre os estudantes: a ideia de que os indígenas disfrutam de uma posição socioeconômica privilegiada em relação aos não indígenas.

Isso foi atribuído, principalmente, aos garimpos que funcionam dentro das terras indígenas. A imagem do “índio garimpeiro” que anda de Hilux® foi citada em todas as turmas e não foi questionada por ninguém. Como discutido no segundo capítulo, essa imagem pode estar relacionada com a memória construída localmente sobre o período em que havia a extração de produtos como madeira e ouro com participação dos Mebêngôkre-Kayapó. Nesse período, houve, de fato, o acesso e a circulação mais intensos de mercadorias entre os indígenas. É importante destacar ainda que a cristalização dessa imagem foi favorecida também pela mídia, que não raro divulgava matérias com críticas a relação dos Mebêngokrê com o dinheiro.

A escola, o dia a dia, a televisão e as redes sociais/internet aparecem como sendo as principais fontes de informações acerca dos povos indígenas, segundo as respostas que os estudantes ofereceram. Ficou perceptível que eles não costumam questionar as informações a que têm acesso. Quando diante de imagens e notícias não demonstraram perceber qualquer intencionalidade por trás da maneira como a informação é veiculada.

Contudo, quando instigados a pensar sobre a participação de grupos socialmente excluídos deste processo de escrita, reconhecem que se fala sobre eles a partir de uma visão externa. Refletiram que indígenas e afro-brasileiros, por exemplo, geralmente são objeto da história e não autores e/ou sujeitos dela/nela. Assim, após serem provocados a pensar um pouco mais demoradamente sobre o assunto demonstraram compreender que o que se lê, pode estar a serviço dos interesses de quem escreve, não contemplando a realidade dos próprios envolvidos na notícia.

Após essas primeiras provocações, os/as estudantes foram instigados a pensar sobre o debate, então muito em voga, relacionado à Tese do Marco Temporal e outros temas da atualidade nos quais envolvem os povos indígenas. Ninguém soube, ou quis falar sobre o que vinha a ser, ou o que pensava sobre o Marco Temporal.

Dessa maneira, nas quatro oportunidades, foi necessário contextualizar e a partir daí, dar seguimento às atividades. Sendo assim, procurei construir uma relação entre a conquista de direitos pelos povos indígenas na Constituição de 1988, a fim de fomentar conhecimentos a respeito da mobilização de grupos de diversas etnias sob um movimento indígena organizado. Mencionei o contexto em que se desenvolveu essa movimentação política, durante a Ditadura Militar.

Após problematizar o que seria a tese do Marco Temporal, procurei chamar a atenção dos estudantes para a constância das ameaças aos direitos dos povos indígenas – mesmo estando esses direitos estabelecidos na Carta Magna brasileira.

Em relação à proposta de ambientar as discussões temporalmente dentro da situação política e econômica da Ditadura Militar, foi preciso também dispensar um pouco mais de tempo do que o previsto à princípio. A maioria das turmas ainda não tinha adentrado nesse conteúdo e, apesar de ser previsto também no Ensino Fundamental, os estudantes alegaram desconhecer o conteúdo histórico referente à Ditadura Militar, alguns recordaram determinados pontos e, conforme a isso, foi iniciada uma contextualização.

Nessa ocasião, foi explanado sobre o momento de disputa entre socialistas e capitalistas pela influência global, suas implicações na política brasileira que culminaram no Golpe de 1964, que levou os militares ao poder. Feito um breve diálogo sobre o uso de violência na repressão às liberdades durante esses governos, passou-se a discutir sobre os aspectos integracionista e desenvolvimentista da política econômica e as aproximações com a história regional, com ênfase na história indígena.

Ao final da primeira oficina já foi possível constatar a necessidade de trabalhar a história indígena com enfoque regional, pois a imagem predominante no imaginário dos estudantes estava diretamente ligada à história de intensificação do povoamento e da exploração econômica deflagrada pelos governos militares nesta região – conforme visto no segundo capítulo desta dissertação.

Isto posto, enfatiza-se que trabalhar a história indígena no contexto da história regional é essencial e constitui uma forma de oferecer aos estudantes contato com narrativas destoantes da “oficial”, onde a figura de alguns migrantes é exaltada como herói desbravador, responsável pelo desenvolvimento (Silva, 2010). Enquanto os povos indígenas, especialmente os Mebengôkre-Kayapó são vistos como preguiçosos, gananciosos e relacionados ao atraso.

Dessa maneira, apresentar a história da Ditadura Militar sem a ênfase na história local e/ou, sem observar a questão indígena, como frequentemente se vê no material didático, não contribui para contestar essas imagens. Pode, na verdade, reforçar a perpetuação de lugares comuns reproduzidos historicamente.

No que diz respeito à realização da segunda oficina, diante das fotografias de Bep'kororoti, Tuire e Tabo (Figuras 19, 20 e 21 respectivamente), os estudantes se mostraram empolgados em “acertar” o papel dos sujeitos ou o contexto das imagens. Com a exibição dessas imagens e o exercício de instigar os estudantes a pensar sobre elas, passou-se a pensar o debate mais amplo sobre a questão indígena no contexto da Ditadura Militar. Isso a partir da trajetória de três indígenas da região que vivenciaram o período.

**Figura 19** – Bep'kororoti "Paulinho Paiakan" durante mobilização pelos direitos indígenas na constituinte de 1988. Foto: Beto Ricardo.



Fonte: Acervo digital do ISA.

Diante dessa foto de Bep'kororoti, as apostas estiveram muito focadas na ideia de liderança, apesar de ponderarem que ele era muito jovem. Contudo, a maioria afirmou que ele seria “um pajé, cacique, líder dos guerreiros, homem sábio”; outros atrelaram a imagem à ideia de guerra, de confronto com alguém, contudo, não se deram conta do contexto do embate.

Alguns conjecturaram uma guerra na floresta contra invasores do território indígena. É interessante comparar as imagens construídas pelos estudantes, com o depoimento que o próprio Bep'kororoti faz em vídeo<sup>45</sup> quando explica que ele aprendeu a manejar o imaginário de “índio valente”, construído sobre os Mebengôkre-Kayapó, e o levou para os espaços institucionais. Esse aspecto fica claro também no texto sobre a sua história de vida, presente no segundo capítulo. O mesmo texto foi disponibilizado para análise dos estudantes na continuidade da oficina.

45 Vídeo disponível no Youtube – PAIAKAN – trecho do documentário sobre a Ocupação da SESAI, em 2019. Link: <https://youtu.be/mWx18KACXP4?si=zMLGgorTaHQZQOPP>. Acesso em: 07 de nov. de 2023.

**Figura 20** – Tuíre Kayapó durante o I Encontro das Nações Indígenas, em Altamira-PA, 1989. Protásio Nenê.



Fonte: Acervo digital do ISA.

Ao analisar a foto de Tuíre (Figura 20), as referências a questões que envolvem o gênero se destacaram: “uma mulher em defesa da honra da filha”, “era a filha do pajé e sofreu uma ameaça”, “aquele era o homem que queria se casar com ela”. Alguns demoraram a perceber que se tratava de uma mulher, contudo, identificavam o contexto ao redor da imagem como sendo um evento com cobertura jornalística, uma entrevista coletiva entre outros. Alguns, faziam inferências acerca das intenções daquele gesto, como sendo uma defesa de seu território contra um “colonizador”.

**Figura 21** – Tabo Kayapó durante Seminário Intercultural: Diálogos construtivos dos Povos Originários no âmbito da Proteção Social no SUAS, em Redenção-PA, 2023.



**Fonte:** Registro próprio.

As opiniões quanto à fotografia de Tabo foram as mais abundantes e variaram que ele seria desde professor, vendedor de abacaxi, médico, cacique, índio aculturado, índio indo comprar uma Hilux®, garimpeiro, até comparações com pessoas que conheciam. A análise do espaço onde ele aparece na imagem, levou alguns estudantes a sugerirem que Tabo seria um servidor público. Houve inúmeros comentários pelo fato dele segurar um aparelho celular, novamente atribuindo a imagem de “índio rico” e adepto da cultura dos “brancos”.

Neste momento, verificou-se, portanto, uma nítida diferença no que diz respeito a reação dos estudantes à foto de Tabo, que claramente foi a que causou mais incômodo aos participantes. Quando falavam sobre as imagens de Bep’kororoti e Tuíre, havia uma conotação positiva com ênfase na característica de “guerreiros” imaginada para eles. Já em relação a Tabo,

surgiram comentários pejorativos quanto à sua compleição física, questionamento quanto ao acesso dele a itens de consumo como carro e telefone celular; bem como o ambiente em que se encontrava, de um órgão público.

Questiona-se a razão para tal diferença. Uma vez que chama a atenção a dificuldade em assimilar a existência de uma pessoa indígena no tempo presente, convivendo no ambiente urbano e fazendo uso da tecnologia. Um indígena, portanto, que fuja ao papel que lhe foi designado pelo imaginário popular, imaginário este impregnado de colonialidade, pautado na ideia do atraso e do congelamento cultural no tempo.

Nesse sentido, a percepção dos estudantes, enquanto moradores de uma cidade com significativa presença indígena em ambiente urbano, mostra como simplesmente dividir o mesmo espaço, não é o suficiente para construção de imagens positivas. Isso remete, dentre outras coisas, a algumas das implicações do apagamento dos povos indígenas ao longo da história. O que produziu a ideia que os indígenas estão congelados no passado ou possuem (e somente podem possuir) culturas e hábitos “selvagens/primitivos”; logo, atrasados em comparação à sociedade não indígena (Bessa Freire, 2000).

Após o exercício de imersão e reflexão sobre as imagens, os estudantes foram divididos em três grupos. Cada um deles recebeu um trecho da biografia e documentos relacionados a um dos indígenas retratados pelas fotos. Realizei orientação específica com cada um dos grupos e apresentei os documentos para frisar o que se esperava do trabalho de análise. Em virtude do tempo, alguns grupos decidiram dividir as páginas das histórias de vida entre os integrantes para leituras individuais e compartilhamento interno. O mesmo foi feito com os vídeos e reportagens de jornais. Em média, foram destinados 20 - 30 minutos para a análise dos materiais e organização da socialização, que poderia seguir ao que foi solicitado no questionário norteador.

Uma vez em posse dos materiais, os grupos reagiram de formas diferentes. No entanto, em todas as turmas foi possível observar o interesse e a surpresa com a descoberta que se tratava de pessoas da região, e “até da cidade de Redenção”. No que diz respeito à análise feita pelos grupos das histórias de vida e das fontes a elas relacionadas, sobressaíram menções a aspectos mais atrelados a vida pessoal dos sujeitos retratados.

Os estudantes não se mostraram imediatamente atentos, portanto, com a relação da trajetória dos sujeitos com o contexto histórico regional ou nacional. De maneira mais tímida, mencionaram a atuação política dos três sujeitos. Em apenas um grupo foi observada uma leitura coordenada das diferentes fontes que foram apresentadas. Mais adiante está apresentado de maneira mais detalhada os resultados obtidos com cada grupo. Mas de maneira geral pode-

se afirmar, que os documentos como as reportagens e as capas de revistas foram praticamente ignorados na socialização e a Constituição Federal não chegou a ser manuseada por nenhum estudante, pois se limitaram a observar o livro e comentar sobre sua espessura.

A questão do relacionamento entre indígenas e não indígenas, surgiu em vários momentos como relatos de vivências ou de escuta sobre conflitos. A maioria comentários estava relacionado ao contato para exploração de garimpos em terra indígena ou a trocas comerciais em zona urbana. Nesses relatos, prevalece a ideia da suposta “desonestidade” ou “esperteza” do indígena diante do não indígena “trabalhador”. Ou seja, os estudantes dizem saber por experiência própria ou de pessoas próximas, que os “‘Kayapó’ se fazem de bobos para obter vantagens e lucro nos negócios”.

A existência atual de violência de qualquer natureza contra a população indígena não foi colocada, quando comentaram o “roubo das terras habitadas por indígenas”, remetiam a acontecimentos do passado. Foram menções generalizadas, não reconheceram abertamente o processo de expulsão como atos de violência, tampouco, a localidade dessas práticas. Assim, a questão dos conflitos pela posse de terra não foi discutida diretamente e imediatamente, a partir das fontes que os grupos escolheram analisar. Agora, será comentado de maneira separada, a experiência de análise de cada trajetória de vida, ocorrida na segunda oficina.

Será iniciado pelos grupos que ficaram responsáveis por apreciar a trajetória de Bep'kororoti Paiakan. Esperava-se que os estudantes identificassem o fato de a “saída” de Paiakan da aldeia e seu contato com o mundo não indígena ter acontecido no contexto da Ditadura Militar. E também conectar esses fatos com a política econômica da época, como se observa no trecho da trajetória de vida lido pelos estudantes:

Essa fluência seria um diferencial, inclusive na primeira incursão pelo mundo externo à aldeia, na oportunidade em que atuou como intérprete da FUNAI junto às frentes de atração de povos indígenas contíguos à construção da Rodovia Transamazônica entre os anos de 1969 a 1974, no auge da política desenvolvimentista da Ditadura Militar. Este momento em particular é sensível para a região amazônica, pois, se tornou alvo de uma intensa política de povoamento com várias faces de atuação do regime que avançava violentamente sobre áreas ocupadas por diversos povos indígenas, tratados como sinal de atraso e entrave para o desenvolvimento do país (Trecho da trajetória de vida de Bep'kororoti Paiakan apresentado aos estudantes).

De igual maneira, havia expectativa de um construto quanto à articulação do Movimento Indígena pela garantia de direitos na constituinte, a fim de perceber a atuação de Paiakan junto a outras lideranças de diversos povos indígenas, consignada tanto no texto sobre sua trajetória

de vida, quanto no vídeo<sup>46</sup>. Esperava-se que os estudantes discutissem os resultados dessa mobilização no texto constitucional, se possível com relação da situação desses direitos na atualidade. Além de outros debates possíveis a partir da história de vida de Bep'kororoti Paiakan.

Na prática, os grupos destacaram a sua atuação como ambientalista e líder dos Mebêngôkre-Kayapo, seu reconhecimento internacional, a participação nas mobilizações pró-direitos indígenas na constituinte. Um dos grupos apontou sua contribuição na conquista de direitos expressa na versão final da Constituição. Não houve ponderações sobre as consequências de tais atuações para o momento contemporâneo.

Os estudantes do “3º B” vespertino discutiram com a turma o fato de nas capas de revista e no episódio da acusação de estupro existirem versões antagônicas em que a mesma figura pode ser lida como herói ou vilão, como o defensor do meio ambiente ou um estuprador selvagem. Reconheceram a possibilidade da atuação política de Paiakan ter motivado um movimento para atingir sua imagem e credibilidade. Ainda quanto a essa questão, é importante mencionar o tratamento dispensado pelo grupo da turma B, do turno noturno, que debateu internamente a questão da acusação e em sua apresentação, verbalizou o entendimento de que a forma como o caso foi tratado pela opinião pública pode ter sido influenciada pelo fato de Bep'kororoti ser indígena, sem entrar no mérito da culpa ou inocência das alegações.

Uma menção constante a respeito da trajetória de Paiakan foi a constatação de sua morte por consequências da Covid-19, o que se diferencia da atenção destinada a outros eventos mencionados nos documentos, pois remete à maneira como a lembrança da pandemia ainda é latente para os participantes da oficina. Outro ponto que despertou o interesse foi a prioridade que ele teria dado em oferecer escolarização não indígena para as filhas, que, de certa forma, herdaram o seu legado de militância.

O fato de Bepkororoti ter vivido próximo, ou em Redenção também foi algo que recebeu destaque pelos grupos que apresentaram sua história de vida e pelos que assistiam as apresentações. Os estudantes se mostraram admirados por ter existido uma pessoa da própria região que participou de um momento tão importante como a elaboração da Constituição; bem como de palestras e protestos com repercussão em outros países. E, mesmo diante de uma personalidade notória, nenhum dos estudantes conhecia sua história, o que foi exteriorizado especificamente por uma estudante da turma B noturno, que questionou a razão para se estudar sobre pessoas distantes, mas ignorar as pessoas ao redor.

---

46 Vídeo disponível no Youtube – INSTITUCIONAIS – DIREITOS INDÍGENAS NA CONSTITUINTE. Link: <https://youtu.be/L42V7OA2dOU?si=FRpBY5eAXQC5uVnL>. Acesso em 07 de nov. de 2023.

Antes de iniciar o relato de experiências da análise da trajetória de Tuíre Kayapó, deve-se esclarecer que o grupo do 3º A noturno não conseguiu fazer sua apresentação sobre esta trajetória, em razão do esgotamento do tempo de aulas, como já mencionado. Nessa turma, vários estudantes precisaram se ausentar e aqueles que permaneceram, demonstraram boa vontade em contribuir para projeto; porém, desmotivados na realização das atividades.

É preciso levar em conta o fato de a oficina ter ocorrido nas últimas aulas de uma quinta-feira. O cansaço era visível entre a turma, em sua maioria formada por adultos trabalhadores. Por isso, buscou-se estratégias para tornar o mais atrativo possível, contudo, as análises dos três grupos que contavam com 03 pessoas, cada, levaram mais tempo que as outras turmas para ficarem prontas. Assim, o grupo que ficou por último não conseguiu apresentar e demonstrou genuíno alívio ao soar do sinal de encerramento das aulas.

A descrição franca (quase um desabafo) é um chamado à consciência de que existe uma “sala de aula real” e, tal consciência é primordial quando se propõe a trabalhar na educação e, muito mais, com ensino básico da rede pública. A atuação junto às turmas no noturno pode ser especialmente desafiadora. Não basta compreender que existirão ritmos de aprendizagem diferentes, que uma proposta não vai funcionar da mesma maneira com qualquer público.

É necessário reconhecer que o professor também está exposto a um desgaste em sua condição emocional e física. Por isso não se ignora o fato desta ter sido a última turma atendida, depois de dois dias intensos de trabalho. Esse fato colocou, portanto, esta professora, ao lado dos discentes da turma em questão, enquanto trabalhadora desgastada por uma jornada laboral extensa, sem a capacidade de exalar energia ou força necessárias para “contagiar” os presentes, que mesmo assim fizeram questão de continuar e colaborar. Aberto esse parêntese que, nem de longe, significa que não tenha havido muitos avanços nas discussões nesta turma.

A trajetória de Tuíre Kayapó mobilizou questionamentos intensos entre os grupos. Enquanto discutiam internamente, foi possível observar que a agência, ou capacidade ativa dos povos indígenas de atuar em prol de seus interesses foram prontamente identificados no texto sobre a participação de Tuíre no Encontro de Altamira e também no vídeo de 2019 que estava incluído nos documentos repassados para o grupo, em que ela aparece durante uma fala dirigida ao deputado José Medeiros (PL-MT).

Nos dois registros é possível perceber que Tuíre não só esteve aguerridamente posicionada no passado, como continua inserida na mobilização política do movimento indígena. Os estudantes destacaram que a jornada de ativismo de Tuíre demonstra sua coragem na defesa do meio ambiente e das pessoas mais pobres. A maior parte dos grupos fez uma

identificação de Tuíre com a causa ambiental, com ênfase no sucesso do seu ato no evento em Altamira, a repercussão midiática e a suspensão do projeto na época.

Especialmente na apresentação do grupo da turma B, do vespertino, observou-se a construção de uma reflexão, utilizando os diferentes documentos oferecidos, sobre o pioneirismo de Tuíre como mulher, que se destaca em ambientes predominantemente masculinos, além de dispensar intermediários, sem medo de expor sua opinião de forma independente. Os estudantes da turma em questão viram no manuseio do facão a representação da coragem em lutar mesmo sendo considerada parte de uma “minoria”. Eles atribuíram essa postura corajosa a educação e a cultura que Tuíre deve ter recebido de sua família ainda na aldeia. De acordo com eles, ela levou esse aprendizado para o mundo externo ao seu povo, sem abandonar suas origens (ainda mora em aldeia na TI Las Casas e fala apenas a língua Mebêngôkre-Kayapó em toda aparição pública).

É digno de algumas notas o caminho percorrido por este grupo na oficina, pois desde a definição dos grupos, a maioria dos discentes se mostrou dispersa e desenvolveram conversas alheias aos temas propostos. Além disso, o ambiente do laboratório de Ciências da Natureza, onde a atividade aconteceu, oferecia muitos elementos para distração. Isso tornou necessário um constante direcionamento no foco dos estudantes na atividade e a repetição dos objetivos dela. Mesmo assim, o grupo que analisou a trajetória de Tuíre chegou a um resultado muito fecundo em relação ao que se esperava. Compreenderam a ideia de agência indígena e detectaram na história de Tuíre uma mostra dessa capacidade ativa, souberam manusear os documentos oferecidos, atribuíram importância à ação de protesto em 1989, já que se identificavam com a questão ambiental na atualidade, criaram hipóteses para explicar o significado do uso do facão, por exemplo.

Depois de finalizada a apresentação, um dos estudantes do grupo se dirigiu a mim dizendo que o grupo percebeu que a princípio eu não “botei fé no trabalho deles” e que fui surpreendida pela apresentação, tal qual os interlocutores de Tuíre, ficaram atônitos diante de seu facão em Altamira. Diante da flagrante veracidade da constatação, restou assentir e aceitar o alerta. A fala em tom brincador despertou para reflexões acerca das formas pelas quais os discentes constroem o aprendizado e a capacidade do professor para flexibilizar métodos e acordos de convivência, de forma a não tolher a liberdade. E, também, a alegria dos estudantes em seus processos de elaboração de conhecimento.

Retomando a apreciação das experiências da segunda oficina, foram discutidos os resultados da análise da trajetória de vida de Tabo Kayapó. Novamente, uma turma ficou sem socializar seus apontamentos por falta de tempo. O último grupo da “turma A”, vespertino, não

conseguiu apresentar, pois as atividades iniciais das oficinas 1 e 2 se alongaram mais do que o previsto.

Nas outras turmas, os estudantes realizaram as atividades normalmente, contudo, nenhum deles construiu relações entre a trajetória de vida lida e as reportagens oferecidas como material complementar, apesar de terem sido estimulados a fazer isso. Nas duas reportagens, são noticiadas um confronto entre os Mebêngôkre-Kayapó e funcionários de uma fazenda de uma região limítrofe da área de ocupação indígena. Acreditava-se que a menção aos conflitos da Fazenda Espadilha atizou a atenção dos estudantes para a questão da disputa por terras na região, por ser uma problemática que regularmente coloca o sul do Pará em noticiários nacionais, não apenas envolvendo povos indígenas. Era esperado igualmente uma repercussão acerca da questão da demarcação de terras para usufruto dos povos tradicionais (incluindo indígenas), já que é algo muito presente na narrativa sobre Tabo; no entanto, não aconteceu neste momento.

A violência no campo não é novidade para quem mora na região<sup>47</sup>, os casos de assassinatos em razão de conflitos por terra podem soar comum aos estudantes que moram em Redenção, a ponto de não demonstrarem interesse especial quanto a isso. De igual maneira, a questão de demarcação de terras indígenas também não foi explorada pelos estudantes durante as socializações das atividades, no máximo quando provocados, fizeram comentários isolados de reconhecimento que se os povos indígenas chegaram primeiro, são os donos das terras. Consideração essa feita sem desenvolver ou associar com os tópicos em apreço nas aulas.

Sem dúvida o aspecto mais admirado e comentado quanto à história de vida de Tabo foi sua dedicação à aprendizagem, pois desde menino, aprendeu com os mais velhos da aldeia. Depois, para estudar português e se profissionalizar precisou de muita disciplina. Muitos participantes fizeram críticas às suas próprias ideias quando, diante de uma fotografia, foram instigados a imaginar uma biografia para Tabo. Destacaram que ele, em realidade, já havia ocupado diversos cargos em várias cidades/capitais de Estado, onde construiu uma longa carreira como servidor público federal.

Os participantes foram unânimes em exaltar a ligação de Tabo com a terra em que viveram os seus ancestrais e principalmente, o prazer que Tabo demonstra em estar no ambiente

---

47 O levantamento do Fórum de Segurança identificou as cidades da região Sul do Para entre as mais violentas da Amazônia, como se observa no relatório Cartografia das Violências na Amazônia, Floresta do Araguaia e Cumarú do Norte ocupam as duas primeiras posições em número de homicídios (p. 17). Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/11/cartografias-violencia-amazonia-ed2.pdf>, acesso em 13 de fev. de 2024.

da aldeia, o seu desejo de retornar em tempo integral, mesmo depois de vivenciar tantas experiências “fora de casa”. Houve também menção elogiosa à preocupação de Tabo em garantir aos seus pares o acesso a esse direito de usufruir dos territórios tradicionalmente ocupados pelos povos indígenas. O que denota outro indício do reconhecimento pelos estudantes, mesmo que indireto, da importância dos territórios para os povos indígenas.

Vale lembrar que no momento inicial desta atividade, a imagem de Tabo foi a mais “atacada” pelos estudantes com comentários de tom pejorativo. As reflexões construídas pelos grupos, aponta, portanto, que o contato com a história de vida, provocou entre os estudantes uma tomada de consciência e o reconhecimento de “erros de julgamento”. Nesse sentido, a caricatura do “índio da cidade, que usa celular”, foi substituída pela admiração, sobretudo, pelo aspecto educacional e profissional de um indígena com nome, rosto, propósitos e realizações.

Em uma das turmas, o grupo destacou a liderança de Tabo na busca pela comprovação da tradicionalidade da ocupação indígena da área que hoje corresponde a TI Las Casas. Para tornar possível a partir disso a demarcação. Não houve, contudo, menção à questão de possíveis conflitos pela posse de terra ou outras tensões inerentes, talvez pelo fato de ter sido uma “luta” em espaços institucionais não ter aparecido na história de vida de Tabo, menção a episódios de violência física, por exemplo.

Durante essa socialização, alguns estudantes se surpreenderam ao descobrir que é possível estudar história com personagens que estão muito próximos da sua realidade, já que Tabo é uma pessoa comum. Demonstraram desconhecer essa alternativa, uma vez que estavam acostumados a ver nos livros apenas os ditos “grandes nomes” da política. Não imaginavam que a carreira de pessoas comuns também pode ser historicamente relevante.

Na programação prévia da sequência didática, a oficina 3 seria um espaço para escuta qualificada dos participantes das atividades. Nessa, o retorno seria estimulado visando não apenas observar a capacidade de mobilizar os conceitos históricos, mas, avaliação do método em si. Contudo, foi impossível colocá-la em prática por falta de tempo. Em uma tentativa de compensação, foi solicitado aos estudantes que respondessem um questionário no Google Formulários. No entanto, a adesão foi baixíssima. Foram respondidos apenas 11 formulários. Nenhuma da turma A, da noite. Especialmente na condição de professora eventual e da não continuidade do contato com as turmas, ficou demonstrado que as atividades tem melhor adesão quando realizadas em sala de aula.

Em que pese a baixa adesão, as respostas foram significativas no sentido de mostrar a impressão dos participantes. A maioria dos respondentes destacaram que o que mais chamou a atenção, dentre as atividades desenvolvidas, foi a constatação de que nutriam ideias geralmente

negativas acerca dos povos indígenas. Foi mencionada a percepção da necessidade de se falar mais sobre a história e a cultura indígena na escola, pelo fato delas não serem suficientemente contempladas.

Quando solicitados a sugerir aspectos a serem aperfeiçoadas, se queixaram da falta de tempo para a realização das atividades. No quadro abaixo isso é exemplificado com algumas respostas selecionadas:

**Quadro 5** – Algumas das respostas ao questionário avaliativo das aulas-oficina

Pergunta: O que mais chamou sua atenção entre os temas abordados nas aulas-oficina?

R.: *“Que quando falamos em Índio, nunca pensamos em um professor, um médico .... Sempre pensamos que são pessoas que moram em tribos, que comem comidas estranhas, dentre outras coisas, mas nunca uma coisa legal”*.

Pergunta: Como você avalia as atividades que foram propostas?

R.: *“Muito boa, pois podemos aprender coisas que não sabíamos. Ou que sabíamos, mas não era muito discutido”*.

Pergunta: Deixe uma avaliação mencionando o que poderia ser melhorado para as próximas aulas?

R.: *Mais comunicação sobre informações da história indígena, da sua importância no Brasil, é da importância de suas crenças, cultura é espaço na sociedade, sem falar sobre como eles realmente são hoje em dia, é como podem fazer sua história continuar viva daqui pra frente!*

**Fonte:** Registro da própria autora.

Somando-se a essas opiniões, aconteceram vários retornos diretos ao findar das oficinas. Geralmente algumas pessoas permaneciam depois do encerramento das atividades, para me cumprimentar e elogiar a iniciativa. Um estudante mencionou ter pensado mais sobre a realidade dos povos indígenas naquele único dia do que já tinha feito durante todo o ano (reitero: em História, se estuda basicamente o século XX e a contemporaneidade segundo o currículo vigente e é rara a menção da história indígena do Brasil nestes períodos nos materiais didáticos).

Na turma B do noturno, cerca de seis estudantes se mantiveram em sala e discutiam questões que foram levantadas durante as oficinas, o que declara o interesse de continuar os debates iniciados. Comentaram as ações de desintrusão na T.I. Apyterewa<sup>48</sup>, que estavam em andamento naquele momento com bastante repercussão na mídia e no cotidiano em Redenção-PA. Mostraram, espontaneamente, empatia pela situação dos povos indígenas que tiveram suas

48 A partir de Setembro/2023, em cumprimento às decisões judiciais em ação de reintegração de posse impetrada pelo Ministério Público Federal do Pará, dezenove órgãos do executivo federal, **pois inclui** a Polícia Federal e o Ministério dos Povos Indígenas realizam operação de desintrusão, ou seja: a retirada de pessoas que estão ocupando uma área de forma ilegal, da Terra Indígena Apyterewa, do povo Parakanã, homologada em 1996. Informações disponíveis em <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/desintrusao-tiatb>.

terras invadidas e ali reconheceram que as terras vêm sendo tomadas desde o início da colonização.

É certo que não seria possível em uma oportunidade contemplar todos os resultados almejados. Alguns pontos foram identificados como falhas no planejamento: o principal foi o tempo previsto para as atividades que se mostrou insuficiente, o que impediu a apresentação de todos os grupos em algumas turmas e inviabilizou a realização da terceira oficina, cuja importância é fundamental no processo de avaliação e consolidação da aprendizagem.

O planejamento não levou em conta a preparação de evento interno da escola no momento de agendar as datas para execução das oficinas. Apesar de se tratar de situação externa, era de amplo conhecimento e deveria ter sido considerada. Também é bom refletir sobre a decisão de realizar as oficinas no mesmo dia, tomando 4 aulas seguidas para isso, pois, se revelou cansativo e pode influenciar no resultado e no comprometimento dos envolvidos para atuar com ânimo nas atividades desenvolvidas.

Em contrapartida, iniciativas como esta, que não foi – e não ambicionou ser – a solução definitiva para combater ideias preconceituosas, mas se mostram importantes para o enfrentamento destas ideias. Por isso, precisam ser ampliadas e sempre que possível pensadas de maneira interdisciplinar, com a colaboração de professores de outras áreas.

No planejamento anual para o ano letivo 2024 na EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa, a proposição foi escolhida pelos professores da área de Ciências Humanas para ser usada com as turmas de 3º ano do Ensino Médio, em concomitância aos conteúdos de Governos Autoritários na América Latina e Brasil. Este é um dos resultados colaterais do trabalho de pesquisa aqui apresentado. A inserção da atividade que já oportuniza a desejada ampliação do alcance das discussões que foram estabelecidas e gera a expectativa que as reflexões coletivas sobre os povos indígenas na comunidade escolar, ganhem mais vozes e consistência.

Logo, apesar das dificuldades encontradas para a execução, esta proposta se mostrou produtiva para romper com a percepção dos povos indígenas enquanto sujeitos passivos na história e ausentes após o período colonial. Os estudantes puderam pensar os conteúdos da história do Brasil e a própria história regional, a partir da perspectiva de pessoas Mebêngôkre-Kayapó. Bem como na agência desses sujeitos no curso da história e as suas próprias existências permitiram um redirecionamento do olhar dos estudantes, que mesmo nos anos finais do Ensino Médio, não tiveram acesso a uma formação que os aproximasse da realidade dos povos indígenas no passado e no presente. Por isso, reproduziam o imaginário social presente na região, sem compreender as bases históricas sobre as quais estas construções mentais estão estabelecidas.

Se os anos de Educação Básica se findam sem provocar as reflexões que o estudante alegou acima terem sido negligenciadas durante todo o ano letivo, o ensino de História terá deixado de agir para que os estudantes aprendam sobre aquilo que não lhes é familiar e sejam instruídos para o exercício de uma cidadania democrática, capaz “de reconhecer e respeitar valores, atitudes, crenças e intenções de outras pessoas” (Junior; Ramos, 2021, p. 109), a fim de respeitar a todos em suas individualidades.

Ao finalizar a análise desta atividade, percebeu-se que o contato com as histórias de vida na proposta destas oficinas colaborou diretamente para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes acerca dos povos indígenas no passado recente e na atualidade. Foi produtivo também no sentido de construção de uma percepção sobre a multiplicidade de papéis desempenhados pelos diversos sujeitos indígenas em inúmeras conjunturas e a influência dessas ações para o curso da História. Isso posto, contribuiu na compreensão de que os indígenas foram e são sujeitos da história do Brasil e da região sul do Pará, pois agem efetivamente para buscar influenciar o curso dos acontecimentos.

Não se pode deixar também de reverberar os avanços obtidos desde o caminho da preparação desta proposta. Foi possível compreender teoricamente o lugar das práticas de ensino de história indígena, a posição de Redenção-PA, quanto ao convívio com os Mebêngôkre-Kayapó e as potencialidades dos sujeitos, isso por meio de suas histórias, de dar um novo tom para o ensino de História no rumo de enxergar, de fato, a presença e a agência indígena na história do Brasil. Trazer as trajetórias e as falas de pessoas indígenas representou um esforço para ouvir o que eles mesmo têm a dizer sobre si e como veem a história do Brasil – ao invés de continuar a fazer leituras dos povos indígenas a partir de olhares externos.

Assim, as ideias consideradas em cada ponto destes três capítulos teve como missão principal, provocar. Isto é, provocar, nos estudantes, professores ou a quem tiver em mãos este texto, questionamentos sobre as posturas que adotamos e acima de tudo, o engajamento capaz de tirar da já mencionada tolerância indiferente (Fleury, 2003)<sup>49</sup>. Então, amparada nos ideia de interculturalidade crítica (Walsh, 2003; Candau, 2016), as diferenças que tanto nos assustam enquanto profissionais da educação podem se tornar valiosas aliadas para a aprendizagem.

---

49 Autores como Sánchez Vasquez (1998), defendem que é necessário estar disposto a perceber/conhecer as diferenças do outro, admitindo o seu direito à diferença e não tolerar sua presença como se houvesse uma igualdade impossível diante da singularidade da existência humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na semana que sentei para escrever as considerações finais a respeito deste trabalho, pela primeira vez, vivenciei uma situação em que fui publicamente hostilizada, dentro de um estabelecimento comercial de Redenção-PA, depois de tentar esclarecer a famigerada *fake news* da “bolsa índio”. A reação do “cidadão de bem redencense” que alegava que “os índios não trabalham, pois, recebem dinheiro do governo simplesmente por serem índios”, foi esbravejar em voz alta para que eu levasse todos os índios para minha casa e os sustentasse.

Obviamente, senti o impacto da resposta agressiva e tive medo de que se desdobrasse em algo pior. Por isso, me retirei enquanto ele continuou gritando pelas minhas costas. Imediatamente passei a me questionar: “como é possível que, mesmo morando em Redenção, há duas décadas, eu fosse indiferente a existência desse preconceito patente?” Talvez pela impressão que o “problema” não era comigo, não era meu. Tinha conhecimento de sua existência, mas, nunca me dediquei a pensar ou me posicionar sobre o assunto. Somente agora, a partir do incidente relatado, me senti mais diretamente afetada por essa problemática.

Antes de continuar, deixo consignado que não tenho a intenção de comparar minha pífia experiência, às vivências dos povos indígenas, apenas, dividir a maneira como a trajetória de aproximação com a temática provocou mudanças em mim. A reflexão sobre o episódio acima me remeteu ao conceito de “tolerância indiferente” utilizado no âmbito da educação intercultural pelo professor Reinaldo Fleury (2003) e a mim apresentado na primeira reunião de orientação em abril de 2022. Hoje, esse conceito finalmente adquire um sentido pessoal e essa consciência pessoal repercute na minha atuação profissional e no fechamento das discussões instituídas ao longo da pesquisa, de quem os resultados estão apresentados nesta dissertação.

As questões sociais, políticas e históricas referentes aos povos indígenas no Brasil costumavam ser apenas temas de discussões teóricas, das quais eu nem tinha proximidade. Foi necessário percorrer todo este caminho para, hoje, chegar ao fim deste trabalho, convicta de que não são apenas as pessoas indígenas que precisam estar conscientes da importância de respeitarem os direitos dos povos indígenas e se comprometerem na sua defesa. Uma vez que batalhar em prol de uma prática educacional fundada na interculturalidade e por condições para a existência e sobrevivência dos povos indígenas, seja em seus territórios tradicionais ou em espaços urbanos, é uma responsabilidade que ultrapassa o senso de dívida histórica.

Isso se faz relevante para o estabelecimento de uma prática de ensino efetiva e para a construção de uma consciência coletiva de respeito aos diversos grupos étnicos que formam a

nossa sociedade.

No caso do experimento desenvolvido e relatado aqui, foi possível observar como este processo de implicação pode ser estimulado por meio de atividades pedagógicas que promovam o contato e a reflexão sobre a história indígena. É perceptível que a reflexão ganha ainda mais sentido quando atrelada a atividades que se preocupam em contemplar as especificidades da realidade local e individual dos partícipes.

Nos debates construídos durante as aulas-oficina, os estudantes puderam fazer a articulação entre os documentos e a realidade local, além de questionar a narrativa tradicional reproduzida nos exercícios iniciais. Houve, portanto, a possibilidade de (re)elaborar as próprias ideias acerca da presença indígena na história do Brasil e da região em que habitam; assim como as relações interétnicas estabelecidas ao longo dessa história. Destaca-se, ainda, o fato de estarmos na Amazônia brasileira, espaço em que as disputas envolvendo os direitos dos povos indígenas estão latentes, como abordado ao longo desta dissertação, logo, a discussão dessas temáticas são especialmente relevantes para estes sujeitos.

Por sua vez, o uso de trajetórias de vida como recurso para o ensino de História se mostrou um instrumento que aproxima a questão indígena dos discentes, se tornando eficaz no sentido de fazê-los entenderem e reconhecerem os indígenas enquanto sujeitos históricos. O exercício tornou possível aos estudantes terem acesso aos sujeitos que compartilham o mesmo espaço geográfico e aos aspectos humanos; o que torna ainda mais perceptível a existência do “outro” em suas semelhanças e diferenças.

A reação dos participantes das oficinas demonstra esse resultado ao destacarem. Muitos grupos, por exemplo, os aspectos das histórias de vida que se referem às experiências de aprendizagem dos sujeitos, seja em instituições de ensino ou em suas comunidades. Essa ênfase chama atenção tendo em vista que a reflexão foi construída em um momento que os estudantes vivenciavam o fim do ciclo de Educação Básica e, provavelmente, tinham suas aspirações de profissionalização e continuidade dos estudos, como foco naquele momento.

É nesse ponto que se observa também que as oficinas com o uso das trajetórias de vida agiram na problematização de diversos estereótipos já debatidos no decorrer desse trabalho, ao permitir o contato com feitos de personagens que contribuem para a história, mas fogem do perfil dos personagens que costumam ganhar visibilidade na História ensinada na escola. As oficinas foram importantes também para auxiliar os estudantes na percepção e compreensão da resistência dos povos indígenas em diferentes tempos históricos, muito além do “mito do espelinho colonial”.

Destacou-se ainda a compreensão da imagem de uma pessoa indígena no tempo presente

e não restrita ao espaço das aldeias, apesar de intimamente ligadas ao território. Finalmente, de pessoas que conquistaram visibilidade e conhecimento institucional e que se utilizam deles para defender os direitos dos povos indígenas e o meio ambiente, o que contraria o senso comum local de que os indígenas, principalmente, que os Mebêngôkre-Kayapó são mercenários que lucram em cima dos não indígenas e vivem luxuosamente.

Todas estas questões foram alvo de reflexão em diversos níveis durante as oficinas e abrem espaço para muitas outras reflexões. Tal movimento reflexivo alimenta a esperança de que uma prática de ensino diferenciada, que estimule a multiplicação de perspectivas para compreensão de si mesmo, da região de origem e do outro, como elementos que se somam para a formação da sociedade. Para isso, modestamente, oferecemos como proposição educacional o roteiro das aulas preparadas para as oficinas. Esperamos, que o roteiro dessas aulas e as reflexões que a atividade suscitou contribuam para a prática profissional de colegas da Educação Básica ou de outros espaços educacionais.

Apostou-se em uma intervenção pedagógica pensada para a sala de aula por ponderar que se a escola e o ensino de História tradicional, com seu currículo eurocêntrico, favoreceram a perpetuação de uma lógica de relação colonial na sociedade brasileira, é também nas pequenas revoluções, materializadas em iniciativas dentro das mesmas escolas, que está o *locus* privilegiado para o seu combate. Assim, é para este espaço que preciso levar os Mebêngokrê-Kayapó e os demais povos indígenas até que recebam o *status* até agora ocupado somente pelos “neo-bandeirantes” na história de Redenção e, claro, na história do Brasil.

Pessoalmente, espero que, assim como constatei que aconteceu comigo no relato acima, o acesso à história indígena instigado por essa proposição, faça germinar nos meus pares, um certo grau de comprometimento com a causa indígena e com a defesa intransigente dos direitos humanos, com os quais todos estamos ou deveríamos estar implicados.

## FONTES

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade. Mortos e desaparecidos políticos / Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao). Acesso em: 23 de fev. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, 2008

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 2003

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. A violência contra os povos indígenas no Brasil. **Relatório 2022**. Brasília: CIMI, 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/2023/07/relatorioviolencia2022/>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

KAYAPÓ, T. **Multiplicidade Encarnada**. [Entrevista concedida a] Luciana Ferreira. Revista Tuíra, [online], nº 1, p. 4-36, janeiro, 2019. Disponível em: <https://escoladeativismo.org.br/project/tuira-01/>. Acesso em: 07 de dez. de 2022.

KAYAPÓ, T. **“O governo não irá nos dividir”, diz líder Tuíra Kayapó**. [Entrevista concedida a] Juliana Arini. Amazônia Real [online], janeiro, 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/o-governo-nao-ira-nos-dividir-diz-lider-tuira-kayapo/>. Acesso em: 09 de abr. de 2023.

MILANEZ, F. **Viva Paulinho Paiakan! Viva Bepkororoti!** Carta Capital. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaoviva-paulinho-paiakan-viva-bepkororoti/>. Acesso em: 07 de nov. de 2022.

PAIAKAN, B. P. **Longe do Silêncio**. [Entrevista concedida a] Michel Blanco. Brasil Indígena, Brasília, nº 4, p. 2-7, Outubro/Novembro, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **EEEM. Maria Benta Oliveira de Sousa**. Redenção. Secretaria de Estado de Educação/PA. 2022.

VIDAL, L. **A mulher indígena Kayapó**. (Artigo escrito originalmente para o jornal O Mensageiro do CIMI Norte). Belém. 1990, Disponível no acervo digital do ISA em <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/mulher-indigena-kayapo>. Acesso em: 18 de ago. de 2023.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. **Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas.** Revista Brasileira de História, v.18, n°.36, 1998, p.103-114. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/HKkz5F7FF7gS3ZXFDjhSH4J/?lang=pt>. Acesso em: 12 de abr. de 2022.
- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única.** São Paulo, Cia das Letras: 2009.
- ALBERTI, V. **Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais.** Revista História. Hoje, v. 1, n° 1. 2012. p. 61-88.
- AZEREDO, E. G. de. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais.** Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, São Gonçalo, 2018.
- ALMEIDA, M. C. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, n° 75, 2017.
- AMOROSO, M.R.; CALAVIA, O.S. **Filhos do Norte, O indianismo de Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu.** In. LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L.D. (Org.). **A temática indígena na Escola.** Novos Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: MARI/USP/MEC/UNESCO, 1995.
- BANIWA, G. **Direitos Humanos e Direitos Indígenas na Perspectiva da Lei nº 11645/2008.** In. SESC – Serviço Nacional do Comércio (coord.). **Educação em Rede: Culturas Indígenas, diversidade e educação.** v.7. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2019, p. 56-81.
- BARCA, I. **Investigação em Educação Histórica: Fundamentos, Percursos e Perspectivas.** In: OLIVEIRA, Margarida M. D.; CAIMELLI, M. R. e Oliveira, A. F. B. (coord.). **Ensino de História: Múltiplos Ensinos em Múltiplos Espaços.** Natal: EDFURN, 2008, p. 23-32.
- BARCA, I. **Aula Oficina: do Projeto à Avaliação.** In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.** Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BLOCH, M. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2018a.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados.** vol. 32, n° 63, p. 127-149, dez.2018b.

BITTENCOURT, C. M. F. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos.** In. PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>. Acesso em: 30 de jan. de 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2004. P. 331

BRIGHENTI, C. A. **Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena.** In. SOUZA, F. F. de; WITTMANN, L.T. (org.). **Protagonismo indígena na história.** Tubarão, SC : Copiart, 2016.

CALLAI, H.C. **O estudo do município ou a geografia das séries iniciais.** Boletim Gaúcho de Geografia, nº 20, dez. 1995. p. 31-34. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/download/38030/24532/151036>. Acesso em: 30 de jan. de 2024.

CANDAU, V. M. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais.** Cadernos de Pesquisa. v.46, n.161, jul/set,2016.

CASTRO, R. **A vida por escrito: Ciência e arte da biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CERTEAU, M. de. A operação historiográfica. In. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 56-108.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERNELA, J. **Relembrando Paulinho Bepkororoti Kayapó.** Traduzido por Carmen Filgueiras. 2020. Disponível em: <https://api.saudeindigena.icict.fiocruz.br/api/core/bitstreams/d021bc13-7604-46e8-adbb-eb84bd707511/content>. Acesso em: 07 de maio de 2023.

COELHO, M. C. **A História Indígena no Ensino de História: princípios, desafios e perspectivas.** In. REIS, Tiago S. *et al.* (org). **Coleção história do tempo presente: volume 1,** Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

COELHO, M. C.; ROCHA, H. A. B. **Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil.** Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018.

COELHO, M. C.. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 30. 2007. Caxambu – MG. **As Populações Indígenas no Livro Didático ou a Construção de um a Gente Histórico Ausente.** Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>. Acesso em: 30 de jan. de 2024.

CRESPO, F. N. **O Brasil de Laudelina: O uso do biográfico no ensino de história.** Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, São Gonçalo, 2016.

CRUZ, H.F; PEIXOTO, M.R.C. Na oficina do historiador: conversas sobre História e Imprensa. **Projeto História**. São Paulo, nº 35, p.253-270, dez/2007.

CUNHA, M. C. da. **Introdução a uma história indígena**. In. PEREDES, Beatriz (coord.). **O mundo indígena na América Latina: olhares e perspectivas**. São Paulo: Edusp, 2018, p. 139-159.

FERREIRA, M.M. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de jan. de 2024.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. **Rev. Bras. Educ.** [online]. Rio de Janeiro, n.23, p.16-35. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de jan. de 2024.

FREIRE, J.R.B. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. In. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano** (CENESCH). Manaus, nº 01, 2000, p.17-33.

FREIRE. M.J.A. **A construção de um réu: Paiakã e os índios na imprensa brasileira**. Natal: Edufrn, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2020.

GARCÉS, C.L.; FERREIRA, M.C (orgs). **Mebêngôkre nhõ pidj'y: remédios tradicionais Mebêngôkre-Kayapó**. Pesquisas colaborativas sobre plantas medicinais nas aldeias Las Casas (TI Las Casas) e Moikarakô (TI Kayapó) – PA, Belém: MPEG, 2020.

GORDON, C. **Economia Selvagem: Ritual e Mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkrê**. São Paulo: Editora UNESP, ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006

IANNI, O. **A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1978.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 1, jan/jun de 2001. pp.09-43.

JUNIOR, A.M. S.; RAMOS, M.E.T. **As contribuições da *History Education* para a pesquisa em ensino de História**. In: Juliana Alves de Andrade Nilton Mullet Pereira (Orgs.) **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ª ed. Oikos editora. São Leopoldo – RS, 2021. p. 96 – 113.

KAYAPÓ, E. **A Diversidade Sociocultural dos Povos Indígenas no Brasil: o que a Escola tem a ver com isso?** In: SESC – Serviço Nacional do Comércio (coord.). **Educação em Rede: Culturas Indígenas, diversidade e educação**. v.7. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2019, p. 56-81.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

LIMA, A. C. de S. **Sobre tutela e participação**: povos indígenas e formas de governo no Brasil. Séculos XX/XXI. Mana, Rio de Janeiro, v.21, n.2, p.425-457, 2015.

LOURENÇO, E. **O ensino de História encontra seu passado**: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p.97-120 – 2010.

LUKESCH, A. **Mito e vida dos índios Caiapós**. Tradução de Trude Arneitz von Laschan Solstein. São Paulo: Pioneira, 1976.

MACEDO, J. M. de. **Lições de História do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo**. Rio de Janeiro, 1861.

MARTINS, M.L. **História Regional**. In: Carla Bassanezi Pinsky (org.). **Novos Temas nas Aulas de História**. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2010. p. 135-152.

MELO, J.G. **Interpretando direitos e incorporando novas agências**: o reconhecimento da Terra Indígena Las Casas, PA, e as perspectivas caiapó sobre esse processo. Tellus, Campo Grande, nº 21, p. 97-121, jul./dez. 2011. Disponível em:  
[https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/18710/1/Interpretando%20direitos\\_Juliana.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/18710/1/Interpretando%20direitos_Juliana.pdf)  
f. Acesso em: 27 de out. de 2023.

MELO, J.G. **A reinvenção da sociedade**: Cotidiano e Território entre os Mebêngôkre (Caiapó) de Las Casas. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2004.

MONTEIRO, J. M. **Armas e Armadilhas. História e resistência dos índios**. In. NOVAES, Adalto (org). **A outra margem do Ocidente**. Companhia das Letras pp. 237-249.1999.

MONTEIRO, J. M. **Tupis, tapuias e historiadores**. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Campinas: Tese de Livre Docência/UNICAMP, 2001.

MONTEIRO, J. M. **Unidade, diversidade e a invenção dos índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen**. Revista de História 149 (2º - 2003), 109-137.

MONTEIRO, J. P. L. **Quando a lei (des) encontra a história: desafios ao ensino de história indígena e as relações interculturais em escolas públicas do município de Redenção-PA**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Mestrado Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2022.

MOREIRA NETO, C. A. **A cultura pastoril do Pau D'arco**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Nova Série. Antropologia. Belém, n. 10, p.1-112, mar,1960.

MOREIRA NETO, C.A. **Introdução. Prefácio**. In: NIMUENDAJÚ, Curt. **Textos indigenistas**. São Paulo: Ed. Loyola. 1982. p. 9-23.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.p. 13.

MUNDURUKU, D. **Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou: uma reflexão sobre o ser indígena.** In: SESC – Serviço Nacional do Comércio (coord.). **Educação em Rede: Culturas Indígenas, diversidade e educação.** v.7. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2019, p. 40-55.

NETO, L. A arte da biografia: **Como escrever histórias de vida.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

NIMUENDAJÚ, C. **Textos indigenistas.** São Paulo: Ed. Loyola. 1982.

OLIVEIRA, L. N. **Os Índios Bravos e o Sr. Visconde: os Indígenas Brasileiros na Obra de Francisco de Adolfo Varnhagen.** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Fafich/UFMG, 2000. 170 p.

OLIVEIRA, L. F. de e CANDAU, V. M. F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 26, n.01, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, M. A. C. de. **Bênjadjwyr Nire: Processos De Agências Das Mulheres Mebengokré/Kayapó.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2019.

OLIVEIRA, P.A. de. **A colheita da floresta: uma estratégia de desenvolvimento social e economicamente viável ao desmatamento?.** Confins – **Revista Franco-brasileira de Geografia.** [online] n° 9. 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/6448?gathStatIcon=true>. Acesso em: 18 de nov. de 2022.

OLIVEIRA, S. R. de. **Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história.** Anos 90, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011.

POLLAK, M.. **Memória e Identidade Social.** In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 18 de nov. de 2022.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta.** São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 9-56.

PORTELLI, A. **O que faz a História Oral diferente.** Projeto História, São Paulo, 1997, p. 25 a 39.

PRADO, K.O. **Educação Histórica, pensamento decolonial e teoria pós-colonial: consonâncias, novos olhares e perspectivas.** Temporalidades – Revista de História. v. 13, ed. 36, n° 2. jul./dez. 2021. p. 688-704.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino Americanas.** Colección Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, M. E. T.; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F. de. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de história:** entre avanços, lacunas e desafios. *Revista História Hoje*, vol. 7, n. 14, p. 63-85, 2018.

ROCHA, H. A. B. e CINTRA, R. **Aproximações etnográficas da escola:** entrada furtiva em um pomar ou mergulho em significados partilhados? *In:* ANDRADE, J; PEREIRA, N. M. (org). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa.** 2ª ed. Oikos editora. São Leopoldo – RS, 2021. p. 183-202.

SANTOS. B. de S.; MENESES, M.P. **Introdução.** *In:* SANTOS. B. de S.; MENESES, M.P (orgs.). **Epistemologias do Sul.** Almedina, 2009.

SCHMIDT, B.B. **História e Biografia.** *In:* FLAMARION, C.; VAINFAS, R. (org) **Novos Domínios da História.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 187-206.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. **O trabalho histórico na sala de aula.** *História e Ensino*, Londrina, v. 9, p. 219-238, out. 2003.

SCHMIDT, M. A. **A Formação Do Professor De História E O Cotidiano Da Sala De Aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. VER COMO CITAR ANAIS**

SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M.L.M; BARROS, V.A. de. **Conte-me sua história**”: reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico Estudos em Psicologia*. Vol. 1, nº 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, F. C. da. **Formação socioeconômica de uma frente pioneira na Amazônia:** Redenção - Sul do Pará. Tese de professor titular. Belém: NAEA/UFPA, 2019.

SILVA, G. J. da. **Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu:** narrativas, memórias e ensino de história indígena. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 2, p. 59-79. 2012.

SILVA, I. S. da. **Fronteira cultural: a alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008).** 2010. 230 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1217>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

SILVA, M. e FONSECA, S. G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 30, nº 60, 2010.

SOUSA, C.N.I de. **Vantagens, vícios e desafios. Os Kayapó Gorotire em tempos de desenvolvimento.** Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2000.

SOUZA, L. S. de e SILVA, V. F. e. **História e Autoritarismo: Uma Análise dos Mecanismos de Censura e dos Conteúdos Didáticos sobre os Indígenas Durante o Regime Militar.** *Revista História em Reflexão.* Dourados, v. 15, nº 30, p. 15 a 26, jul.a dez. 2021.

SOUZA, V. S. de. **Retratos da nação: os ‘tipos antropológicos’ do Brasil nos estudos de Edgard Roquette-Pinto, 1910-1920.** Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 7, n. 3, p. 645-669, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/QhJTqrB8vf73c7gk4qbFSfz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de abr. de 2023.

TAINY, W. **Os Missionários Xaverianos Junto ao Povo Mebêngôkre do Alto Xingu (1972-1994).** Tese (doutorado) – Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, Departamento de Pós – Graduação Missiologia, São Paulo, 1997 (acessada via física da biblioteca do CIMI-Redenção).

TOLEDO, M. A. **A disciplina de História no Império Brasileiro.** Revista HISTEDBR, n.17, p. 1 - 10, mar. 2005

TURNER, T. **Da cosmologia à história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó.** Tradução de Davi Soares. Cadernos do Campo, nº 01. Belém: 1991. p. 68-85.

Valente, R. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VARNHAGEN, F. A. de, Visconde de Porto Seguro. **História Geral do Brasil [1854-57].** 7a ed., vol. 1., Edusp/Itatiaia, São Paulo e Belo Horizonte, 1980.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **No Brasil todo mundo é índio exceto quem não é.** In.: Sztutman, Renato (Ed.). **Encontros.** Rio de Janeiro: Azougue, 2008, p. 136-160. Disponível em: [No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_é\\_índio.pdf](#) (socioambiental.org).

## APÊNDICE

LEIDIANE RAMOS DE AZEVEDO

HISTÓRIA INDÍGENA E HISTÓRIA LOCAL  
A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA:  
*roteiro para sequência didática*

XINGUARA - PA  
2024





LEIDIANE RAMOS DE AZEVEDO

HISTÓRIA INDÍGENA E HISTÓRIA LOCAL  
A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA:  
*roteiro para sequência didática*

XINGUARA – PA 2024.







# Sumário

Apresentação	6
1. Aulas-Oficina	13
2. Roteiro para desenvolvimento das aulas-oficina.	27
Considerações	34
Referências	35
Textos de apoio	37

XINGUARA – PA 2024.

# Apresentação

Em um contexto em que as práticas escolares já serviram ao propósito de “difundir uma moral específica, adequada às condições da colônia, de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa ‘escravização de índios’ (Bittencourt, 2018, p. 129), sobram desafios para desconstruir as ideias e preconceitos que povoam a imagem que o brasileiro geralmente detém sobre o passado e sobre os povos indígenas (Monteiro, 1999). Um dos desafios é a existência de um currículo previamente definido e que é sempre “produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (Guimarães 2010, p. 16).

Se o poder de pensar ou “fazer o saber” é represado em mãos específicas, a narrativa que hierarquiza seguirá diminuindo e silenciando os diferentes, autorizado pela prática social da História, enquanto campo de pesquisa ou ensino. Eis o motivo pelo qual buscamos alternativas epistemológicas que acessem o conhecimento produzido pelos subalternizados. Não se trata de substituir a epistemologia europeia e sim incluir as vozes de outros sujeitos e seus saberes (Candau, Oliveira, 2010).

Em resposta à estas questões, pensou-se em oferecer um modelo de atividade que pudesse ser aproveitada por professores na Educação Básica. Decidimos, a partir dos dados acessados pela pesquisa “Protagonismo indígena e o ensino de história: Pensando a presença Mebengôkrê-Kayapó em Redenção-PA”, propor um roteiro para aulas de História que dê visibilidade à presença e a contribuição dos povos indígenas na História do Brasil, em especial, na região Sul do Pará.

Partindo do pressuposto que a visibilização e compreensão da agência indígena na história é fundamental para romper com parte das limitações ainda presentes no ensino da história indígena, argumenta-se, que a mobilização de trajetórias individuais de pessoas indígenas é uma estratégia produtiva pois permite extrapolar lugares comuns. Esse é o caso, por exemplo, da construção da imagem do “índio genérico”, esse personagem possuidor de uma cultura estática e homogênea é destituído de nome, de rosto e de lugar no tempo presente.

De maneira sucinta, pode se dizer que a intenção da pesquisa e do material produzido a partir dela é analisar e problematizar aspectos que perpassam o ensino de história indígena e, através da elaboração e execução de uma proposta de aulas de história e chamar a atenção dos estudantes para a presença e a agência dos povos indígenas na história. O cerne da proposição é trabalhar a história a partir da trajetória de vida de três indígenas Mebengokrê-Kayapó, pertencentes ao sub-grupo conhecido como Gorotire. São eles: Bep’kororoti Payakan (Paulinho Paiakan), Tuire Kayapó e Tabo “Pedro” Kayapó.

Entendendo que é importante encontrar ferramentas que aproximem os estudantes com a temática, optou-se pelo uso de biografias como recurso pedagógico. Acredita-se que esse recurso é pertinente por permitir humanizar, identificar e localizar os fatos e sujeitos históricos dentro do mesmo contexto geográfico e social dos discentes. Afinal, como orienta Barca (2008), a construção da aprendizagem deve se ancorar em arranjos que façam sentido.

É, portanto, uma proposta que busca oferecer aos estudantes uma alternativa às narrativas da história tradicional. A ideia da proposta era, portanto, tornar possível a





substituição da imagem do índio genérico, preso no passado, por rostos, histórias, ações e a humanidade dos povos indígenas sobre quem se estuda. Verena Alberti (2012, p. 71) nos ajuda a pensar sobre a importância desse exercício quando diz que “...bem sabemos que falar do ‘índio’ e do ‘negro’, ou do ‘africano’, é redutor e muitas vezes impede o reconhecimento de indígenas, negros e africanos como sujeitos e agentes da história”. Em busca dessa historicidade, nos debruçamos sobre as histórias de vida dos sujeitos selecionados. Os textos referentes à essas histórias estão contidos no segundo capítulo da dissertação de mestrado, a qual este material está integrado (p. 80 a 104).

Diante da necessidade de estabelecer um recorte, optou-se por preparar aulas dialogando com o conteúdo relacionado à Ditadura Militar. Houve, portanto, uma opção por abordar a temática a partir do que já era previsto no currículo. Acredita-se que isso é importante para mostrar aos estudantes que mesmo que os povos indígenas não sejam diretamente mencionados na maior parte dos conteúdos que abordam a história do país eles estavam presentes e atuantes nos diferentes períodos históricos. O conteúdo em questão foi escolhido também por permitir várias conexões com as trajetórias de vida de Bep’kororoti Paiakan, Tuíre Kayapó e Tabo Kayapó. As aulas foram pensadas ainda de modo a permitir que os estudantes percebessem a relação estreita entre a história indígena e a história regional, no Sul do Estado do Pará.

O formato escolhido para o trabalho foi de aula oficina. Sobre isso, Barca (2004, s.p.), defende que “neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação”.

Quando se propõe uma aula-oficina, estamos conscientes que os estudantes “se utilizariam de documentos para adquirir conhecimentos históricos sobre o contexto em que estes foram produzidos” (Bittencourt, 2004, p. 331) e são estes conhecimentos que vão somar na formação de sua consciência histórica. Assim, a partir da utilização de documentos em sala, crê-se que os estudantes são estimulados a pesquisar e, como resultado, produzir o conhecimento histórico: formular as próprias ideias sobre o passado, sua relação com o presente, pensar sobre os sujeitos envolvidos nos eventos e a maneira que esses eventos foram escritos/transmitidos

Além do cuidado para selecionar documentos adequados, as atividades também foram pensadas com vistas a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem em história centrada nos conceitos chave elencados por Alberti (2012, p. 64): “cronologia, diversidade, mudança, continuidade, causa e consequência, relevância e interpretação”. O domínio de tais conceitos é essencial para conceber os debates que causam efervescência social, sobretudo, para quem está em uma região com a permanente deflagração de conflitos interétnicos, pela posse da terra etc.

Barca (2004, s.p.) ensina também que o ensino de história deve preparar a pessoa para atender pelo menos três pressupostos: interpretar fontes, compreender o tema de forma contextualizada e saber comunicar o que aprendeu. A interpretação de fontes é entendida, nesse contexto, como a capacidade de “ler’ fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade”. Dito isto, este foi o formato que se mostrou mais adequado aos intentos deste trabalho.

Com o objetivo de oferecer oportunidades para que os estudantes tomassem contato com documentos-fonte e, a partir deles, pensassem a história com autonomia, selecionamos, além dos textos com as três histórias de vida, reportagens, vídeos e fotos.



Essas fontes foram fundamentais para embasar as discussões acerca de temas como as consequências das políticas de desenvolvimento econômico na ditadura militar para a região Sul do Pará, a relação entre Movimento Indígena Brasileiro e a Constituição Federal de 1988, questões ambientais e conflitos por territórios, construção da imagem dos povos indígenas no imaginário social, dentre outros. Assim, além das trajetórias de vida, organizadas e escritas dentro do referido trabalho de pesquisa, os documentos selecionados e utilizados em sala foram:

MATERIAIS UTILIZADOS	OBJETIVO
Capas das revistas Parade (12/04/1992) e VEJA (10/06/1992), estampadas em diferentes momentos com o rosto de Bep'kororoti "Paulinho" Paiakan. A primeira destaca sua atuação como ambientalista e a segunda, a acusação de estupro.	Os estudantes poderão questionar os dois retratos antagônicos sobre a mesma pessoa, refletindo sobre a difusão das imagens que povoam as representações sociais.
Reportagens dos jornais "A Província do Pará" e "O Liberal", que no ano de 1980, contam diferentes visões acerca de um conflito entre indígenas Mebêngôkre-Kayapó e funcionários da Fazenda Espadilha, no perímetro que atualmente pertence ao município de Cumaru do Norte - PA.	As reportagens apresentam versões diferentes do mesmo fato, permitindo construir o próprio entendimento e questionar a infalibilidade dos documentos-fonte.
Fotografia de Tuíre Kayapó no I Encontro das Nações Indígenas do Xingu, em Altamira - PA, no ano de 1989, de autoria do fotógrafo Protasio Nenê.	A partir da fotografia, construir uma possível biografia da personagem central.
Fotografia de Bep'kororoti Paiakan no Congresso Nacional por ocasião das mobilizações pró - direitos indígenas na CF/88, de Beto Ricardo.	A partir da fotografia, construir uma possível biografia da personagem central.



MATERIAIS UTILIZADOS	OBJETIVO
Fotografia de Tabo Kayapó durante o Seminário Intercultural: Diálogos construtivos dos Povos Originários no âmbito da Proteção Social no SUAS, na Secretaria Municipal de Educação de Redenção, 2023. Registro próprio.	A partir da fotografia, construir uma possível biografia da personagem central.
Vídeo disponível no Youtube – PAIAKAN – trecho do documentário sobre a Ocupação da SESAI, em 2019. Link: <a href="https://youtu.be/mWx18KACXP4?si=zMLGgorTaHQZQoPP">https://youtu.be/mWx18KACXP4?si=zMLGgorTaHQZQoPP</a>	Compreender como Bep'kororoti pensava a mobilização dos povos indígenas em prol de seus direitos.
Vídeo disponível no Youtube – INSTITUCIONAIS – DIREITOS INDÍGENAS NA CONSTITUINTE. Link: <a href="https://youtu.be/L42V7OA2dOU?si=FRpBY5eAXQC5uVnL">https://youtu.be/L42V7OA2dOU?si=FRpBY5eAXQC5uVnL</a>	Identificar a agência do Movimento Indígena nas mobilizações pró-direitos indígenas na CF/88, especialmente os Mebêngôkre-Kayapó.
Vídeo disponível no Youtube - TUÍRA KAYAPÓ RESPONDE AO DEPUTADO JOSÉ MEDEIROS (PODE-MT) – Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ktf8XwdEKck">https://www.youtube.com/watch?v=ktf8XwdEKck</a>	Observar o discurso de Tuíre Kayapó; detectar e refletir sobre a capacidade de agência indígena.
Vídeo disponível no Youtube - SONIA GUAJAJARA FALA SOBRE A AÇÃO DE DESINTRUSÃO DE TERRAS INDÍGENAS NO PARÁ. Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=N2-_VMd7N_A">https://www.youtube.com/watch?v=N2-_VMd7N_A</a>	Conhecer a Ação de desintrusão realizada em terras indígenas no Sul do Pará. Refletir sobre o direito de usufruto de territórios tradicionais.
Vídeo disponível no Youtube - CRESCE VIOLÊNCIA CONTRA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, APONTA RELATÓRIO DE 2022. Link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jeVfDRynyNk">https://www.youtube.com/watch?v=jeVfDRynyNk</a> .	Conhecer dados sobre a violência sofrida pelos povos originários no Brasil. Refletir sobre Direitos Humanos.



MATERIAIS UTILIZADOS	OBJETIVO
Livro didático de História – Conteúdo sobre Ditadura militar.	Verificar como os povos indígenas são retratados neste período da História do Brasil. Questionar se são mencionados e de qual maneira isso acontece.
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Conhecer a legislação básica quanto aos direitos dos povos indígenas. Identificar o resultado das reivindicações do Movimento Indígena
História de Vida de Bep’Kororoti Paiakan. Paiakan: Tradutor de dois mundos. (p. 80 a 89)	Refletir sobre as imagens comuns aos povos indígenas. Construir relações entre a ação dos povos indígenas e a história regional e nacional. Visibilizar a agência indígena
História de Vida de Tuíre Kayapó. Tuíre: Uma guerreira Kayapó. (p. 90 a 96)	Refletir sobre as imagens comuns aos povos indígenas. Construir relações entre a ação dos povos indígenas e a história regional e nacional. Visibilizar a agência indígena
História de Vida de Tabo Kayapó. Tabo Kayapó: o vínculo de um povo com seu lugar. (p. 96 a 104)	Refletir sobre as imagens comuns aos povos indígenas. Construir relações entre a ação dos povos indígenas e a história regional e nacional. Visibilizar a agência indígena

*Quadro 5 - Especificação dos materiais utilizados nas oficinas*



Assim como deve ser feito com qualquer documento, o objetivo é que os estudantes questionem, indaguem e explorem de maneira crítica cada um dos materiais apresentados. Por isso, foram escolhidos pontos de vista diferentes sobre os mesmos temas, para provocar ponderações sobre a origem dos documentos e suas intencionalidades. O intento também foi observar “se os alunos conseguem compará-las e/ou diferenciá-las, lidando com conceitos e procedimentos próprios da natureza do conhecimento histórico” (Junior; Ramos, 2021, p.102).



# 1.

Sequência Didática para  
desenvolvimento das Aulas-Oficina

*Ditadura Militar na Amazônia:  
O uso de trajetórias de vida de sujeitos  
Mebêngôkre-Kayapó no Ensino de  
História Indígena*





## Componente Curricular:

História

## Público Alvo:

Estudantes da 3ª série do Ensino Médio, turnos tarde e noite da EEEM Maria Benta Oliveira de Sousa – Redenção/PA

## Competências e Habilidades a Serem Desenvolvidas:

Competências específicas 1, 2, 3 da BNCC para ao ensino médio e suas respectivas habilidades.

## Pressupostos:

1 - Um projeto epistemológico fundado na ideia de decolonialidade que, sinteticamente, pode ser apresentada como uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas. (Candau; Oliveira, 2010)

2 - O acesso e a disseminação de múltiplas histórias: “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas, também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2009).

3 - Uma proposta de aula tipo oficina que tem por lógica de funcionamento: o estudante como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas, o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras deve aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos. (Barca, 2004)

## Tempo Necessário:

Serão necessários, no mínimo, 190 minutos para o desenvolvimento das 03 oficinas.



# Oficina I



## *PRESENÇA INDÍGENA NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR: Impactos da Política Desenvolvimentista na Amazônia*

### Métodos e recursos didáticos:

Diálogo, exposição oral, quadro branco, pincel, datashow e livro didático.

### Conteúdos previstos:

Acontecimentos políticos, econômicos e culturais do Brasil entre 1964 e 1988/Governos Militares, com ênfase na Amazônia; aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da história do Brasil contemporâneo/redemocratização; políticas referentes à promoção dos Direitos Humanos Indígenas.

### Objetivos:

- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da história dos povos indígenas no Brasil;
- Conhecer suas posições quanto à questão indígena na história e na atualidade;
- Problematizar/Refletir as ideias estereotipadas acerca dos povos indígenas construídas historicamente no Brasil e na região de Redenção/PA;
- Introduzir a discussão a respeito das políticas de integração e desenvolvimento nacional instituído pelos Governos Militares a partir da década de 1960, com ênfase na região amazônica.



## Introdução (20 min):

De início, serão feitas algumas provocações com o intuito de ouvir os estudantes (Pretende-se formar uma “nuvem de palavras”, anotando as respostas no quadro ou anotando em uma projeção com auxílio de datashow, de forma que as respostas estejam à vista no desenrolar das atividades.):

- 1 - Qual a primeira palavra ou imagem vem à sua mente quando ouve falar em “povos indígenas”?
- 2 - De onde vem as informações que você tem acesso sobre a questão indígena? Você sabe quem escreveu sobre a história dos povos indígenas, ao longo do tempo?
- 3 - Quais as influências na vida de um grupo social daquilo que se escreve sobre ele?
- 4 - Você ouviu notícias recentemente sobre a Tese do Marco Temporal? Sabe do que se trata? (Espera-se que a discussão fomentada pelas respostas, sejam capazes de clarificar, minimamente, a temática, se preciso, trazer um breve contexto quanto à CF).

Construindo uma relação entre a história dos povos indígenas no Brasil e os direitos conquistados por eles na Constituição de 1988, o professor deve realizar uma problematização das ideias identificadas, provocando reflexões sobre a origem de imagens estereotipadas, racistas ou excludentes acerca dos povos indígenas, mencionando os contextos em que a história do Brasil disseminou ou reforçou tais imagens, principalmente sobre as políticas integracionistas, com destaque para o foco empregado durante os governos militares de avanço sobre os territórios indígenas, inclusive, na região Sul do Pará. Essas temáticas serão alvo de discussões das atividades durante as oficinas.



## Desenvolvimento (25 min):

- Será realizada exposição oral contextualizando o estabelecimento do governo ditatorial em 1964, seus equipamentos de repressão/tortura e os programas desenvolvimentistas que, dentre outras características, incluíam grandes projetos de “integração nacional”. Ao mesmo tempo em que os conteúdos serão explanados, também poderão ser acompanhados no livro didático utilizado na escola, onde ao final, os estudantes serão solicitados a identificar no conteúdo referente à temática da Ditadura militar: qual a forma que a história indígena é retratada?
- Com a continuidade do espaço para diálogo com os estudantes, será discutida a completa ausência de menção aos povos indígenas no referido período, apesar de toda a implicação que sofreram. A título de exemplo será mencionada a construção da Rodovia Transamazônica e projetos de Usinas Hidrelétricas (Tucuruí e Belo Monte), cujas extensões invadiam territórios indígenas e tocaram vidas como as que serão estudadas em seguida.
- Tanto para a exposição como para a discussão serão utilizadas imagens e historiografia do livro Brasil: uma biografia (Schwarcz e Starling, 2015) e o Relatório da Comissão Nacional da Verdade (2014) organizadas em slides projetadas por datashow.

## Conclusão (5 min):

Ao findar o primeiro momento de oficina, será oportunizado novo espaço para que os estudantes façam ponderações, tragam dúvidas ou comentários pertinentes aos conteúdos já abordados, além de apresentada a temática da próxima oficina e agradecimentos.



## Oficina 2



### *A AGÊNCIA DE SUJEITOS MEBÊNGÓKRE-KAYAPÓ NA HISTÓRIA DO SUL DO PARÁ*

#### Métodos e recursos didáticos:

Diálogo, exposição oral, seminários, discussão em grupo, roda de conversa, quadro branco, pincel, datashow, smartphome (pessoal), cópias de reportagens em jornais e revistas, trajetórias de vida, vídeos disponíveis no Youtube.

#### Conteúdos Previstos:

Acontecimentos políticos, econômicos e culturais do Brasil entre 1964 e 1988/ Governos Militares, principalmente na Amazônia; Aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da história do Brasil contemporâneo/Redemocratização; Políticas referentes à promoção dos Direitos Humanos Indígenas.

#### Objetivos:

- Promover a discussão sobre as políticas integracionistas e de povoamento para a Amazônia executadas pelos Governos Militares;
- Refletir sobre os impactos de tais políticas junto aos povos indígenas da região, incluindo a História Local;
- Conhecer sobre a mobilização e articulação do Movimento Indígena em defesa dos direitos dos povos indígenas e do meio ambiente.



## Introdução (15 min):

- De maneira introdutória, serão apresentadas fotografias de (1) Paulinho Paiakan durante mobilização em Brasília referente à constituição Federal; (2) Tuíre Kayapó durante o Encontro de Altamira, (3) Tabô Kayapó em um evento da FUNAI em Redenção e solicitado que os estudantes construam oralmente uma narrativa sobre quem é a pessoa e qual o contexto das fotografias, individualmente. (Novamente, as respostas serão anotadas no quadro para que fiquem visíveis durante o desenrolar da oficina)

- A partir das construções obtidas serão retomadas as reflexões quanto ao imaginário que se formou em relação aos povos indígenas, deslocando a ênfase para Redenção e entorno, os estereótipos e preconceitos que permeiam as imagens atribuídas aos povos indígenas, enfatizando o lugar de protagonismo que os diversos povos indígenas ocupam na história da região Sul do Pará, sua agência em busca da garantia de direitos, destacando a presença dos Mebengokre-Kayapó em diferentes momentos de cobrança de seus direitos, no passado e no presente. Importante ter em mente que nesse momento o objetivo será tão somente, resgatar as reflexões e trazer para aspectos mais regionais, não se pretende adotar uma postura de apontar o que é certo/errado nas colocações feitas pelos participantes.

## Desenvolvimento (60 min):

1ª Parte (35 min)

Para realização do trabalho em grupos, os estudantes serão divididos em três grupos de aproximadamente 10 pessoas e cada grupo deverá receber diferentes materiais para usar como fonte na construção do saber histórico:



# Grupo 1



## *BEP'KOROROTI PAIAKAN* (Paulinho Paiakan)

### MATERIAIS DOCUMENTOS

- Texto referente à história de vida de Bep'kororoti Paiakan
- Fotos e reportagens sobre diferentes momentos de sua vida que se tornaram públicos (capas de revista: ambientalista x acusação de estupro)
- Vídeos: Paiakan (fala durante a ocupação SESAI e Institucionais - Direitos indígenas na Constituinte - YouTube)
- Papel madeira e pincel, para o caso de desejarem organizar algum recurso visual para a apresentação
- Constituição Federal

### Roteiro de perguntas norteadoras

- Destaque os aspectos da trajetória analisada que mais chamaram a atenção do grupo e contextualize com o momento histórico que está sendo contemplado nas aulas.
- Comente sobre a atuação de Paulinho Paiakan no contexto da Ditadura Militar. O que você considera mais significativo?
- Identifique nos materiais analisados elementos que nos permitam compreender como se deu a participação do Movimento Indígena nas discussões da CF/88? Como Paulinho Paiakan se insere na atuação desse movimento?
- Quais as principais conquistas das mobilizações do movimento indígena, no texto final da CF/88?



## Grupo 2



### *TUÍRE KAYAPÓ*

#### MATERIAIS DOCUMENTOS

- Texto referente à história de vida de Tuíre Kayapó
- Fotos e reportagens sobre o encontro de I Encontro das Nações Indígenas em Altamira de 1989
- Vídeo de Tuíre respondendo ao deputado José Medeiros
- Papel madeira e pincel, para o caso de desejarem organizar algum recurso visual para a apresentação
- Constituição Federal

#### Roteiro de perguntas norteadoras

- Destaque os aspectos da trajetória analisada que mais chamaram a atenção do grupo e contextualize com o momento histórico que está sendo contemplado nas aulas.
- Relacione as políticas de desenvolvimento e integração da Amazônia com a questão ambiental no período discutido nas aulas e mencionado na trajetória de vida de Tuíre.
- O que a trajetória de Tuíre ensina sobre a capacidade dos povos indígenas de lutarem em defesa de seus interesses? O que pode ser considerado mais significativo?
- Analise o resultado do Encontro de Altamira e qual impacto da participação de Tuíre.



## Grupo 3



### *TABO KAYAPÓ*

#### MATERIAIS DOCUMENTOS

- Texto referente à história de vida de Tabo Kayapó
- Reportagens sobre o confronto da Espadilha (diferentes versões)
- Papel madeira e pincel, para o caso de desejarem organizar algum recurso visual para a apresentação
- Constituição Federal

#### Roteiro de perguntas norteadoras

- Destaque os aspectos da trajetória analisada que mais chamaram a atenção do grupo e contextualize com o momento histórico que está sendo contemplado nas aulas.
- Comente o que o grupo entendeu sobre a demarcação de terras indígenas?
- De que forma Tabo Kayapó se insere na história da demarcação da TI Las Casas?
- O que a trajetória de Tabo nos ajuda a entender sobre a história indígena atual nesta região e no Brasil?
- Identifique na história de Tabo Kayapó alguns desafios existentes na relação interétnica e contextualize com as vivências pessoais dos integrantes do grupo. Já tiveram conhecimento de algo parecido ou outros tipos de conflitos?



## Instruções Gerais:

Os estudantes serão orientados a providenciar em conjunto uma síntese dos materiais disponíveis, apresentando ao final o que mais lhes chamou a atenção na trajetória do sujeito Mebêngôkre-Kayapó, sem deixar de se atentar para os aspectos apontados pelas perguntas norteadoras. Sendo possível, se necessário, se subdividir para que cada subgrupo se detenha na análise de um dos materiais oferecidos como fonte, destinando 20 minutos para essa parte da atividade, deixando os 15 minutos restantes para organizarem a apresentação.

## Parte 2 (30 min):

Depois de discutirem internamente, os grupos deverão estar prontos para socializar os resultados das investigações. Serão destinados 10 minutos para cada grupo. Espera-se que os estudantes tragam suas constatações, problematizações e construções a respeito dos conteúdos em debate, da questão dos povos indígenas e do sujeito de quem se analisou a trajetória.

## Conclusão (10 min):

Iniciando a partir dos prováveis contrastes entre as ideias iniciais oferecidas como biografia na atividade introdutória e a versão real das histórias de vida, o professor buscará fazer um apanhado de possíveis temas que não tenham sido contemplados nas apresentações dos estudantes, sendo essencial mencionar: as experiências de Tabo Kayapó e Paulinho Paiakan, como funcionários da FUNAI, trabalhando no contato com povos cujos territórios foram atingidos pela abertura da rodovia Transamazônica e na luta pela demarcação de terras indígenas tradicionalmente ocupadas, a participação deles e de Tuire em diversas manifestações e reivindicações em prol dos direitos dos povos indígenas, das mulheres e da população pobre e do meio ambiente de forma geral. Assim como, uma breve exposição sobre o movimento indígena durante a constituinte e os direitos conquistados em 1988, trazendo a mudança de perspectiva representada pela Constituição.



## Oficina 3



### *RELATOS E IMPRESSÕES DOS ESTUDANTES ACERCA DA PARTICIPAÇÃO NAS AULAS-OFFICINAS*

#### Métodos e recursos didáticos:

Diálogo, exposição oral, trajetórias de vida, vídeos disponíveis no Youtube.

#### Conteúdos Previstos:

Acontecimentos políticos, econômicos e culturais do Brasil entre 1964 e 1988/ Governos Militares, principalmente na Amazônia; Aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da história do Brasil contemporâneo/Redemocratização; Políticas referentes à promoção dos Direitos Humanos Indígenas.

#### Objetivos:

- Promover uma Roda de Conversa sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil e a relação estabelecida entre a sociedade não indígena e os Mebêngokrê-Kayapó, em Redenção – PA.
- Colher as impressões dos estudantes sobre as temáticas desenvolvidas durante as oficinas.
- Oportunizar a discussão sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil, tanto no aspecto da manutenção dos direitos já conquistados, como na convivência interétnica.



## Introdução (10 min):

- Inicialmente será apresentado um vídeo que mostra dados do Relatório Violência contra os Povos Indígenas em 2022, organizado pelo Conselho Indigenista Missionário ([https://www.youtube.com/watch?v=N2-\\_VMd7N\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=N2-_VMd7N_A)) e reportagem sobre as ações de desintrusão na TI Apyterewa, em 2023 (<https://www.youtube.com/watch?v=jeVfDRynyNk>).

## Desenvolvimento (25 min):

- Ato contínuo, organizados em círculo, cada aluno terá a oportunidade, caso queira, de expressar seu posicionamento, expor eventuais dúvidas, compartilhar experiências com a turma, mediados pela professora que, ao final oferecerá um fechamento contemplando as questões que surgirem na fala dos participantes da Roda de Conversa. O diálogo será incentivado a acontecer de forma espontânea. Inicialmente será proposta uma rodada de fala sem provocação; a continuidade do diálogo poderá ser decorrente das questões que emergirem no próprio grupo ou mediante um comando específico para gerar nova rodada de fala, por exemplo: O que mais chamou sua atenção entre os temas abordados nas aulas-oficina? Como espaço de escuta, as colocações dos estudantes devem ser a tônica desse momento.

## Conclusão (15 min):

- Ato contínuo, organizados em círculo, cada aluno terá a oportunidade, caso queira, de expressar seu posicionamento, expor eventuais dúvidas, compartilhar experiências com a turma, mediados pela professora que, ao final oferecerá um fechamento contemplando as questões que surgirem na fala dos participantes da Roda de Conversa. O diálogo será incentivado a acontecer de forma espontânea. Inicialmente será proposta uma rodada de fala sem provocação; a continuidade do diálogo poderá ser decorrente das questões que emergirem no próprio grupo ou mediante um comando específico para gerar nova rodada de fala, por exemplo: O que mais chamou sua atenção entre os temas abordados nas aulas-oficina? Como espaço de escuta, as colocações dos estudantes devem ser a tônica desse momento.





# 2.

Roteiro para desenvolvimento  
das aulas-oficina.



Passando a apresentar de maneira mais detalhada as atividades que foram planejadas com base na experiência desenvolvida, recomenda-se que sejam feitas adaptações à realidade de cada turma/escola, sendo imprescindível ponderar o tempo necessário para cada atividade, atentando para a quantidade de participantes. As oficinas estão organizadas de forma sequencial e como já mencionado, contemplam o conteúdo de Ditadura Militar, conforme consta na sequência didática que compõe esta proposição. A sugestão de duração seria em torno de 50 minutos para a primeira oficina, 90 minutos para a oficina dois e 50 minutos para a última.

A oficina 01 tem a pretensão de entender o que os estudantes já conhecem e como se posicionam acerca da história dos povos indígenas no Brasil (Barca, 2008). A ideia é fomentar problematizações de tais posições na óptica do que será discutido ao longo das oficinas, com foco na reflexão acerca dos estereótipos comumente identificados no imaginário social brasileiro. Por fim, deve ser apresentada breve contextualização sobre as políticas desenvolvimentistas do período militar, enfatizando a região da Amazônia.

### *COMO ATIVIDADE INICIAL, OS ESTUDANTES DEVEM SER INSTADOS A VERBALIZAR AS RESPOSTAS DE ALGUMAS INDAGAÇÕES:*

- a) O que lhes vem à mente quando se fala em povos indígenas ou “índios”?
- b) De onde obtém informações acerca deste tema,
- c) Você sabe quem escreveu sobre a história dos povos indígenas, ao longo do tempo?
- d) Quais as influências na vida de um grupo social daquilo que se escreve sobre eles?
- e) O que você sabe sobre a Tese do Marco Temporal?

Espera-se neste momento que aflorem as ideias que os estudantes trazem dos anos de escolarização e do meio social que estão inseridos, inclusive, detalhes acerca do contato estabelecido na cidade ou região que vivem e assim seja estabelecido um diálogo sobre as representações dos povos indígenas no imaginário social e o papel da História Indígena neste processo. Pois, conforme Guimarães, (2010, p.31) “a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios”.

1 Marco Temporal, conforme a definição encontrada no Portal da Câmara dos Deputados, é uma tese jurídica, segundo a qual, os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 05/10/1988, data de promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Os povos indígenas, através de suas manifestações, discordam, pois entendem que alguns territórios não estavam sendo ocupados em razão de terem sido expulsos. A tese foi rejeitada pelo Supremo Tribunal Federal em 21/09/2023, mas, segue em evidência por discussões estabelecidas no âmbito do poder legislativo.



Compreender as fontes até então acessadas pelos estudantes é importante para orientar as atividades seguintes em que eles farão análise das fontes selecionadas e poderão estabelecer comparação com o que conhecem (Barca, 2004) ao mesmo tempo que abrirá margem para problematizar as consequências de ter sua história contada na visão de terceiros, em se tratando dos povos indígenas no Brasil. Por último, a questão do marco temporal traz uma discussão que remonta aos direitos dos povos indígenas estabelecidos na Constituição Federal de 1988, da disputa pela posse de terras e pode ser a ponte para uma breve explanação dialogada acerca da história dos povos indígenas no Brasil e a mobilização política para a conquista dos direitos consolidados na CF/88, que será aprofundada na discussão das trajetórias.

No que diz respeito ao diálogo com o conteúdo básico, pensou-se que já na explanação inicial, é possível dar ênfase para as políticas de expansão dos governos militares e a consequente ocupação de terras indígenas para exploração econômica que também será apreciado na discussão das histórias de vida. De forma sintética, se apresenta como o Brasil se insere no contexto mundial de Guerra Fria, o golpe cívico-militar instalado em 1964 e o aparato repressivo que utilizava violência no controle das liberdades civis e políticas.

Nesta contextualização, também serão deslindados alguns pontos da política econômica desenvolvida no período como a realização de grandes projetos de infraestrutura em regiões afastadas do centro-sul, sob a justificativa de integrar/aproximar a nação e ocupar supostos lugares vazios, que seria o caso da Amazonia. Destacando a fala do presidente Castelo Branco: “Integrar para não entregar” e o slogan do Plano de Integração Nacional – PIN do governo Médici: “terras sem homens para homens sem-terra”, a intenção é provocar questionamentos sobre a invisibilização dos povos indígenas. Este apagamento, impede que os estudantes estabeleçam a relação passado-presente, ignorando estes sujeitos na atualidade e suas contribuições para a história sejam desconhecidas pela maioria da sociedade (Munduruku, 2019) e deve ser alvo de reflexão com os estudantes.

Nesta atividade, será utilizado também o livro didático disponibilizado na escola. Nele, os estudantes poderão observar e problematizar como a situação dos povos indígenas naquele período está retratada, uma vez que as políticas implementadas tiveram intensa implicação para essa população, por exemplo, os empreendimentos como hidrelétricas e estradas que expulsaram e exterminaram muitos grupos indígenas (Relatório da CNV, 2013).

A partir daí, propomos um aprofundamento sobre a política indigenista destes governos, adotada com um viés de incorporação dos povos indígenas à cultura brasileira e de liberação do espaço ocupado de forma tradicional para dar lugar aos projetos já mencionados. Neste ponto, a região Sul do Pará será incluída na discussão, compreendendo que as iniciativas de ocupação da Amazônia têm relação direta com a história da região e da cidade de Redenção. Obras de mobilidade como a Rodovia Transamazônica, de geração de energia, como a Hidrelétrica de Tucuruí e de desenvolvimento da agropecuária, como os que foram executados pela SUDAM, exemplificam ações implementadas no âmbito da política econômica dos governos militares que impactaram intensamente os povos indígenas da região, mesmo que eles não estejam presentes no livro didático. Os desdobramentos destes projetos devem ser repercutidos nas atividades da segunda oficina, a partir das trajetórias de vida.

A 2ª oficina, com duração de 90 minutos, é o principal momento para oportunizar aos estudantes que manejem as trajetórias de vida e os demais documentos para elaborar



reflexões acerca da história da região, de questões como as políticas integracionistas promovidas pelos governos militares na Amazônia, os impactos para os povos indígenas da região e o meio ambiente e no processo de povoamento/urbanização.

Pode ser dividida em três momentos. Primeiro, apresenta-se fotos de Bep'kororoti Paiakan, Tuíre Kayapó e Tabo Kayapó e, mais uma vez, coleta-se as ideias iniciais dos estudantes, que poderão construir, oralmente, uma biografia para aqueles sujeitos, atribuindo as características que eles consideram apropriada para a figura apresentada, como uma profissão ou características de personalidade. De Bep'kororoti será apresentada uma foto no Congresso Nacional, durante as mobilizações para a Assembleia Constituinte;

<sup>2</sup> A Sudam (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Regional, com sede em Belém (PA). Em seu site, apresenta como objetivos: levar desenvolvimento incluyente e sustentável para os mais de 23 milhões de habitantes da Amazônia Legal, buscando oferecer igualdade de oportunidades e autonomia para a população por meio do planejamento, articulação e fomento de políticas públicas alinhadas à Política Nacional de Desenvolvimento Regional e ao Plano Regional de Desenvolvimento da Amazônia. Disponível em <https://www.gov.br/sudam/pt-br/composicao/ministro>, acesso em 13/02/2024.

<sup>3</sup> Essa atividade foi adaptada do Caderno de Atividades sobre Biografia e o ensino das relações étnico raciais, integrante da dissertação *As muitas vidas de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais*. (Azeredo, 2018)



Figura 19 - Bep'kororoti "Paulinho Paiakan" durante mobilização pelos direitos indígenas na constituinte de 1988. Foto: Beto Ricardo. Fonte: Acervo digital do ISA

De Tuíre, a emblemática foto encostando o facão no rosto do presidente da Eletrobrás durante o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu em Altamira, em 1989.



Figura 20 - Tuíre Kayapó durante o I Encontro das Nações Indígenas, em Altamira - PA, 1989. Protásio Nenê. Fonte: Acervo digital do ISA



Por fim, de Tabo Kayapó, será apresentada uma imagem captada durante um evento de formação realizado na secretaria de educação de Redenção, em que ele participava como servidor da FUNAI.

<sup>1</sup>Figura 21 - Tabo Kayapó durante Seminário Intercultural: Diálogos construtivos dos Povos Originários no âmbito da Proteção Social no SUAS, em Redenção - PA, 2023. Fonte: Registro próprio



Depois que for oportunizada a manifestação de todos, serão retomadas algumas reflexões propostas no início da oficina 01, preferencialmente, quanto às generalizações (“índios” são todos iguais”), a ideia de culturas estáticas, presas ao passado (a figura do indígena como foi tipificado no período colonial) e sobre as relações estabelecidas no contato da sociedade não-indígenas com os povos indígenas (especialmente em Redenção e região). No segundo momento, recomenda-se dividir os estudantes em três grupos, de maneira que cada um ficaria responsável por analisar a trajetória de um dos sujeitos e preparar uma apresentação para o restante da turma compartilhando os pontos que mais despertaram interesse. Para cada grupo foram preparados materiais específicos que complementam as informações sobre a pessoa de quem se conta a trajetória de vida e também serão apresentadas questões norteadoras, conforme especificado a seguir (as referências de cada documento foram apresentadas acima, na lista dos materiais selecionados):

Acerca das atividades aqui propostas, o objetivo é estimular os estudantes a lerem as fontes oferecidas (trajetórias de vida, vídeos, reportagens, legislação etc.) e a partir delas fazerem inferências para compreensão de elementos do passado e sua relação com o presente nos contextos mencionados nos materiais, bem como, alicerçar discussões provocadas nas atividades do início das duas oficinas quanto às imagens que carregamos sobre os povos indígenas e comunicar as conclusões com os colegas.

Esta é a principal atividade dentro do conjunto proposto na sequência didática e permite conhecer o tipo de pensamento histórico que seria desenvolvido pelos participantes e nesse ponto, a utilização de histórias de vida é sensivelmente importante. Como assinalamos, essa escolha não foi aleatória, ao contrário, a expectativa era que pudessem visualizar nos exemplos dos sujeitos analisados a sua capacidade de agência, a visibilidade que alcançaram, até mesmo internacionalmente, os resultados decorrentes



de suas atuações políticas no Brasil e na região e também, as várias facetas que podem assumir de acordo com os contextos que estão inseridos no tempo presente, dentre outras observações possíveis.

Por último, como conclusão da atividade, o professor poderá, se entender pertinente, tecer comentários para complementar os objetivos da oficina. Iniciando a partir dos prováveis contrastes entre as ideias iniciais oferecidas como biografia na atividade introdutória e a versão apresentada nas histórias de vida. O professor buscará fazer um apanhado de possíveis temas que não tenham sido contemplados nas apresentações dos estudantes, sendo essencial mencionar: as experiências de Tabo Kayapó e Paulinho Paiakan, como funcionários da FUNAI durante o período da Ditadura Militar, trabalhando no contato com povos que tiveram seus territórios atingidos pela abertura da rodovia Transamazônica e na luta pela demarcação de terras indígenas tradicionalmente ocupadas, a participação deles e de Tuíre em diversas manifestações e reivindicações em prol dos direitos dos povos indígenas, das mulheres, da população pobre e do meio ambiente de forma geral. Assim como, uma breve exposição sobre o movimento indígena durante a constituinte e os direitos conquistados em 1988, trazendo a mudança de perspectiva representada pela Constituição em comparação à política indigenista dos Governos Militares.

A oficina número 03 foi pensada, principalmente, para ouvir considerações e conclusões alcançadas pelos estudantes pelo trabalho desenvolvido e debater as questões atuais referente às temáticas abordadas, retomando, sempre que possível, a comparação com as ideias iniciais identificadas. O formato pensado para este momento é uma roda de conversa, dispostos em círculo espera-se a participação do máximo de pessoas. Para fomentar o debate serão exibidas duas reportagens sobre a violência contra os povos indígenas e conflitos em disputa por terras indígenas já demarcadas. Espera-se que os próprios estudantes sejam capazes de oferecer reflexões e críticas que formem uma construção de conhecimento coletivo e compartilhado entre professor e a turma.



## Considerações:

Finalmente, consideramos que o contato com as histórias de vida proposto nestas oficinas pode colaborar diretamente para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes acerca dos povos indígenas no passado recente e na atualidade. É produtivo também no sentido da construção de uma percepção sobre a multiplicidade de papéis desempenhados pelos diversos sujeitos indígenas em inúmeras conjunturas e a influência dessas ações para o curso da história. Contribuindo, portanto, na compreensão de que os indígenas foram e são sujeitos da história do Brasil e da região Sul do Pará, agindo efetivamente para influir no curso dos acontecimentos.

Logo, é uma alternativa para romper com a lógica de passividade dos povos indígenas na história, os estudantes poderão pensar os conteúdos da história do Brasil e a história regional, a partir da perspectiva de pessoas Mebêngôkre-Kayapó. A agência destes sujeitos no curso da história e as suas próprias existências poderá provocar uma transformação no olhar dos estudantes, que, porventura, não tenham tido acesso a uma formação que os aproximasse da realidade dos povos indígenas no passado e no presente e reproduzam o imaginário social, sem compreender as bases históricas sob as quais as construções mentais estão estabelecidas.

Este roteiro é parte integrante da dissertação de mestrado *Protagonismo indígena e o ensino de história: pensando a presença Mebêngôkre-Kayapó em Redenção-PA*, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para obtenção do título de mestre em ensino de História sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo.



# Referências

## *dos Materiais de Aula:*

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. São Paulo, Cia das Letras: 2009.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Violações de direitos humanos dos povos indígenas / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. 1996 p.197 a 256.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao)>, acesso em 23/02/2023.
- CANDAU, V.M.F; OLIVEIRA, L.F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 26. N.01. p.15-40. Abr/2010.
- CANAL GOV. Sonia Guajajara fala sobre a ação de desintrusão de terras indígenas no Pará. 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jeVfDRynyNk>.
- COTRIM,G. Governos Militares in História Global, 3º ano. 2016, p. 237 a 254
- Fotografia de Tuíre Kayapó no I Encontro das Nações Indígenas do Xingu, em Altamira – PA (1989). Protasio Nenê. Fonte: Acervo digital do ISA.
- Fotografia de Bep'kororoti Paiakan no Congresso Nacional por ocasião das mobilizações pró – direitos indígenas na CF/88. Beto Ricardo. Fonte: Acervo digital do ISA.
- Fotografia de Tabo Kayapó durante o Seminário Intercultural: Diálogos construtivos dos Povos Originários no âmbito da Proteção Social no SUAS, realizada no auditório da Secretaria Municipal de Educação de Redenção, 2023. Registro próprio.
- Jornalismo TV Cultura. Cresce violência contra os povos indígenas no Brasil, aponta relatório de 2022.2023. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=N2-VMd7N\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=N2-VMd7N_A).
- Reportagem do jornal A província do Pará, 03/09/1980, disponível no acervo do Instituto SocioAmbiental – ISA: [https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo\\_noticia/18276\\_2011014\\_143953.pdf](https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/18276_2011014_143953.pdf), acesso em 24/08/2023.
- Reportagem do Jornal Liberal, 03/09/1980, disponível no acervo digital do Instituto SocioAmbiental – ISA: [https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo\\_](https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_)



noticia/18282\_20110114\_163917.pdf, acesso em 24/08/2023.

SCHWARCZ, L. M; STARLING, H. M. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Vídeo disponível no Youtube – PAIAKAN – trecho do documentário sobre a Ocupação da SESAI, em 2019. Link: <https://youtu.be/mWx18KACXP4?si=zMLGgorTaHQZQoPP>

Vídeo disponível no Youtube – INSTITUCIONAIS – DIREITOS INDÍGENAS NA CONSTITUINTE. Link: <https://youtu.be/L42V7OA2dOU?si=FRpBY5eAXQC5uVnL>.

Vídeo disponível no Youtube - TUÍRA KAYAPÓ RESPONDE AO DEPUTADO JOSÉ MEDEIROS (PODE-MT) – Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ktf8XwdEKck>.

Vídeo disponível no Youtube - SONIA GUAJAJARA FALA SOBRE A AÇÃO DE DESINTRUSÃO DE TERRAS INDÍGENAS NO PARÁ. Link: [https://www.youtube.com/watch?v=N2-\\_VMd7N\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=N2-_VMd7N_A).

Vídeo disponível no Youtube - CRESCE VIOLÊNCIA CONTRA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, APONTA RELATÓRIO DE 2022. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=jeVfDRynyNk>.



## TEXTOS DE APOIO

### *HISTÓRIAS DE VIDA DE SUJEITOS MEBÊNGÓKRE-KAYAPÓ*



# Payakan:

## *Tradutor de Dois Mundos*

Nascido quando o seu povo ainda não contava os dias, Bep’Kororoti (figura 10) foi registrado com a data de 19/04/1953, simbolicamente, no dia dos povos indígenas. O nome que evoca a um ser dotado de poder, na cultura Mebêngôkre-Kayapó (dono dos raios da tempestade). Bep’Kororoti viveu até 17/06/2020, tendo a sua identidade indígena em constante questionamento, a medida que ampliava o convívio com o mundo não indígena, onde ficou conhecido como Paulinho Paiakan, a partir da junção de seu nome não indígena com um apelido de infância (paiakan é o nome de um pássaro).



*Figura 9 – Bep’kororoti Paiakan no Acampamento Terra Livre de 2017. Foto: Midia Ninja*

Cresceu vendo seu pai Xikiri, liderar os Kuben-Kran-ken, grupo dissidente dos Gorotire, e, junto com ele e outros líderes, fundou a aldeia A-Ukre. Casou-se com Irekran, com quem teve três filhas. Foi servidor público, encabeçou lutas em defesa do meio ambiente e dos direitos do povo Mebengokre-Kayapó, alcançou fama e notoriedade ao redor do mundo. Também sofreu com o desprestígio externo ao ser denunciado por estupro em 1992, mas manteve entre os parentes, seu prestígio e o papel de importante liderança. Preparou as filhas, que hoje continuam seu trabalho em

4 Esse é o título da reportagem publicado no site do Instituto Socioambiental – ISA em 18/06/2020, disponível em <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-xingu-blog-do-ppds/paiakan-tradutor-de-mundos>.



defesa dos direitos dos povos indígenas e do meio ambiente e viveu seus últimos anos na pequena aldeia Krenhyedjá na T.I. Kayapó. Faleceu em Redenção em junho de 2020, vítima de Covid-19. Sua trajetória foi marcada pelo ativismo na causa indígena e pela atuação como mediador entre os interesses dos seus pares e o mundo não indígena. Janet Chernela, professora e pesquisadora em Antropologia na Universidade de Maryland, escrevendo por ocasião de sua morte em 2020, descreve Paulinho Paiakan como um observador participante. De acordo com ela, ele: “desenvolveu uma compreensão impressionante dos ocidentais e dos funcionamentos das sociedades ocidentais. Como resultado, ele era um orador convincente, competente na troca de código de um idioma para outro e capaz de alcançar uma ampla variedade de audiências” (Chernela, 2020). É sobre a trajetória de Bep’Kororoti, o Paulinho Paiakan, que pretendemos nos dedicar a conhecer um pouco mais a partir deste momento.

Ainda bastante jovem, Paulinho Paiakan teria aprendido português com missionários do MICEB e do SIL, que frequentavam as áreas indígenas. Além de noções básicas de enfermagem e mecânica, também se comunicava em inglês. Essa fluência seria para ele um diferencial, inclusive em sua primeira incursão pelo mundo externo à aldeia. Na oportunidade, atuou como intérprete da FUNAI junto às frentes de atração de povos indígenas ainda não contatados e que tinham seus territórios onde se estabeleceu o traçado da Rodovia TransAmazônica, entre os anos de 1969 a 1974. Este momento em particular é sensível para a região amazônica, pois como vimos, ela se tornou alvo de uma intensa política de povoamento, com várias faces de atuação do regime militar, que avançavam violentamente sobre áreas ocupadas por diversos povos indígenas, tratados como sinal de atraso e entrave para o desenvolvimento do país.

Paiakan colaborou com Rubens Valente, sendo entrevistado para o livro *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura* (2017). No livro conta que a equipe do sertanista Antonio Cotrim Soares, chefe da expedição de contato com os Assurini, em região próxima à Altamira – PA, presenciou a morte de indígenas provocada por epidemias levadas justamente pelas frentes de contato. Ele próprio chegou a adoecer de malária enquanto estava junto aos parentes. Cotrim teria desabafado para Paulinho sobre a revolta pelo descaso dos superiores com a condição dos indígenas, que ele constantemente relatava. Teria sido ignorado até anunciar que abandonaria a expedição (Valente, 2017).

Em entrevista concedida para a *Revista Brasil Indígena* (2006), Paiakan confirma que era seu desejo saber mais sobre o mundo. Ao acompanhar a forma como os povos indígenas eram tratados pela imensa massa de “homem-formiga” na construção da estrada, se preocupou com a sua própria aldeia e como os brancos estavam tomando conta da terra. Disse se ressentir de ter participado da abertura da rodovia da maneira que aconteceu, alegando que ainda era ingênuo e não compreendia que não era uma coisa boa. Nesse sentido explicou:

---

5 A pesquisadora conheceu pessoalmente Paiakan, esteve com ele na T.I. Kayapó e escreveu sobre a morte de Bep’kororoti, originariamente em inglês, disponível em <https://www.salsa-tipiti.org/covid-19/remembering-paulinho-bepkororoti-paiakan-6-19-20/>. O texto foi traduzido no Brasil por Carmem Filgueiras e publicado em 24/06/2020 no site Salsa, podendo ser acessado em <https://api.saudeindigena.ict.fiocruz.br/api/core/bitstreams/d021bc13-7604-46e8-adbb-eb84bd707511/content>.

6 MICEB - Missão Cristã Evangélica do Brasil, instituição que trouxe missionários estrangeiros para o contato proselitista com povos indígenas e SIL - Summer Institute of Linguistics, organização cristã que objetiva estudar e documentar línguas menos conhecidas para traduzir a Bíblia Sagrada.



“Se tivesse sido hoje, teria pedido para o Governo verificar primeiro se tinha tribos indígenas naquela área, para a estrada não cortar a aldeia ao meio. Muitos índios morreram. Eu entendi o que nós, indígenas, nunca tínhamos imaginado: que um dia iria se aproximar esse desmatamento, essa poluição. Nunca tinha imaginado que a Transamazônica é um caminho para entrar muita gente para ocupar as áreas [indígenas]” (Paiakan, p. 5, 2006).

Findado o trabalho em tais expedições, retornou para a Aldeia Gorotire, cumpriu as tradições de seu povo, exercendo as funções condizentes com sua faixa etária. Foi quando surgiu a oportunidade de fazer um treinamento linguístico em um seminário criado por missionários. Foi a partir dessa iniciativa que ele teria escrito e publicado um texto na língua Mebengokre-Kayapo, intitulado *A Transamazônica*, resultado do Primeiro Seminário de Literatura Indígena, patrocinado pela FUNAI e pelo SIL. No texto, conta na língua nativa a sua experiência na Transamazônica.

Ainda que não detivesse o posto de liderança tradicional dentro das aldeias, a proximidade e a frenética negociação com o mundo não indígena criou a demanda por lideranças com traquejo para transitar entre os dois mundos e intermediar essas negociações. Ao tratar dos Xikrin do Cateté, Gordon (2006), observa que, como em outras comunidades da região, surgem cargos de “auxiliares” que passam a ser ocupados por “jovens aspirantes a liderança. Esses jovens possuíam conhecimentos valiosos para as negociações com o kube, no novo contexto regional” (Gordon, 2006, p. 168). Paulinho Paiakan apresentava esse perfil com excelência, pois, além do conhecimento da cultura não-indígena, era carismático, bom orador e estrategista. Isso ficou demonstrado, dentre outras ocasiões, no episódio da tomada do Garimpo Maria Bonita em 1985, quando liderou a expulsão dos milhares de garimpeiros com um efetivo de 100 ou 200 homens fazendo parecer que eram muito mais.

Apesar de hoje se ter a consciência dos danos da atividade mineradora para as pessoas, rios e solo ao seu redor, também é necessário ponderar com o próprio Paiakan acerca de como se estabeleceram os projetos de exploração em terras indígenas. Em entrevista para o antropólogo Cassio Inglez de Sousa (2000), ele argumenta que o próprio governo ajudou a instalar o garimpo, incentivou que eles aceitassem, promoveu o acesso às “coisas de kuben”, criando uma necessidade, que ele considera justa. Ao antropólogo, Paiakan indaga qual o problema do “índio” usar o sapato para proteger o pé na mata, ou o avião para garantir o acesso à saúde? Problematiza então, que depois de estabelecidos novos hábitos, o próprio governo desautorizou o garimpo sem garantir alternativas de sobrevivência para os moradores das aldeias.

Pioneiro do Movimento Indígena que reuniu lideranças de vários povos do Brasil, a partir da década 1970. Bep’Kororoti “Paulinho” Paiakan, atuou incisivamente durante as discussões da Assembleia Constituinte (figura 10), que em seu texto final assegurou direitos essenciais como à educação e saúde diferenciadas e o usufruto exclusivo dos territórios tradicionais. Uma comitiva de parlamentares constituintes foi até a Aldeia Gorotire para conhecer a realidade e ouvir as demandas da população. Além de participar das reuniões, acompanhar e atuar como intérprete para outras lideranças, Paiakan também garantiu o registro das articulações do Movimento Indígena, em sua própria câmera de vídeo, que ele mesmo operava.



*Figura 10 - Paiakan discursa durante vigília no congresso nacional reivindicando os direitos dos povos indígenas no texto final da constituição. Foto: Beto Ricardo (1988)*

A atuação do Movimento Indígena neste momento da história do Brasil representou uma guinada na forma que a população indígena era tratada pelo Estado brasileiro. Pois, o resultado da mobilização e a pressão durante a elaboração do documento constitucional, assegurou que o texto contemplasse o direito a diferença e manutenção do modo de vida e cultura. Rompia-se juridicamente, portanto, a lógica integracionista que até então orientava a política indigenista brasileira. A Constituição Federal de 1988 aboliu ainda a necessidade de tutela estatal, através do órgão indigenista, permitindo que representem pessoalmente seus interesses, como todo cidadão brasileiro.

No final da década de 1980, o nome de Paiakan desponta internacionalmente na defesa do meio ambiente. Nesse período, participou de simpósios e seminários sobre ecologia em vários lugares do planeta, apresentando a situação do povo Mebengokre-Kayapó, da Floresta Amazônica e explicando o modo tradicional de manejo da floresta. Também promoveu protestos contra obras com potencial destrutivo para os territórios ocupados pela população indígena. Em 1988, junto com Kube-í Kayapó e o antropólogo e biólogo Darrel Posey, depois de participarem do Wise Management of Tropical Forests, organizado na Florida International University e pela Florida Rainforest Alliance, tiveram acesso a representantes de ONG's que os convidaram a se reunir com gestores do Banco Mundial, do Senado e do Tesouro Americano em Washington (EUA), dentre outros organismos. Nessa ocasião denunciaram o fato de que uma usina estava sendo

7 O vídeo INSTITUCIONAIS – DIREITOS INDÍGENAS NA CONSTITUINTE., disponível no link: <https://youtu.be/L42V7OA2dOU?si=FRpBY5eAXQC5uVnL> trata desse momento da história.

8 Ver [https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/3026/1/CP6\\_12620.pdf](https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/3026/1/CP6_12620.pdf), acesso em 20/08/2023 e entrevista de Paulinho Paiakan em [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66525/BR\\_DFANBSB\\_AA3\\_PSS\\_o542.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66525/BR_DFANBSB_AA3_PSS_o542.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



construída sem conhecimento e escuta dos povos que por ela seriam atingidos. Essa reunião resultou na suspensão, por tempo indefinido, do financiamento da obra da hidrelétrica até então chamada de Kararaô, no Rio Xingu. Por esse episódio, chegaram a ser processados pelo governo brasileiro, com base na Lei dos Estrangeiros, com alegação de interferência em assuntos de interesse nacional. Uma vitória sem precedentes, pois, uma comunidade marginalizada interviu no desenrolar de fatos envolvendo interesses de gigantes, em escala global.

Em fevereiro de 1989, mais uma demonstração da capacidade de Paiakan e dos Mebengokre-Kayapo de se articularem entre si, bem como com outras etnias e parceiros indigenistas e/ou ambientalistas. Nesse ano aconteceu o I Encontro das Nações Indígenas do Xingu (figura 11), em Altamira-PA, local onde futuramente seria construída a Usina Hidrelétrica de Belo Monte. O evento atraiu enorme atenção da imprensa nacional e internacional e parte do mérito se deveu à campanha empreendida por Paulinho Paiakan no ano anterior, ocasião em que ele visitou vários países em busca de apoio para a realização desse evento no sudoeste paraense. Os olhos do mundo se voltaram para o Brasil e para as reivindicações dos povos indígenas da região, que pressionavam organismos internacionais para interromper o financiamento da obra, que ameaçava o modo de vida e o espaço ocupado por diversas etnias.



Figura 11 - Paiakan no 1º Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, 1989.  
Foto: Ze Carlos. Fonte: Acervo do ISA.

Outro resultado do Encontro foi a parceria entre as aldeias lideradas por Paiakan com a dona da empresa britânica The Body Shop, Anita Rodick, que esteve presente em Altamira. Ela fez doações em nome da empresa para ONG's brasileiras que financiaram o ato e ao retornar para a Inglaterra criou uma fundação para arrecadar fundos e custear ações com apelo ambiental, fomentando o comércio sustentável com comunidades tradicionais. De início, já foram providenciados um avião monomotor e financiada uma unidade de produção de óleo de castanha, que seria comprado diretamente pela empresa da Aldeia A-ukre, de Paulinho Paiakan. Esse consórcio entre a imagem da empresa e dos Mebengokre-Kayapó rendeu uma campanha de marketing ambientalmente correto, que impulsionou a The Body Shop® no mercado e fez crescer seus lucros acostada à



visibilidade que os povos da floresta já detinham quando firmaram a parceria. Terence Turner (1995), citado por Oliveira (2010), critica a parceria por considerar que “não passa de um jogo de relações públicas que promove a imagem da The Body Shop®, enquanto oferece pouco em troca aos índios”. Para Turner, a empresa não remunerava devidamente os parceiros pelo uso de sua imagem, que alavancou a marca. Além disso, para o autor, o negócio manteria as comunidades dependentes, uma vez que, produzem apenas um produto e contam com um único comprador (Oliveira, 2010). Sousa (2000), concorda que foi a imagem dos indígenas quem trouxe visibilidade para a empresa e não o contrário. Em livro, Anita Roddick declarou, anos depois, que ficou decepcionada com o projeto, pois, a iniciativa não impediu que os Mebengokre-Kayapo continuassem em contato com garimpeiros e madeireiros. Por sua vez, a empresa é acusada de não ter cumprido com as promessas de comprar toda a produção do óleo de castanha e pagar devidamente pelo uso da imagem das pessoas e da etnia. O contrato foi interrompido.

A exposição defendendo a temática ambiental fez de Paulinho Paiakan uma personalidade condecorada. Em 1990, a Organização das Nações Unidas conferiu-lhe o prêmio “Global 500” e em 1991 recebeu um prêmio pela Fundação Bruno Kielski, da Áustria. Em 23 de outubro de 1990, foi nomeado assessor do presidente da FUNAI. Dificilmente, outra figura pública desta região teria tanta notoriedade, no final do século XX. Arrisco a dizer que nenhuma outra, conquistou feitos semelhantes até o momento.

O depoimento de Felipe Milanez sobre Paiakan, para a revista Carta Capital (2020), relembra que ele condenava absolutamente a prática ilegal de garimpo e de extração madeireira, se opondo a parentes em razão dessas divergências de posicionamento. Como era de se esperar, ele nunca foi uma unanimidade e, portanto, foi alvo de críticas na imprensa, por exemplo, ao usar de bens como automóveis e avião particular, considerados privilégios incompatíveis com a sua identidade indígena. Sem dúvidas, a passagem mais polêmica de sua trajetória foi a acusação de que juntamente com sua esposa, Irekran, teriam cometido estupro e agressão contra uma mulher, em uma chácara localizada nas proximidades de Redenção.

A cobertura midiática da denúncia, publicada no Jornal Liberal de Belém, do dia 05 de junho de 1992, ganhou grande repercussão no Brasil e no exterior. É relevante considerar alguns pontos dentro do contexto daquele momento. A denúncia aconteceu exatamente no período que era preparada a participação destacada de Paulinho Paiakan na ECO-92 e na Rio-92. Eventos que contaram com a participação de 179 países. Esse era também um momento em que o movimento indígena lutava para consolidar os direitos adquiridos na Constituição Federal de 1988 (inclusive estava em andamento a demarcação da TI Mekragnoti, território Mebêngôkre contestado pelo governo do Estado do Pará). Portanto, a denúncia tinha poder para influenciar em muitas outras questões.

Logo depois do início dos eventos mencionados, no Rio de Janeiro, ecoou no restante do país, uma reportagem de capa na revista Veja (figura 13) sobre a acusação, publicada em um domingo, dia 10 de junho de 1992. Em uma análise da cobertura prestada pela imprensa brasileira ao caso, Maria José Alfaro Freire, (2019) identifica que, na maioria dos vezes, a notícia é permeada de posturas claramente anti-indígenas,



que facilmente se deslocam da pessoa de Paulinho Paiakan e se dirigem aos Kayapó, descritos como um grupo privilegiado financeiramente e a todos os povos indígenas. Partindo, portanto, de uma argumentação reducionista e generalizadora, busca-se desqualificar não apenas os povos indígenas enquanto coletivo, mas também o movimento ambientalista.



Figura 12 - Capa da revista Veja (10/06/1992) que traz o rosto de Paiakan e acusação de estupro contra uma mulher não indígena. Fonte: Site Ciência e Cultura - UFBA

Freire (2019), destaca ainda o sensacionalismo das matérias analisadas. De acordo com a autora, é possível identificar uma ênfase na construção de um contraponto radical entre a docilidade da vítima e a selvageria do “cacique” rico. Representações preconceituosas são mobilizadas por meio da associação da acusação e de todos os Kayapó, com a ideia de primitivismo e canibalismo. Para isso são evocados termos como “sessão de tortura”, “inferno”, “jornada de horror”, “história de arrepiar”, “parecia que tinham sangrado um animal lá dentro” (do carro em que teriam se desenrolado os fatos denunciados), “ritual demoníaco”, tudo referendado pelas “vozes de autoridade”: médicos e policiais (Freire, 2019, p. 64-65).

Continuando sua análise, Freire mostra que quando saem novos laudos desestruturando os pontos mais dramáticos, esse fato recebe pouca ou nenhuma atenção dos mesmos veículos que ofereceram ampla divulgação da versão inicial (Freire, 2019, p. 121). Sem a mesma proporção, são apresentados novos indícios que negam a presença de mordidas “canibalescas” e reduzem o ritual macabro, que teriam gerado tamanho sangramento para uma versão que fala em lesões abrasivas e contundentes espalhadas pelo corpo (p. 122).



A autora de *A construção de um réu: Paiakã e os índios na imprensa brasileira* Freire (2019) dedica um subtópico de seu livro para analisar a repercussão da imprensa sobre a questão do relacionamento interétnico em Redenção no momento da acusação contra Paiakan, explicando que os conflitos já existiam e são potencializadas, elevando a tensão social. Houve manifestações dos Mebêngôkre-Kayapó na cidade, diante do fórum, em defesa de Paulinho Paiakan. Por outro lado, a população teria organizado uma manifestação com faixas de teor racista, emblemáticas da posição histórica de confinamento de indígenas e, mais uma vez, destilando a revolta contra a presença dos autóctones de forma geral. “Lugar de índio é na aldeia e de estuprador é na cadeia, dizia um dos cartazes da manifestação” (Gondim, 1992c, p. 15 apud Freire, 2019, p.128). Com base nas informações disponíveis nas reportagens, Freire (2019) sugere ainda que havia uma conotação política local, por trás da incitação da população. O responsável seria um político oponente do então prefeito, Luiz Vargas. A autora destaca um trecho do texto publicado no *O Estado de São Paulo*:

“[...] o vereador Pedro Tindô (PDC), candidato a prefeito, instiga os ânimos contra os caiapós. Foi ele quem promoveu a passeata contra a violência em Redenção, na quarta-feira, em apoio à estudante Sílvia Letícia. Ontem, o vereador solicitou à câmara uma moção de repúdio ao prefeito Luiz Vargas, que ainda não foi à votação, por suposto apoio ao líder indígena.” (Turcato, 1992c, p. 14 apud Freire, 2019, p. 130).

Independentemente da busca por elementos comprobatórios de culpa ou inocência o que se coloca em questão é o tratamento dispensado ao sujeito que detém os rótulos de indígena/rico/ambientalista diante da situação em questão. Chamar atenção assim, para todo o contexto já apresentado, buscando identificar a vasta gama de interesses que permearam o caso.

O próprio Paulinho Paiakan, diz ter entendido “que não era acusação de estupro, e sim uma acusação política de um crime que eu realmente não cometi. Com o tempo, eu comecei a entender direitinho como o homem branco monta o esquema para prejudicar os outros” (Paiakan, 2006). Absolvido em primeira instância, recebeu a condenação a 6 anos de prisão, que cumpriu em regime domiciliar. Depois voltou a frequentar os espaços de reivindicação e defender a união entre os povos indígenas como maneira de vencer as lutas impostas.

Em 2016, Paiakan foi eleito presidente da Federação dos Povos Indígenas do Pará – FEPIPA. Durante sua trajetória, alimentou o sonho de criar a Universidade Kayapó, dentro da T.I. Kayapó, como forma de perpetuar os conhecimentos tradicionais e a expertise do mundo não indígena. Era convicto da necessidade política de oferecer educação para as novas gerações. Inclusive, fez questão de prover o acesso das filhas à escola e depois, à universidade. Sempre na perspectiva de voltarem os saberes de sua área de formação para somar na luta pelo povo Mebengokré.

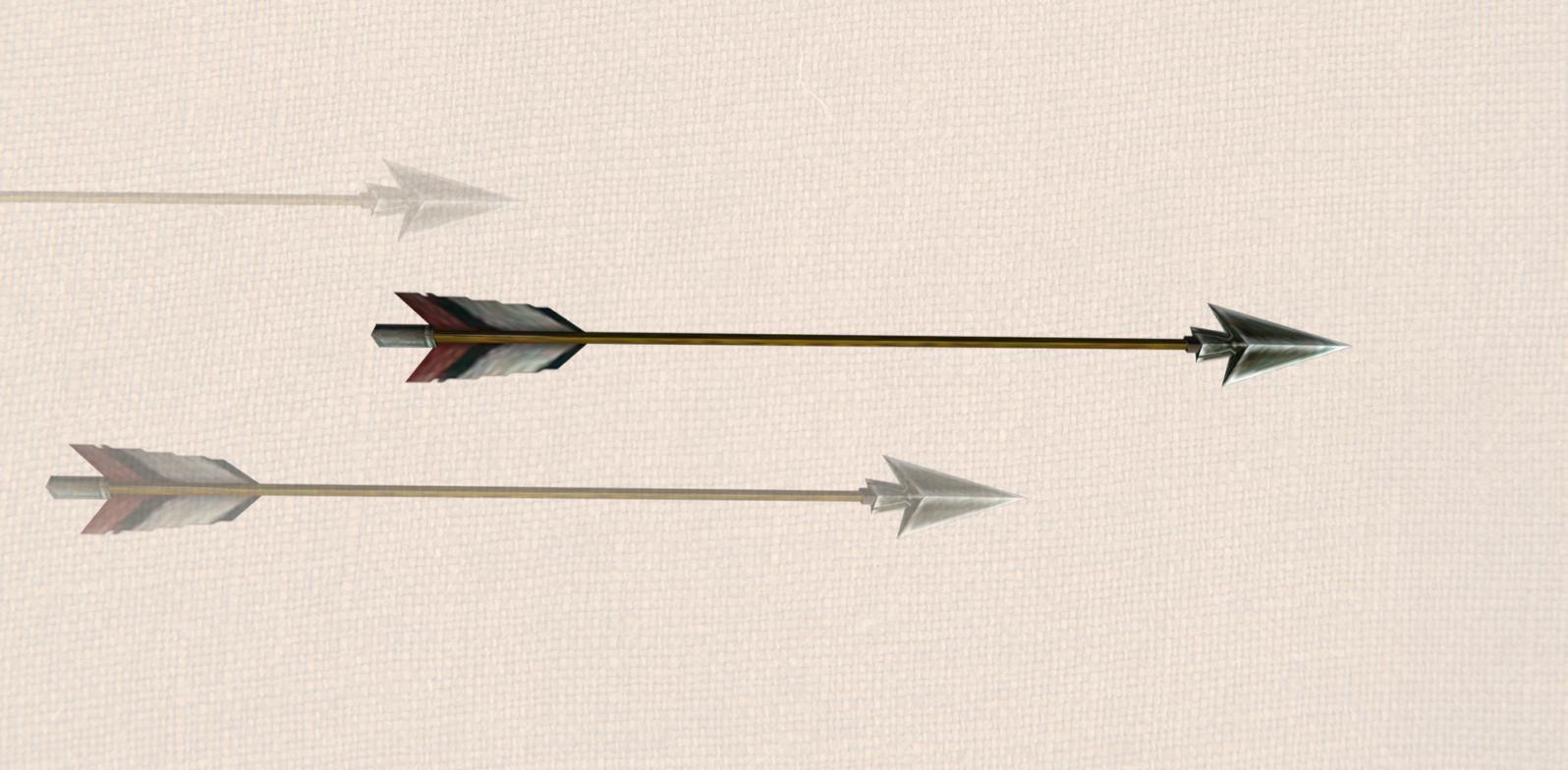
As filhas, seguem o caminho de ativismo em prol dos direitos indígenas, trilhado pelo pai. Tânia Paiakan cursou Biomedicina e trabalhou na saúde indígena, Maial Paiakan Kaiapó é bacharel em direito, foi candidata a deputada federal pelo Partido



Verde em 2022 e atualmente, exerce a função de assessora na FUNAI em Brasília. O-é Paiakan Kaiapó, por sua vez, é assistente social e exerce as funções de cacica e de coordenadora da Unidade Regional da FUNAI, sul do Pará, desde 2023.

Da mesma forma que Paulinho Paiakan viu seus “parentes” serem mortos por doenças, resultado do contato com a sociedade não indígena, foi vitimado por uma doença trazida por outro tipo de A-krare : o contato com a sociedade globalizada. Seu falecimento, no Hospital Regional Público do Araguaia, em Redenção – PA, trouxe grande comoção para o seu povo, lideranças de diversos movimentos e para a sociedade da região em que viveu. O sepultamento foi realizado conforme o ritual tradicional na Aldeia A-ukre, na TI Kayapó.

Finalizando esse breve recorte da trajetória de vida de Bep’Kororoti, retomo algumas das características desse líder indígena, elencadas pelo jornalista e ambientalista Felipe Milanez. Em texto publicado na revista Carta Capital (2020), Milanez destaca acreditar que o modo pensar de Bep’Kororoti teve um impacto positivo no sistema capitalista. Exemplifica isso citando a ideia de sustentabilidade que fundamentou a parceria com a empresa The Body Shop. Milanez destaca também a atuação Paiakan como funcionário da FUNAI. Seu esforço em ensinar a instituição a compreender os povos indígenas e o seu povo a lidar com entes governamentais. A mobilização ambientalista, como fundador de uma ecolítica e como um descolonizador do conhecimento e do poder, bem como o feito de levar os Mebengokre-Kayapó para postos antes improváveis, também são mencionados no texto entre as realizações do líder indígena. Os ecos desses impactos ainda podem ser ouvidos nas lutas dos que ficaram e espera-se que ressoem na voz dos que agora lerão o que está sendo escrito neste trabalho.



10 Segundo a mitologia Mebengokre-Kayapó, A-krare seria um pássaro que trouxe consigo as doenças para o mundo. Referencia: Lukesch (pagina 192 e 193)



## Tuíre:

### *uma guerreira Kayapó*

Como já foi dito, por tradição, na cultura Mebengokre-Kayapó os papéis sociais têm uma forte marcação de gênero. Nas representações míticas (Lukesch, 1976) ou no cotidiano da aldeia, as atividades aparecem divididas conforme uma determinada classificação etária ou de maturidade e diferenciada entre homens e mulheres. Essa divisão de gênero não significou uma menor presença feminina. Contudo, assim como a guerra, a relação com o exterior após o contato, sempre ficou muito a cargo dos homens. Eram os homens que acessavam a cultura dos chegantes, aprendiam português e negociavam.

Neste plano externo às suas comunidades, alguns antropólogos em diferentes contextos apontaram que havia uma predominância masculina nos papéis de liderança e na interlocução com outros grupos (sejam indígenas ou não). Nos trabalhos produzidos por esses autores, a agência e a organização femininas são percebidas, porém, se daria principalmente, no ambiente doméstico: na lida com as roças, o preparo de refeições, o cuidado com as crianças, etc.

Essa é uma realidade fluida e em constante transformação, em razão das mudanças que as sociedades promovem em suas formas de organização e também pela mudança de paradigma ao se interpretar os papéis sociais. Oliveira (2019), mostra que o lugar da nire Mebêngôkre-Kayapó junto ao seu povo, e à sociedade não indígena, tem outras faces. A autora explora a agência de diferentes mulheres Mebêngôkre-Kayapó, em papéis de liderança dentro das aldeias, no contexto regional, dentro de órgãos indigenistas, na articulação de outras mulheres indígenas e até como referência nacional e internacional no ativismo em prol dos direitos dos povos indígenas e das minorias.

Pessoalmente, presenciei uma manifestação contra a manutenção injusta da prisão de um indígena Mebêngokre-Kayapó, formada por um grupo grande de mulheres, que munidas com seus facões, ocuparam a porta do Fórum da Comarca de Redenção, entoando cantos e apresentando o instrumento com inclinação de luta. O acontecimento não se prolongou, em razão da disponibilidade em atender a reivindicação. O Fórum no período contava ainda com a presença de Maial Paiakan Kaiapó, que na época era estagiária da área do Direito em uma das varas. Ela contribuiu na intermediação do diálogo. A breve manifestação foi suficiente, entretanto, para instalar o medo entre a maioria dos servidores, que acreditavam ser iminente a invasão do prédio pelas manifestantes com suas “armas”. Naquele momento, o que mais chamava atenção era ver as mulheres com suas pinturas e seu canto agudo dominando a cena de confronto perante um órgão do Poder Judiciário, pois, o senso comum estabelecido na cidade era de submissão e timidez das mulheres Mebêngôkre-Kayapó.

Uma das interlocutoras da pesquisa de Oliveira (2019) foi Tuíre Kayapó, apresentada pela pesquisadora como cacica de sua aldeia e liderança reconhecida entre o seu povo, outros grupos e mesmo fora do contexto indígenas. Sua trajetória tem diversos aspectos dignos de nota, como sua origem familiar, atuação como ativista social e a eleição para o cacicado.

Segundo a autora, a cacica viveu até 1996 na aldeia Gorotire, onde nasceu. A partir de 1996, junto com outras famílias Gorotire, saiu para formar uma nova aldeia na região que habitavam antes do início dos projetos de ocupação não indígena, a partir dos



anos 1950. A aldeia ganhou o nome do antigo posto de atração do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), estabelecido na região na década de 1940 e que homenageava o Frei Bartolomeu de Las Casas. Esse se tornaria o nome da TI, homologada em 2009. Hoje, em função de cisões, Tuíre e seu marido, Dudu Kayapó, moram em outra aldeia, dentro da mesma Terra Indígena.

Em seus relatos, Tuíre menciona a ascendência de líderes entre os Mebengokre-Kayapó, pois, seus avós e tio maternos e paternos teriam sido caciques e ela cresceu observando-os nas funções em prol da coletividade (Oliveira, 2019). Conta que o tio a treinou de forma que ela estava pronta para substituí-lo, pois, já tinha essas vivências começando com movimentos dentro das aldeias e como líder de mulheres. Portanto, essa atuação à frente dos seus pares seria parte do seu cotidiano e acontecia com naturalidade. Sem dúvidas, para o mundo externo às aldeias, a presença de Tuíre é notada a partir de sua participação no I Encontro das Nações Indígenas do Xingu, na cidade de Altamira – PA, que tinha como objetivo, chamar a atenção para a luta contra a construção de uma usina hidrelétrica no Rio Xingu .

Sobre o encontro, Tuíre contou em entrevista concedida para Oliveira (2019) com tradução de O-é Paiakan Kayapó, que:

“Foi em Altamira. O que me motivou estar lá é que era um tempo de um governo tipo esse, onde falavam mal dos indígenas, falavam que iam fazer hidrelétrica para a água transbordar e matar todo o povo indígena, que o lixo ia chegar lá, para exterminar totalmente. Eu fiquei com muita raiva (...). Quando eu fui para Belém, o Paulinho Paiakan tinha feito uma cirurgia bem na véspera do movimento de Belo Monte e eu vi que ele precisava de mais força e ele, mesmo cirurgiado, ainda estava na luta, então isso me deu muita coragem, me motivou de estar lá também. Também lembrei de meus avós, da luta, da liderança e tudo isso me motivou muito a estar lá, eu me senti preparada e motivada para poder estar lá e lutar junto.” (Tuíre Kayapó, 16/09/2018, Redenção-PA in OLIVEIRA, 2019).

A participação de Tuíre nesse evento tomou proporções que seria difícil prever, pois, como descreve Lux Vidal (1990), para além do destaque dado a figuras de liderança já reconhecidas entre os povos indígenas e a sociedade em geral, como Paulinho Paiakan, Raoni Metuktire, Ailton Krenak e celebridades como o roqueiro britânico Sting, o ícone da luta socioambiental encabeçada pelos povos indígenas naquele momento, foi a jovem mulher que se levantou diante do então presidente da Eletronorte, Jose Antônio Muniz e protagonizou o gesto político que se tornaria emblemático para sua trajetória. Enquanto discursava efusivamente em sua língua, Tuíre meneava e encostou o habitual instrumento de trabalho nas roças, um facão, no rosto do engenheiro (Figura 14). Ela estava diante da plateia do ginásio e dos repórteres, que registraram as imagens e elas rodaram o mundo dando ainda mais evidência ao movimento em prol dos direitos dos povos indígenas e defesa do meio ambiente.

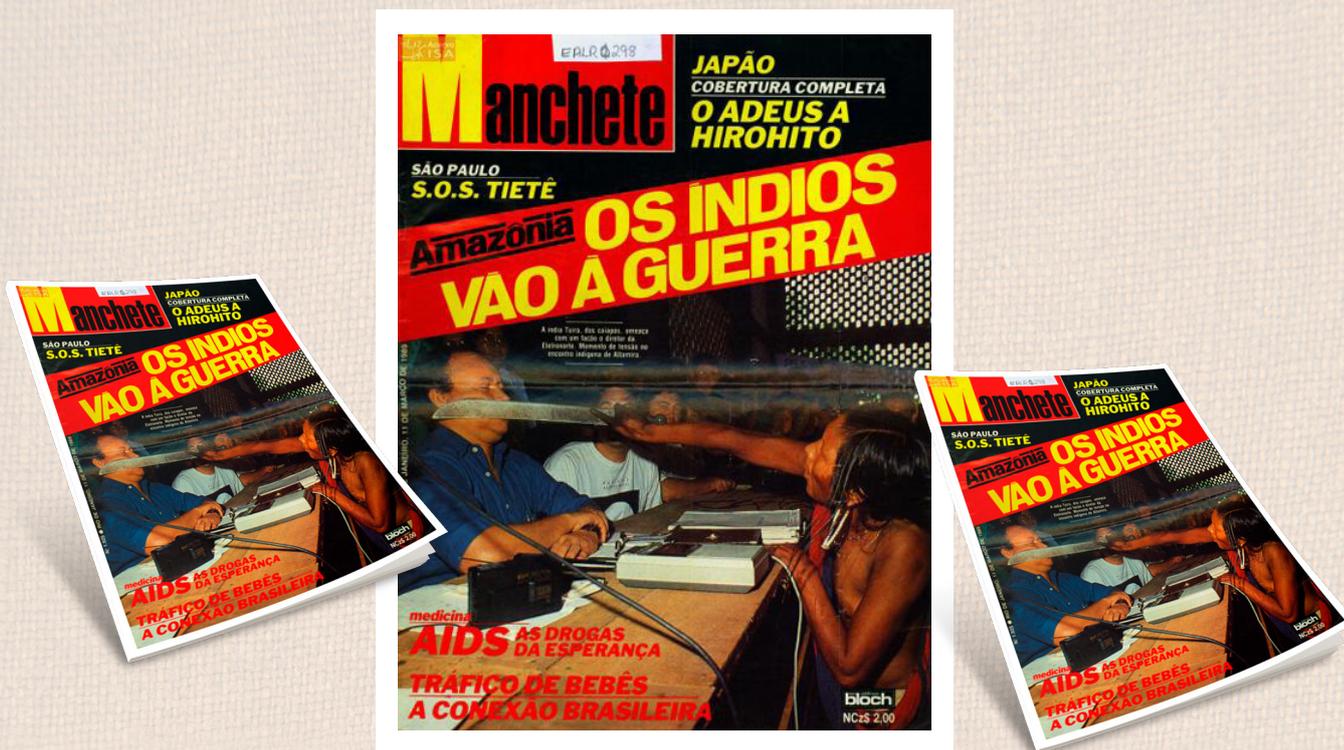


Figura 13 - Capa da Revista Manchete de Março/1989, mostrando Tuíre Kayapó durante o I Encontro das Nações Indígenas do Xingu, 1989. Fonte: Acervo do ISA

Em entrevista concedida à Luciana Ferreira (2019), Tuíre conta que foi para o Encontro sabendo o que era necessário fazer, que se sentiu desrespeitada, teve raiva e reagiu. Afirmo ainda que não sente medo de nada: “Não tenho medo de morrer! Estou pronta para caçar, para lutar, para me defender e defender os meus!” Essa imagem mundialmente conhecida, de mulher aguerrida e até mesmo agressiva cultivada no imaginário popular, pode ser enxergada como mais um aspecto da agência ativada pelos sujeitos indígenas na luta por direitos.

É interessante perceber, que se Paulinho Paiakan lançou mão do domínio das línguas ocidentais como ferramenta de diplomacia em seu contato com o mundo não indígena, Tuíre lança mão de uma “estratégia” diferente. Seus pronunciamentos públicos, nos diversos episódios acessados para esta pesquisa, são sempre na língua Mebengokre-Kayapó e conseguem fazer transparecer claramente, pela entonação, expressão facial e gesticulação, o descontentamento. Em algumas situações, há um tradutor ou legendas nos vídeos que veiculam as falas de Tuíre .

A disposição de Tuíre para se posicionar diante de autoridades e exigir que ouçam a voz dos povos originários, pode ser observada também nos registros de sua participação em uma audiência na Câmara, durante o ATL (Acampamento Terra Livre), em 2019. Nessa ocasião ela se levantou para responder ao deputado José Medeiros, que defendia a abertura das Terras Indígenas aos grandes projetos de exploração. O deputado acima mencionado, um tempo depois, participou de um programa regional do Estado de Mato Grosso . Nessa ocasião, ao ser convidado a comentar o episódio, se refere à Tuíre como “malandra velha”, justificando que ela usaria da língua nativa apenas para montar um “show” para a imprensa, principalmente internacional. Observa-se que suas posições provocam reações de seus interlocutores, em alguns momentos, na tentativa de desqualificar seus embates.



Entre os moradores de Redenção, inclusive, pessoas que prestam serviços públicos que interessam aos moradores das Terras Indígenas, é comum ouvir que “a Tuíra é brava e desconfiada”. Contudo, as pessoas que a conhecem ou com ela convivem, como Oliveira (2019) e Ferreira (2019), descrevem-na como um personagem paciente, amigável e sorridente. Maria Alice Oliveira (2019, p. 24-25) presenciou uma manifestação que exemplifica o que está sendo apresentado:

“No ônibus que levava os indígenas para o local escolhido para a mobilização, vários cantos eram entoados por todos os Mebengokré, mas o clima geral era amistoso: tranquilo, com risadas e brincadeiras. Ao chegar ao local determinado como o da paralisação, a situação mudou. As mulheres imediatamente retiraram seus vestidos, e, vestindo calcinhas e sua pintura corporal, desceram do ônibus e cantavam forte acompanhando os homens. Tuire estava presente, com um facão que não tinha sido percebido antes por mim. As mulheres ficavam na linha de frente do cordão humano de isolamento. Seus corpos mais uma vez eram despidos para mostrar sua identidade, sem nenhum receio de serem vistas pelos milhares de não indígenas que passavam, fotografavam e acompanhavam a mobilização. Seus rostos contraídos demonstravam a seriedade do momento e a ameaça ao seu povo. Elas eram a minoria numericamente diante dos homens, mas sem dúvida sua presença era marcante e decisiva.”

Assim como no episódio diante do Fórum da Comarca de Redenção, a atitude das mulheres era parte de um esforço de externar o descontentamento, não sendo mostras definitivas de seu comportamento no dia a dia. Trata-se sim, da postura adequada para as batalhas encampadas no Movimento Indígena. Cabe ainda comentar que essas duas faces das mulheres Mebêngôkre-Kayapó foram observadas nas líderes que colaboraram com a pesquisa de Oliveira (2019): a disposição para a luta e para o cuidado com a coletividade, chegando a apontar que a mulher desempenha a liderança com conhecimento profundo das necessidades de suas famílias e das aldeias, pois, estão dia após dia vivendo-as, ouvindo e falando aos seus pares, portanto, conhecem as lutas que precisam ser encabeçadas nas trincheiras do movimento indígena (figura 14).

12 Vídeos disponíveis no youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=iW4kGb\\_Je1Y](https://www.youtube.com/watch?v=iW4kGb_Je1Y), manifesto pelo dia do índio; <https://www.youtube.com/watch?v=1K7HhHrmAZE>, em protesto contra a nomeação política no DSEI; <https://www.youtube.com/watch?v=ELFyK374DsE>, em manifesto pela manutenção dos territórios demarcados para os Mebengokre-Kayapo; [https://www.youtube.com/watch?v=Td\\_s6aoepZA](https://www.youtube.com/watch?v=Td_s6aoepZA), fala em roda de conversa durante a Aldeia Multiétnica de 2019.

13 O fato relatado está registrado no vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qgyonceeM2M>

14 Apesar de seu nome ser Tuíre, a partir do episódio de Altamira, a mídia grafou com “A” no final, sendo mais reconhecida por essa alcunha.



Figura 14 - Tuíre Kayapó fala em Brasília, durante o Acampamento Terra Livre, 2018. Fonte: Acervo ISA.

Décadas depois da participação de Tuíre no Encontro em Altamira, muitas transformações já são avistadas nas relações de gênero dentro das sociedades indígenas do Brasil. Entre os Mebêngôkre-Kayapó, ela não é a única cacica que lidera uma aldeia. Mas, a capacidade das mulheres Mebêngôkre-Kayapó de se posicionar, criticar, demandar etc., fora do contexto de suas aldeias, ainda é vista com surpresa, como constata Oliveira (2019). A articulação e presença feminina no movimento indígena tem se mostrado cada vez mais forte, com espaço para plenárias específicas dentro do movimento de abrangência nacional Acampamento Terra Livre e outros.

A título de exemplo, menciono a Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), que reúne mulheres indígenas de todos os biomas do país, que se juntam nas lutas pela garantia dos direitos indígenas. Em 2023, a Marcha das Mulheres Indígenas teve sua 3ª edição e levou cerca de 8.000 mulheres de mais de 247 povos a marcharem no dia 13 de setembro, em Brasília. As manifestantes reivindicaram atenção para temas como reflorestamentos, emergência climática, violência de gênero, educação, entre outros. Temas, portanto, que são do interesse não apenas dos povos originários, mas, da coletividade, sobretudo, os mais carentes, pois, como declarou Tuíre Kayapó: “um bēnjadjwýr de verdade tem que ter um olhar como um todo, tem que cuidar da população (Oliveira, 2019, p. 95). E independente do título, é isso que ela tem sido: uma verdadeira liderança que vê a continuação do seu ativismo no futuro, nas sobrinhas e netas (Oliveira, 2019, p. 96). Durante a entrevista, fez planos para sua velhice:

Futuramente, quando eu ficar bem velhinha, eu vou ficar no meu cantinho e quero que tenham outras mulheres para dar continuidade, como o exemplo da Maial, que está em Brasília, ou a Tânia e a Oé, que estão aqui, eu espero que uma delas esteja bem firme e forte para dar continuidade a mim, pois eu vou ficar bem velhinha para poder descansar e ter meu tempo. (Tuíre Kayapó, 16/09/2018, Redenção-PA) (Oliveira, 2019, p. 123).



No momento que esse texto está sendo escrito, a guerreira Kayapó enfrenta um tipo diferente de batalha pela sua existência. Tuíre tem se submetido a tratamento contra um câncer, sobre o qual não conseguimos maiores informações. O tratamento a tem obrigado a permanecer longos períodos fora de sua aldeia. Até aqui já vimos que seu legado foi construído com muita integridade e está solidificado pelo respeito e admiração dentro e fora do povo Kayapó, como uma liderança e uma inspiração para homens e mulheres, indígenas e não indígenas, como se observa na figura 15, em que uma criança empunha o facão durante manifestação.



Figura 15 - Crianças Mebengokre em protesto contra a municipalização da saúde indígena, São Félix do Xingu – PA, 2019. Foto: Palloma Moura. Fonte: Oliveira, 2019.

Na ocasião do Encontro dos Povos Mebêngôkre, convocado pela liderança histórica Raoni Metutkire, na Terra Indígena Capoto Jarina, em janeiro de 2020, Tuíre concedeu entrevista ao site Amazônia Real. Com tradução de O-é Paiakan Kayapó, falou como os Mebêngôkre-Kayapó se prepararam para continuar sua trajetória de lutas: “No passado, houve muitas guerras entre nós, mas hoje estamos todos juntos, deixando as divergências de lado... Nós lideranças temos muita responsabilidade porque somos o espelho para os jovens; é isso que buscamos aqui”. Ela reforça o projeto de união e de esperança no futuro através da continuidade de seu legado.

15 Com informações do Instagram @anmiga, acesso em 20/09/2023.

16 A reportagem completa pode ser lida em <https://amazoniareal.com.br/o-governo-nao-ira-nos-dividir-diz-lider-tuira-kayapo/>



## Tabo Kayapó:

*o vínculo de um povo com seu lugar*



Figura 16 - Tabo Kayapó fala ao pública da Oficina de Sensibilização para a Temática Indígena-Redenção, 2023. Fonte: José Paulo Lopes Monteiro

Uma das categorias tratadas com destaque na BNCC, dentre as aprendizagens que devem ser garantidas pelas ciências humanas, aos jovens no ensino médio, está a ideia de Território. Esta foi definida no mesmo documento como sendo “uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países” (Brasil, p. 564). Para Melo (2004), “além de ser uma realidade concreta e cotidiana, o território estaria subdividido em vários lugares que evocariam representações coletivas e sociais, além de possuírem uma dimensão afetiva para com os espaços que o território associa e multiplica” (p. 86), portanto, entende-se que é preciso pensar o território não apenas do ponto de vista físico, mas, trazer para os debates das ciências sociais a discussão da noção de território vivido e território usado e sua implicação política, pois existiria uma construção de vínculos entre o ser humano e o local que está inserido, acrescentando elementos humanistas nesta análise (Melo, 2004).

Para isso, analisar a questão da posse e usufruto dos territórios indígenas é, sem dúvida, uma maneira de construir entendimentos acerca de tais conceitos. Objeto das maiores disputas envolvendo os povos indígenas no Brasil, no passado e atualmente, o território de Redenção e região, assim como o restante do Brasil, é um espaço que originariamente já contava com intensa ocupação indígena.

Tabo Kayapó (figura 16), conta, em entrevista concedida para esta pesquisa, que não sabe ao certo quando nasceu. Foi registrado como tendo nascido em 15 de agosto de 1958. Todas as vezes que foi perguntado sobre sua origem, traz detalhes do território, descrevendo que nasceu às margens do Rio Vermelho, em um lugar chamado Casa de Pedra. Segundo ele, logo que começou a caminhar, a mãe o teria levado para a aldeia Gorotire. Conta suas experiências vivendo na aldeia e da intensa dedicação dispensada para aprender dia e noite com o avô e com o tio (o tio era cacique), prestando atenção e memorizando todos os ensinamentos que eles tinham, em uma época que nenhum deles sabia ler ou escrever.

17 Tabo também é conhecido no mundo não indígena como Pedro Aybi, mas, nos contatos estabelecidos, ele sempre se apresentou como Tabo Kayapó, por isso, este será o nome utilizado.



A relação com a terra tem um aspecto diferente na lógica Mebêngôkre-Kayapó e na lógica ocidental, predominantemente mercadológica. Melo (2004) ao analisar os vínculos existentes entre o coletivo Mebêngôkre-Kayapó e a área que hoje está demarcada como a Terra Indígena Las Casas, pondera que “o “lugar” está diretamente associado a eventos míticos que dizem respeito principalmente ao processo de transformação do mundo e da própria humanidade através da aquisição de conhecimentos centrais”(p.85), por esta razão, ocupar e manter certos territórios é tão importante para a continuidade de sua existência como povo. A autora conclui que

“o território de Las Casas possui uma importância singular e são múltiplos os vínculos estabelecidos com esse território. Como mostrei, os índios não somente acreditam que aquela região tem importância mítica, como também a percebem como locus de conhecimentos primordiais, já que acreditam que os saberes também se inscrevem no espaço” (Melo, 2004, p.85).

Nota-se que o território para a sociedade Mebêngôkre-Kayapó não se trata apenas de um recurso que, em sua tradição, oferece o alimento, o remédio e a socialização, mas, também é um elemento de manutenção da sua memória e história, pois, são “cenários em que aconteceram episódios de central importância para o pensamento e a organização social Caiapó” (Melo, 2004, p. 88).

Dentre tantas vivências de violência, a expropriação dos territórios tradicionalmente ocupados segue sendo praticada usualmente contra diversos povos indígenas no Brasil. Mesmo depois de terem conquistado o reconhecimento legal do direito originário que possuem sobre os territórios que habitam, é comum a invasão por fazendeiros, madeireiros, caçadores e garimpeiros. A entrevista com Tabo Kayapó aconteceu alguns dias antes da votação no Supremo Tribunal Federal da tese do Marco Temporal . Assim, dentre outras coisas, Tabo fez questão de falar sobre a preocupação com a manutenção dos direitos conquistados a custo de muito esforço. Relatou que participou pessoalmente de muitos enfrentamentos na luta por direitos, como é o caso da demarcação da TI Las Casas, no município de Pau D'Arco-PA.

Tabo viveu na aldeia Gorotire até 1978, quando foi trabalhar com a FUNAI, auxiliando equipes do órgão em atividades relacionadas a abertura da Transamazônica. A partir daí morou em Altamira e depois em Belém onde aprendeu a língua portuguesa. Estudou o ensino regular e se qualificou em nível técnico como enfermeiro. Além disso, se dedicou a obter outros conhecimentos, como por exemplo pilotar. Trabalhou na área da saúde, em hospitais como a Santa Casa de Misericórdia de Belém. Em 1985, foi

18 Marco Temporal, conforme a definição encontrada no Portal da Câmara dos Deputados, é uma tese jurídica, segundo a qual, os povos indígenas têm direito de ocupar apenas as terras que ocupavam ou já disputavam em 05/10/1988, data de promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Os povos indígenas, através de suas manifestações, discordam, pois entendem que alguns territórios não estavam sendo ocupados em razão de terem sido expulsos. A tese foi rejeitada pelo Supremo Tribunal Federal em 21/09/2023, mas, segue em evidência por discussões estabelecidas no âmbito do poder legislativo.



aprovado em concurso público, se tornando servidor de carreira da FUNAI e continuou a prestar serviços como profissional da enfermagem.

Acerca de suas vivências como estudante na cidade, conta que precisava se desdobrar para aprender a língua e conseguir acompanhar o que era ensinado. Conta que chegou a passar noites em claro repetindo termos e palavras novas, para que as aulas fizessem sentido. A experiência de Tabo nos remete, portanto, a um dos desafios a que alunos indígenas podem ser submetidos quando inseridos em escola regular, com uma realidade cultural totalmente diferente.

Tabo conta também que acumulou experiência trabalhando no Amazonas, onde teria vivenciado diversos episódios de malária e enfrentou junto com os “parentes” que eram atendidos pela sua equipe. Depois, esteve trabalhando em Brasília e em Goiânia, retornando para Redenção, em 1997, onde exerceu a função de gestor da unidade local da FUNAI. Sua transferência se deu para atender uma situação de emergência na Administração Regional – ADR de Redenção, onde havia conflitos graves entre os Mebêngôkre-Kayapó e os gestores. Em seu trabalho, Cassio Sousa (2000) relata o contexto e a solução apontada pela gestão em Brasília: “Ao invés de Administração Regional, a FUNAI de Redenção passa a ser apenas um Núcleo de Apoio, diminuindo suas funções, dotação orçamentária e poder decisório, sendo que seu chefe passa a ser um Kayapó Gorotire: Tabô Kayapó” (p. 170).

A experiência de gestão durou aproximadamente um ano por volta de 1997 a 1998 e foi a oportunidade para Tabo articular a concretização de um sonho antigo: retomar as terras que se acercavam de onde funcionou um antigo Posto de Atração do SPI, nomeado Las Casas, nos anos 1940, e onde se estabeleceu uma aldeia Mebengokre-Kayapó. Essa área foi no passado habitada pelos Irã-amranhre, grupo extinto após o estabelecimento de contato pacífico com sociedade não indígena que se lançava sobre os territórios da região dos campos do Pau D’arco, a partir do final do século XIX. Em 1940, Nimuendaju teria encontrado cerca de 30 remanescentes, contudo, não se fala mais em Irã- amranhre na região (Moreira Neto, 1982). Tabô trouxe um relato a respeito de como teria se dado o massacre que findara com o grupo:

“Diz que era um padre que estava banhando no rio, aí o indígena foi lá né? Nem sabia que os padres estavam lá banhando, e o padre entrou na água e sumiu. Aí o pessoal diz que foi o índio que mataram ele, foram e envenenaram, e dessa raça acabou tudo. Raça que se chamava Irã-amranhre, aí acabou tudo, aí os Kayapós ficaram” (Entrevista concedida em Redenção-PA, dia 14/09/2023).

O Posto de Atração foi instalado na região com o objetivo de pacificar outros grupos indígenas que ainda ofereciam resistência ao avanço da cultura agropastoril, principalmente os Xikrin e os Gorotire. O avanço dos criadores de gado e fatores inerentes à própria cultura e cosmovisão Mebêngokre acabaram resultando em um



afastamento das famílias da região de Las Casas. Algumas delas foram para o território que hoje é a Terra Indígena Kayapó.

Melo (2004) detalha como iniciou o caminho que levou ao projeto de retorno de algumas dessas famílias e ao processo de retomada de parte da área e sua demarcação como Terra Indígena, e traz Tabô novamente para a narrativa:

Uma vez estudante em Belém do Pará, Pedro pôde ter acesso à documentação do SPI, descobrindo dados interessantes sobre os antigos Postos Indígenas que funcionaram no Estado do Pará (ou na “IR2”, isto é, na 2ª Inspetoria Regional). Nos arquivos, localizou documentos que versavam sobre Las Casas e que despertaram sua atenção. No final dos anos de 1970, Pedro terminou seus estudos secundários e voltou a viver na área indígena Caiapó. Nessa época conversou novamente com seu pai sobre Las Casas, buscando maiores esclarecimentos sobre a vida dos Caiapós na época do Posto de Atração. Ambos decidiram empreender uma expedição ou trekking para a área, o que demorou vários dias, e foi neste momento em que conheceu o local em que existiu a antiga aldeia de Las Casas... Desde então, Pedro acalentou o desejo em retomar tais terras. Todavia, foi somente em 1995 que conseguiu reunir parte das condições necessárias para tanto (MELO, 2004, p.39 e 40)

Tabo descreve esse episódio da travessia que fez na companhia do pai, mencionando que passou pela área em que hoje está a cidade de Redenção. Conta que tem memórias que são anteriores à formação da vila, ao início da povoação não indígena e ao movimento do garimpo e extração de madeira. Essas transformações foram observadas por Tabo entre as idas e vindas para casa, enquanto trabalhava fora, nos anos 1970:

“Aí em Redenção não tinha nada. Aí eu vim de pé para esse lugar aí e passei quatro meses lá e depois voltei de pé de novo. Aí fui pra longe, fui embora. Aí quando eu voltei de lá em 76/77, foi quando eu voltei já estava começando o movimento, movimento de garimpo, madeira, aí as pessoas vem chegando, aí o movimento grande, entende?” (Tabo Kayapó, entrevista concedida em 14/09/2023, Redenção-PA).

Tabo lista os desafios que enfrentou para conseguirem a demarcação da TI Las Casas e que contou com o apoio de antropólogos e de algumas famílias que aceitaram migrar desde Gorotire, mediante algum esforço de convencimento. Em alguns

20 A autora teve contato com Tabo Kayapó na ocasião que coordenou o Grupo Técnico (GT) de Identificação da Terra Indígena Las Casas, constituído pelas Portarias n. 992/PRES, de 6 dez. 2001 e n. 1051, de 19 dez. 2001, em que atuou como coordenadora. No trabalho resultado dessa experiência, é utilizado o nome não indígena e ele é identificado como Pedro.



momentos, ele conta que as pessoas não acreditavam na possibilidade de ter a terra demarcada já que se passaram tantos anos desde a ocupação não indígena. Contudo, ele se manteve confiante e acompanhou passo a passo o processo, desde o estudo antropológico. A esta altura não era mais gestor local, mas, colaborou com o Grupo de Trabalho da FUNAI, depois, atuou na articulação política tanto a nível estadual, como federal para conseguir o apoio necessário. Em 22 de dezembro de 2009 a TI foi homologada. Hoje ela é habitada por cerca de 409 pessoas, que vivem nos campos onde viveram os seus ancestrais. Inclusive, Tabo com sua família.

Ele declara o prazer que sente ao voltar para a aldeia e caçar, pescar e sentir o vento e o silêncio que não tem na cidade, inclusive, não tem planos para ficar na cidade depois da aposentadoria. Pretende continuar morando na aldeia. Em sua fala, Tabo reflete sobre a mudança na realidade para os povos indígenas. Explica que hoje vivem presos em espaços muito menores de terra, não tem mais a liberdade que tinham antes de andar a pé pelos matos. Assim, não podem mais serem ensinados pelos mais velhos em longas caminhadas. Ocasões em que, dentre outras coisas, aprediam a identificar os remédios certos, ou aprendendo a sobreviver na mata.

Um detalhe que merece observação sobre a história de Tabo e que dá testemunho de sua ligação com a terra é a habilidade como conhecedor de plantas medicinais e especialista em plantas para tratar picada de cobra. A obra *Mebêngôkre nhõ pidjy: remédios tradicionais Mebêngôkre-Kayapó*. Pesquisas colaborativas sobre plantas medicinais nas aldeias Las Casas (TI Las Casas) e Moikarakô (TI Kayapó) – PA, (Ferreira, Garcés, 2020), que traz Tabo Kayapó como um dos autores (figura 17), apresenta a experiência de pesquisa e um catálogo com 64 plantas medicinais conhecidas e utilizadas pelos Mebêngôkrê-Kayapó. Além de documentar e registrar esse conhecimento, o livro se destina também aos profissionais não indígenas que atendem programas de saúde indígena, especialmente no DSEI Kayapó.



### **Tabo Kayapó**

Raizeiro, especialista em remédios contra picadas de cobra. É também servidor da Funai, exercendo suas atividades na Coordenação Técnica Local deste órgão em Redenção -PA. Com 62 anos de idade, é reconhecido como grande liderança da aldeia Las Casas, onde mora desde a retomada desse território. Nasceu na aldeia Gorotire.

Figura 17 - Tabo Kayapó no livro sobre conhecimentos tradicionais Mebêngôkre-Kayapó acerca do uso medicinal de plantas. Fonte:Ferreira, López-Garcés (2020).



Para a pesquisa, Tabo e outros especialistas em práticas tradicionais de cuidados em saúde dividiram com as pesquisadoras a experiência de cultivo de inúmeras espécies medicinais de maneira tradicional, isto é, espalhadas pelo quintal (kikre bunum), compartilhando o espaço com árvores, arbustos e herbáceas alimentícias, condimentares e ornamentais. Sobre o conhecimento tradicional, Tabo explica que

“Nós, Mebengokrê- Kayapó temos muitos tipos de especialistas em cuidados das pessoas, mas também de animais e plantas e temos muitos remédios para cuidar de tudo isso. Tem pessoas que desde pequenos vão conhecendo raízes, através do tio, do avô, do pai e vão aprendendo como tratar. Kuben chama raizeiro, outro chama pajé, outra é parteira que é o conhecimento da mulher...” (Ferreira, López-Garcés, 2020)

Esse aspecto da trajetória de Tabo dá ainda mais sentido para seu interesse e dedicação em manter os territórios tradicionais, pois, neles estão os remédios que ele conhece muito bem o valor para a manutenção da vida dos Mebêngôkre-Kayapó .

Diante da realidade atual, dos ataques aos direitos indígenas, das lutas contra o preconceito na sociedade, ele relembra que no Brasil e em Redenção, as pessoas vieram de fora e levaram as riquezas. Exemplifica que os colonizadores deixaram a língua portuguesa e levaram minérios, aqui, até hoje os não indígenas continuam levando ouro de garimpos em terras indígenas, alguns enricaram através dessa atividade e deixam apenas a degradação ambiental, enquanto, os indígenas não ficam com nada. Se mostra preocupado em especial com a questão das novas fronteiras agrícolas, como as plantações de soja que crescem exponencialmente na região, lançando agrotóxicos sobre os rios e o solo de uso comum, matando os peixes, “expulsando” pequenos produtores. Tabo não se fecha nos interesses de seu próprio grupo, mas, comentando sobre a expansão do cultivo de soja, reforça que o prejuízo desse tipo de lavoura é para indígenas e não indígenas. Segundo ele, “fazendeiro vem toma conta...não só [do território] indígena não, (...) vão pegar o pessoal mais fraco, e tira a pessoa fraco e pra onde essa pessoa vai? Não tem lugar aqui na cidade, não aonde que ele vai?” (Tabo Kayapó, entrevista concedida em 14/09/2023, Redenção-PA).

Outra angústia que revelou foi o uso sem controle de tecnologias como os celulares (subentende-se que ele se refere ao acesso imoderado de sítios na internet, uma vez que se queixa que isso estaria deixando as pessoas sem foco) e a adicção em drogas, não especificando se era uma preocupação específica para a realidade indígena ou geral.

São inquietações muito legítimas quando se pensa na continuidade de uma comunidade com seus aspectos culturais, olhando para o passado violento do nosso país e consciente das continuidades do presente. Atento a essas questões, Tabo fala sobre a própria descendência e conta que os filhos e netos estão estudando e trabalhando. Um

21 Essas informações sobre o conhecimento de plantas não consta do material entregue aos estudantes durante as oficinas relatadas no capítulo 3, pois, só foram acessadas em momento posterior.



dos filhos está cursando direito em uma universidade particular em Redenção e outros dois são profissionais da Educação atuando dentro de aldeias.

O acesso à educação e letramento na cultura não indígena, aliás, tem se mostrado como uma importante ferramenta de resistência e sobrevivência para os povos indígenas, o próprio entrevistado, ao se apropriar do conhecimento ocidental, voltou-se para o seu povo e trabalhou para a garantia de acesso aos seus direitos. Continua trabalhando para isso, tanto como funcionário da FUNAI quanto como cidadão consciente das nossas responsabilidades com os outros e com o meio ambiente.

Cabe, portanto, aos profissionais da educação básica em qualquer instituição de ensino, estar municiado de conhecimento multicultural e respeito aos povos originários para contribuir com um projeto de educação que seja eficiente no combate aos preconceitos e na garantia de direitos e, principalmente, oferecer para os estudantes não indígenas o acesso contrário: o contato com a história e a cultura indígena a compreensão de sua pluralidade, promovendo sua valorização e respeito (Brasil, 2018). Estamos convencidas de que o uso de trajetórias de vida como fonte para o ensino de história será uma alternativa viável e eficiente para uma prática que promova a desconstrução das imagens generalizadas e preconceituosas dos povos indígenas, ainda presentes entre os não indígenas.





INÍCIO

LEIDIANE RAMOS DE AZEVEDO

*História indígena e história local a partir de histórias  
de vida: roteiro para sequência didática*

XINGUARA - PA 2024.

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Conteúdo liberado e reprodução total ou parcial deste ebook, desde que devidamente realizados os créditos à autora e ao material.  
O conteúdo deste ebook é extremamente educativo..

