



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO  
MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA  
PROREITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST



**TRILHAS DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS TABAJARA E TAPUIO DE  
NAZARÉ: ressignificando saberes escolares em uma comunidade indígena**

**ANTONIO ALVES PEREIRA**

São Luís - MA

2023

**ANTONIO ALVES PEREIRA**

**TRILHAS DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS TABAJARA E TAPUIO DE  
NAZARÉ: ressignificando saberes escolares na comunidade indígena**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em História da Universidade Estadual do Maranhão  
com vistas à obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Memórias e Saberes Históricos

Orientadora: Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do  
Nascimento

São Luís - MA

2023



Pereira, Antonio Alves.

Trilhas da história e da cultura dos Tabajara e Tapuio de Nazaré: ressignificando saberes escolares na comunidade indígena / Antonio Alves Pereira. – São Luís, 2023.

134 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento.

1. Ensino de História. 2. História e cultura. 3. Povos indígenas. 4. Saberes escolares. I.Título.

CDU 93/94:376.7(=1-82)

**ANTONIO ALVES PEREIRA**

**TRILHAS DA HISTÓRIA E DA CULTURA DOS TABAJARA E TAPUIO DE  
NAZARÉ: ressignificando saberes escolares em uma comunidade indígena**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em História da Universidade Estadual do Maranhão  
com vistas à obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Memórias e Saberes Históricos

Orientadora: Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do  
Nascimento

Aprovada em: 12/ 04/ 2023

**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento (orientadora)  
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa (arguidor interno)  
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa (arguidor externo)  
(PROFHISTÓRIA/UESPI)

Prof. Dr. Eloy Barbosa De Abreu (suplente)  
(PPGHIST/UEMA)

São Luís - MA

2023

## AGRADECIMENTOS

Ao nosso Deus, pelo dom da vida e por tantas bênçãos e graças a mim concedidas.

À minha esposa Maria Mônica, pelo amor, carinho, cuidado, companheirismo e compreensão de sempre.

Aos meus pais, Nonato e Francisca por tantos ensinamentos e cuidados, assim como aos meus irmãos Luciano, Luís, Raimundo e João, e às minhas irmãs Maria (Lindecy) e Lormina, por todas as trajetórias até aqui percorridas.

Aos meus sogros Raimundo e Francinete, e à minha cunhada Susane, pelo acolhimento de sempre.

Aos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré, pelo acolhimento e apoio durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa, em especial aos Tabajara cacique Henrique Manoel, Lucinete Nascimento, Elayne, Maria Gardênia, Marciano, Maria Cleoma, Antônia de Cássea, Mariazinha, Maria Raimunda, seu Raimundo e Yago, bem como aos Tapuio Genésio, José, Leônidas, Maria Gorete, seu Chico Pedro, Antônia Péta e Francisco das Chagas.

Ao núcleo gestor e a todos os profissionais que trabalham na Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, em especial a Maria das Dores, Simone Araújo, Rocilda Maria, Catarina Maria, Maria da Conceição Soares e às professoras indígenas já mencionadas. Obrigado acolhimento e pela colaboração.

À Universidade Estadual do Maranhão, em nome do PPGHIST, por tão bem acolher esse piauiense e pela primazia com que desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma pública e gratuita.

Aos mestres pelos quais já passei ao longo da vida, desde as professoras das primeiras letras, até os docentes das disciplinas deste curso de mestrado.

À minha orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento, pelas precisas e valorosas contribuições.

Ao Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa e ao Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa, pelas significativas contribuições no exame qualificação e na banca de defesa.

Aos colegas do PPGHist/UEMA turma de 2021, Lamarck, Denilson e Samir, e em especial àqueles junto aos quais desenvolvi trabalhos ao longo deste curso de mestrado: Iasmin, Balbino, Eva Erlene e Amanda Jaqueline.

Aos núcleos gestores, aos colegas professores e estudantes das escolas Ecoescola Thomas a Kempis e da Escola Municipal Professor Manoel Cunha, pela compreensão nas vezes em que precisei me ausentar em decorrência de atividades do mestrado.

*Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará contigo por onde você andar.*

*(Josué 1:9)*

## RESUMO

Embora o mito da extinção total dos indígenas do Piauí tenha sido propagado até mesmo pela própria historiografia piauiense, muitos povos vêm rompendo o silêncio e passando a expressar e reivindicar suas identidades, a exemplo dos Tabajara e Tapuio de Nazaré, que vivem na zona rural do município de Lagoa de São Francisco – PI. Tendo em vista o silenciamento histórico e cultural vivido por estes povos, o conhecimento sobre sua história e cultura fez emergir nos mesmos à necessidade de reconhecimento como sujeitos históricos, organizando-se em um processo de autoafirmação por meio da reivindicação de suas identidades indígenas. Devido ao recente processo de etnogênese consolidado no ano de 2015, entendemos que os indígenas de Nazaré necessitam buscar caminhos para fortalecer suas histórias e suas culturas. Assim, a escola que atende a comunidade, surge como um possível *locus* de resistência histórico-cultural, demandando à necessidade de um processo de reparação histórica, já que a imagem atribuída a estes povos que outrora adentrava as escolas desse país tinha uma forte marca do viés colonialista, havendo muitos resquícios ainda hoje. Desse modo, a presente pesquisa busca analisar a constituição da história e da cultura dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré como possibilidade de ressignificação dos saberes escolares da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, instituição que atende a comunidade. A realização deste estudo norteia-se por meio de uma pesquisa de campo, sendo esta de cunho descritivo e concepção qualitativa. Além disso, se fez necessária a análise de obras e de estudos recentes sobre a temática, abrangendo ainda os aspectos legais que contemplam questões relacionadas ao ensino de história e cultura indígena. Paralelo a esta pesquisa foi desenvolvido um produto educacional intitulado “O ressoar das vozes que romperam o silêncio: aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré”, sendo este um livro paradidático que busca contemplar os aspectos históricos, geográficos, artístico e cultural, bem como os rituais dos povos Tabajara e Tapuio, estando estas temáticas distribuídas ao longo dos cinco capítulos da referida produção. Entende-se que atualmente há uma legislação consolidada que garante que a história e a cultura indígena adentrem as escolas, compreendendo-se também as possibilidades de adequação do currículo como sendo uma referência, um direcionamento para as instituições no que diz respeito a temática. Por fim, a ressignificação de saberes escolares pressupõe que a escola contemple de um modo mais efetivo o contexto em que a mesma está inserida, constituindo-se desse modo como um possível espaço de efetivação dos direitos conquistados e de materialização daquilo que está proposto no currículo.

**Palavras-chave:** Ensino de História. História e cultura. Povos indígenas. Saberes escolares.

## ABSTRACT

Although the myth of the total extinction of the Indigenous of Piauí has been propagated even by Piauí's own historiography, a lot of peoples come breaking the silence and starting to express and claim their identities, one of the examples are the Tabajara and Tapuio from Nazaré, that lived in the country side of Lagoa de São Francisco's county states of Piauí. In view of the historical and cultural silencing experienced by these peoples, the knowledge about their history and culture appeared in themselves the need for recognition as historical subjects, organizing themselves in a process of self-affirmation through the claim of their indigenous identities. Due the recent process of ethnogenesis consolidated in 2015, we understand that the indigenous of Nazaré need looking for ways to fortify their histories and cultures. This way the school that serves the community appears as a possible locus of historical-cultural resistance, demanding the need for a process of historical reparation, since the image attributed to these peoples who once entered the schools of that country had a strong colonialist bias, and there are still many traces. In this way the present research search for analyze the constitution of the history and culture of the peoples Tabajara and Tapuio from Nazaré as a possibility of re-signification of school knowledge at Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, an institution that serves the community. The realization of this study is guided by field research of descriptive nature and qualitative conception. Furthermore, it was necessary to analyze works and recent studies on the subject, encompassing legislation that contemplates legal aspects related to the teaching of indigenous history and culture. In parallel with this research, the educational product named "The resound of the voices that broke the silence: historical and cultural aspects of the indigenous peoples Tabajara and Tapuio from Nazaré", this is being a paradiatic book that looks for contemplate the historical, geographical, artistic and cultural, as well as the rituals of the Tabajara and Tapuio peoples, these themes being distributed throughout the five chapters of the mentioned production. It is understood that nowadays there is a consolidated legislation that ensures that indigenous history and culture enter at schools, also understanding the possibilities of adapting the curriculum as a reference, a direction for institutions with regard to the theme. Finally, the resignification of school knowledge presupposes that the school contemplates more effectively the context which it is inserted, thus constituting itself as a possible space for the realization of the rights achieved and for the materialization of what is being proposed in the curriculum.

**Keywords:** History teaching. History and culture. Indigenous people. School knowledge.

## LISTA DE SIGLAS

APIN - Associação dos Povos Indígenas Tabajara Tapuio da Comunidade Nazaré

ANAI - Associação Nacional de Apoio ao Índio

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CEBI - Centro de Estudos Bíblicos

CFM - Centro de Formação Mandacaru

CTI - Centro de Trabalho Indigenista

CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CNE - Conselho Nacional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EFASA - Escola Família Agrícola Santa Ângela

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDEBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OIT - Organização Internacional do trabalho

PPGANT - Programa de Pós-Graduação em Antropologia

PPGHIST - Programa de Pós-Graduação em História

PPP - Projeto Político Pedagógico

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UESPI - Universidade Federal do Piauí

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Demonstrativos dos principais grupos indígenas do Piauí (Século XVII) .....	42
Imagem 2 – Prédio da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira .....	70
Imagem 3 – Encontro com Lucinete Nascimento e o cacique Henrique Manoel na ocasião da apresentação do projeto de pesquisa à comunidade .....	74
Imagem 4 – Capa e contracapa do Produto Educacional .....	77
Imagem 5 – Reunião com Mariazinha, Gardênia, Lucinete, Marciano e Elayne, representantes indígenas, na ocasião da apresentação dos capítulos 1 e 2 do Produto Educacional .....	84
Imagem 6 – Reunião de discussão dos capítulos 3, 4 e 5 do Produto Educacional .....	85



## LISTA DE TABELAS

Tabela I – Indígenas do Piauí em 1697 .....	31
Tabela II – Principais nichos de segregação indígena no Piauí .....	35
Tabela III – População da Província do Piauí – 1872 .....	38

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>Pressupostos metodológicos da</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - OS POVOS TABAJARA E TAPUIO DE NAZARÉ:</b> apontamentos históricos .....	<b>23</b>
1.1 A presença indígena no território piauiense .....	27
1.2 Indígenas que “existem” e “resistem”: o ressoar das vozes ancestrais sufocam o “mito” do extermínio .....	32
1.3 Os povos Indígenas de Nazaré .....	39
1.3.1 Os indígenas Tabajara .....	41
1.3.2 Os Indígenas Tapuio .....	45
1.4 Considerações sobre memória e identidade frente ao processo de etnogênese dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré .....	47
<b>CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR:</b> fortalecendo as vozes das coletividades que ressurgem .....	<b>52</b>
2.1 A visão da história sobre os povos indígenas do Brasil ao longo do tempo .....	53
2.2 Fortalecendo a história e a cultura indígena na escola: a relevância tríade legislação, currículo e contexto .....	56
2.2.1 A temática indígena no processo educacional escolar: apontamentos legais .....	57
2.2.2 O campo curricular e a temática indígena na escola .....	59
2.2.3 O cotidiano escolar: a temática indígena e a questão contextual .....	62
2.3 A perspectiva intercultural como direcionamento da materialização currículo escolar frente à temática indígena na escola .....	65
2.4 Por uma escola que escute as vozes: o espaço escolar como <i>locus</i> de fortalecimento da história e cultura dos povos indígenas de Nazaré .....	69
<b>CAPÍTULO 3 - O RESSOAR DAS VOZES QUE ROMPERAM O SILÊNCIO:</b> aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré .....	<b>74</b>
3.1 O produto educacional: estrutura, construção e possibilidades de utilização.....	77
3.2 Testagem do produto educacional .....	85

<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>89</b>
4.1 Categoria 1 - História dos indígenas de Nazaré .....	89
4.1.1 História dos indígenas Tabajara de Nazaré .....	89
4.1.2 História dos Indígenas Tapuio de Nazaré .....	94
4.2 Categoria 2 - Aspectos culturais dos indígenas de Nazaré .....	97
4.3 Categoria 3 - Relação entre comunidade indígena e escola .....	101
4.4 Categoria 4 - Participação dos indígenas de Nazaré na construção e execução do currículo escolar .....	104
4.5 Categoria 5 - A história e a cultura dos indígenas de Nazaré na escola/comunidade: desafios e possibilidades .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

Desde a minha infância, antes mesmo de decifrar os primeiros códigos escritos, já me encantava observar imagens de indígenas nos livros didáticos, por mais que fosse colocado para mim que praticamente todos os povos que ainda restavam viviam muito distante, lá para as bandas da floresta amazônica. Mesmo observando fotografias e gravuras, me identificava com o modo de vida desses povos, me sensibilizando também com as atrocidades cometidas contra os mesmos, as quais eram expressas em algumas imagens discretamente dispostas ao longo destes livros.

Cresci em uma comunidade rural denominada Campinas, que antes fazia parte do município de Pedro II, hoje pertencente ao município de Milton Brandão, ambos no localizados no norte do estado Piauí. No entorno de onde eu residia havia apenas a casa da minha família e a casa de um casal de idosos, que ficava a uns 300 metros de distância. Ali viviam Dona Maria e Seu Pedro (ambos já falecidos). Dona Maria tinha um modo particular de ser. Era bastante reservada e disposta com as lidas do dia a dia. Nos finais de tarde ela murmurava cantos os quais não se sabia ao certo do que se tratava. Assim como seu Pedro, ela não fazia parte do ciclo familiar das comunidades vizinhas, sendo advinda de uma região distante chamada Nazaré, que hoje pertence ao município de Lagoa de São Francisco – PI. Pelo modo de viver e de ser de Dona Maria, assim como pelos traços físicos, era comum se ouvir das pessoas pelas redondezas que ela tinha “sangue de índia”, pois vinha de um lugar onde havia “índios antigamente”.

Segui na construção de minha vida cotidiana e escolar me afeiçoando por histórias contadas e pela História em si como disciplina, desde quando ela fazia parte da extinta matéria de Estudos Sociais. Estudava com o pensamento de me formar nesta área de conhecimento, no entanto, as condições financeiras e a escassa oferta de cursos na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, no extinto Polo de Pedro II, cidade mais próxima de onde eu vivia, me distanciavam desse anseio. Assim, quando veio o vestibular em 2007, devido à ausência do curso de Licenciatura em História, optei pelo curso de Pedagogia, para o qual fui aprovado e concluí no ano de 2013. No decorrer do curso, conheci Antônia de Cássea, que vivia na comunidade Nazaré.

No ano de 2014, a Pedagogia me levou a aprovação em um concurso público para o cargo de Professor na Prefeitura Municipal de Poranga, no vizinho estado do Ceará. Adentrando na realidade do município, tomei conhecimento da comunidade indígena Tabajara e Kalabaça, que havia reivindicado sua identidade indígena e assim estava organizada sob a

liderança do cacique Jorge Tabajara, lutando por direitos, já tendo sido contemplados com uma escola indígena diferenciada.

Em uma ida à Teresina no ano de 2016, em decorrência da realização de uma prova de concurso público, viajei juntamente com Antônia de Cássea, com quem cursei Pedagogia na UESPI de Pedro II, e o senhor Henrique Manoel, liderança da comunidade Nazaré. Durante a viagem eles me falavam sobre a organização do resgate da identidade indígena dos mesmos e de muitas outras pessoas da localidade e adjacências, de diversos costumes e tradições que não se perderam ao logo do tempo, dos relatos orais passados de geração em geração, da organização do Museu Indígena da comunidade, dos lugares de memória, de como estava ocorrendo esse processo de rompimento de um silêncio histórico, da ajuda de instituições, a exemplo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, assim como de entidades como o Centro de Formação Mandacaru. O senhor Henrique Manoel posteriormente viria a ser escolhido como Cacique da comunidade indígena de Nazaré.

Entre 2015 e 2019, cursei Licenciatura em Letras Espanhol na UESPI, campus de Piri-piri, onde conheci Elayne Silva, residente em Nazaré, indígena do povo Tabajara, assim como Antônia de Cássia e o Cacique Henrique Manoel. Por vezes Elayne falava das lutas pela afirmação dos povos de Nazaré enquanto comunidade indígena, inclusive mencionando a presença de pesquisadores na comunidade. Recordo-me que em outubro de 2017, fui convidado por Elayne e Antônia de Cássea para participar do III Fórum Nacional de Museus do Brasil, realizado na comunidade. Devido a questões relacionadas ao meu trabalho, não pude participar desse grandioso e significativo evento que trouxe bastante notoriedade para os povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré.

O ano de 2021, mesmo em meio a um dos períodos mais difíceis para a humanidade em decorrência da pandemia de COVID-19, trouxe duas importantes realizações na minha vida. Primeiramente, concluí o sonhado curso de Licenciatura Plena em História no Centro Universitário Internacional – UNINTER, na modalidade de Educação a Distância – EAD, apresentando como trabalho de conclusão de curso o artigo intitulado “O ensino de História e a temática indígena nas séries finais do Ensino Fundamental: legislação currículo e contexto”. A segunda conquista foi a aprovação para o Mestrado em História no Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIST na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Tais conquistas são advindas tanto de aprofundamentos de estudos quanto da busca pela compreensão do real lugar da história e da cultura indígena na disciplina de História, demandando a constante necessidade de revisão de conceitos e reparação de intencionais equívocos secularmente cometidos.

O projeto de pesquisa apresentado e aprovado na seleção do PPGHIST – UEMA em 2021, intitulado “O resgate da história, memória e identidade dos povos Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré: caminhos para a ressignificação do contexto escolar de uma comunidade autodeclarada indígena em Lagoa de São Francisco – PI”, devido à necessidade de delimitação e por conta de percepções adquiridas no decorrer da pesquisa, passou por algumas modificações, chegando-se ao título “Trilhas da história e da cultura dos Tabajara e Tapuio de Nazaré: ressignificando saberes escolares em uma comunidade indígena”.

O interesse pelo tema aqui abordado surgiu a partir de estudos anteriores feitos pelo autor, tais como: leituras de artigos e outras obras que abordam temáticas relacionadas a história e às lutas dos povos indígenas nos últimos anos, em especial, daqueles povos que vêm assim reivindicando suas identidades após um longo período de silenciamento. Tais estudos vêm de encontro a motivações advindas de conhecimentos pertinentes ao contexto dos povos Tabajara e Tapuio da comunidade Nazaré e adjacências, situada na zona rural do município de Lagoa de São Francisco, região norte do Piauí, a 203 km da capital Teresina. Conhecer os caminhos que esses povos vêm percorrendo para resgatar a sua história e a sua cultura, buscando trazer para a pesquisa a relação entre esse processo de ressignificação de saberes escolares frente ao contexto escolar que os contempla, no caso a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, demanda uma pesquisa mais aprofundada. Nesse sentido, tal ressignificação pressupõe um movimento recursivo entre a escola e comunidade indígena de Nazaré, fazendo emergir a necessidade de uma cooperação mútua na difusão, construção e valorização dos saberes e fazeres desses povos.

Quanto à opção pela linha de pesquisa “memórias e saberes históricos”, a escolha deve-se à conexão entre a mesma e a temática proposta por meio deste estudo, devido esta última, entre outros fatores, abranger questões que estão intimamente ligadas. Esta pesquisa contempla os indígenas de Nazaré, povos que reivindicaram suas identidades principalmente com base em suas memórias, seguindo um percurso diretamente conectado à reconstrução histórica e cultural, relacionando esses aspectos às possibilidades de uma reelaboração de saberes escolares frente a instituição escolar que os contempla.

A escolha por uma comunidade recentemente organizada enquanto coletividade indígena como *locus* da pesquisa se dá devido à necessidade de se ouvir as vozes de povos que por muito tempo foram silenciados pelas mordidas do viés colonialista, o qual, até por volta dos anos 1970, direcionou boa parte das produções historiográficas no que tange à temática indígena. É urgente e necessário dar cada vez mais espaço para esses povos que tiveram sua identidade, memória, história e cultura ofuscadas pelas sombras etno-

eurocênticas promotoras de imposição cultural e de práticas genocidas, as quais inclusive fez-se intencionalmente propagar a ideia de que no estado do Piauí não haveria mais povos indígenas, pregando-se por muito tempo a ideia de extermínio dos mesmos em meados do século XIX.

Dentro desta perspectiva, esta pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: como a história e a cultura dos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré podem ressignificar os saberes escolares da instituição que atende à comunidade?

Na busca pela solução da problemática proposta, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a constituição da história e da cultura dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré como possibilidade de ressignificação dos saberes escolares da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, objetivando de modo específico compreender os aspectos históricos e culturais desses indígenas, analisar a Proposta Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico – PPP e seus reflexos na orientação curricular quanto a aspectos históricos, culturais e identitários dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré, entender a relação entre currículo escolar e as vivências da comunidade Nazaré como contexto de aprendizagem mais significativa no que diz respeito a história e a cultura indígena, assim como produzir um livro paradidático com os aspectos históricos, culturais e identitários dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré, realizando posteriormente a apresentação para a comunidade indígena e para a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira.

Além da análise de dados obtidos em pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, o estudo demandou a análise de obras relacionadas à história dos povos indígenas, de estudos recentes que contemplam a temática abordada, consulta a dispositivos legais e outros materiais que permeiam o campo do direito dos povos indígenas, bem como a análise de diversos aspectos voltados para a história, a memória e a identidade desses povos, propondo-se uma leitura e uma escuta atenta das vozes dos povos que compõem as coletividades indígenas de Nazaré, as quais continuam a ecoar apesar de tantas práticas colonialistas amordaçadoras historicamente impostas até outrora. Quanto ao referencial teórico, esta pesquisa embasa-se em autores como: Oliveira (1998), Baniwa (2006), Adrião Neto (2006), Nunes (2007), Heemann (2017), Baptista (2009), Costa (2011), entre outros.

#### Pressupostos metodológicos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, buscou-se inicialmente fazer um apanhado geral sobre os aspectos históricos e culturais pertinentes aos povos indígenas Tabajara e Tapuio de

Nazaré. Para isso, foram analisados estudos recentes sobre a temática e obras de cunho histórico, sendo contemplados também documentos que envolvem aspectos legais.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo de campo, sendo este de cunho descritivo, pois se compreendeu a relevância de ir *in loco* analisar o contexto em que vivem os povos indígenas de Nazaré, assim como buscar entender o processo de reconstrução histórica e cultural dos mesmos. A análise das possibilidades de tal processo, por ser um fator de ressignificação dos saberes escolares construídos e partilhados na instituição educacional que atende a comunidade, demandou a extensão da pesquisa até o ambiente escolar da comunidade, a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (GIL, 2002, p. 42).

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, a qual “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (GIL, 2002, p.133). Assim, as pesquisas norteadas por esta abordagem “[...] visam, sobretudo à compreensão” (Lüdke e André, 1986, p. 41).

Quanto ao cenário da investigação, trata-se da comunidade indígena Nazaré, localizada na zona rural do município de Lagoa de São Francisco – PI, em uma comunidade rural também denominada Nazaré. A comunidade indígena em si, conta com uma população de 456 pessoas, distribuídas em 142 famílias. Dentre os habitantes, 415 são da etnia Tabajara e 41 são da etnia Tapuio.

Considerando que a pesquisa contemplará a ressignificação dos saberes escolares construídos e socializados, a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, também será um *loco* de investigação nesse estudo. A instituição conta com um público de 340 alunos, sendo 80 destes indígenas. Entre o núcleo gestor, corpo docente e auxiliares, a escola conta com 34 profissionais diretamente envolvidos no funcionamento da escola.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 3 indígenas da etnia Tapuio e 3 indígenas da etnia Tabajara, bem como com profissionais da educação vinculados à escola que atende a comunidade, sendo 3 professores indígenas, 3 professores não indígenas e 2 profissionais que atuam no núcleo gestor da escola. Os participantes foram definidos no decorrer da coleta de dados.



Quanto aos critérios de inclusão, no que diz respeito aos indígenas entrevistados, tanto no que se refere aos 3 indígenas da etnia Tabajara, quanto aos 3 indígenas da etnia Tapuio, foram os seguintes: ser indígena das etnias mencionadas (Tabajara e Tapuio), residir atualmente na região de Nazaré, ter participado desde o início do processo de constituição da Associação dos Povos Indígenas Tabajara Tapuio da Comunidade Nazaré (APIN), aceitar de livre e espontânea vontade participar da investigação e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos os indígenas que não residem na comunidade, bem como aqueles recentemente autoafirmados; os que não optaram de livre e espontânea vontade participar da investigação e não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No que diz respeito aos 3 professores indígenas e aos 3 professores não indígenas, colocou-se como critérios de inclusão o fato de os mesmos estarem atuando como docentes na Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, aceitarem de livre e espontânea vontade participar da investigação e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos os professores que estavam de férias, licenciados e que estavam no exercício de outra função que não fosse o trabalho docente, o professor que não aceitou de livre e espontânea vontade participar da investigação e/ou não assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com relação aos profissionais que atuam no núcleo gestor da escola, foram incluídos aqueles que detêm um profundo conhecimento sobre a proposta pedagógica e sobre o currículo da Escola Municipal Professores José Raimundo Pereira, aceitaram de livre e espontânea vontade participar da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando excluídos da pesquisa os profissionais ligados ao núcleo gestor que não estavam em efetivo exercício de suas funções, que estavam de férias, licenciados e que não estavam no exercício da docência, os que não aceitassem de livre e espontânea vontade participar da investigação e ou não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quanto aos instrumentos, técnicas ou procedimentos, nesta pesquisa foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada. No que diz respeito a entrevista semiestruturada, a mesma “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o participante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 261-262). A mesma “[...] é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (GIL, 2002, p. 117).

Frente à temática e ao *loco* de desenvolvimento da pesquisa, é importante que a

entrevista esteja pautada na dialogicidade, já que os sujeitos refletem a vivência que os cerca e são seres carregados de história.

Ela não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. [...] Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural. (ZANETTE, 2017, p. 163).

No intuito de atender aos objetivos da pesquisa, desenvolveu-se uma análise documental, a qual buscou adentrar de um modo mais efetivo na dinâmica da comunidade indígena. Dessa forma, foram analisados registros fotográficos e arquivos audiovisuais do museu Indígena Anísia Maria. A busca pela compreensão da dinâmica da escola demandou a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição. Para Lüdke e André (1986, p. 37), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A proposta aqui apresentada é fazer uma discussão a respeito da ressignificação do contexto escolar por meio de um resgate da história, memória e identidade dos povos Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré. Para tal, os dados foram coletados no período que compreendeu os meses de dezembro de 2021 a junho de 2022.

A organização e a análise dos dados obtidos foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. A análise deu-se em caráter diagnóstico e descritivo, uma vez que possibilitou a compreensão tanto de fatores relacionados à história e a cultura dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré, quanto ao modo como a temática indígena vem adentrando o contexto escolar em que esses povos estão inseridos. Na busca por uma melhor compreensão das informações coletadas através da aplicação de roteiros de entrevistas semiestruturadas, os dados foram fielmente descritos conforme as respostas apresentadas por cada um dos participantes submetidos aos roteiros. Os dados coletados serão apresentados ao longo do trabalho.

Dessa forma, as respostas/falas dos participantes obtidas por meio das entrevistas foram submetidas à Análise do Conteúdo, seguindo os pressupostos apresentados por Bardin (2016), autora que considera esse método como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência do conhecimento relativo às condições de

produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2016, p. 44).

Por meio da metodologia de análise proposta buscou-se a compreensão de possíveis percepções que poderiam ficar implícitas em colocações verbalizadas pelos participantes. Faz-se necessário observar que na pesquisa não foram utilizados softwares no processo de análise dos dados.

Seguindo os pressupostos de Bardin (2016), através da análise das falas dos participantes colhidas nas entrevistas semiestruturadas, buscou-se a definição das unidades de registro, agrupando assim os principais temas levantados pelos mesmos. Posteriormente, esses temas foram agrupados de acordo com o contexto em que estavam inseridos, originando assim os eixos temáticos.

O agrupamento desses eixos possibilitou a definição de cinco categorias de análise elencadas do seguinte modo: história dos indígenas de Nazaré; aspectos culturais dos indígenas de Nazaré; relação entre comunidade indígena e escola; participação dos indígenas nos processos de construção e materialização do currículo da escola da comunidade; e por último, desafios e possibilidades quanto ao trabalho com a história e a cultura dos indígenas de Nazaré na escola da comunidade.

Nesse contexto, com base nos dados obtidos por meio das entrevistas, procedeu-se a categorização, inferência, descrição e análise detalhada de todo o conteúdo. A busca pela compreensão das respostas dos participantes torna possível ao pesquisador “[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131), sendo cabível a análise de diversos discursos e formas de comunicação, tornando-se um caminho para a construção de uma síntese interpretativa com base em uma redação que visa proporcionar a dialogicidade entre os objetivos, questões e os pressupostos da pesquisa.

Em obediência aos aspectos éticos e legais, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e, posteriormente, direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo posterior aprovação. O pesquisador comprometeu-se com as normas prescritas na Resolução CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) e suas normas complementares, que compreendem os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, considerando fatores como a dignidade humana e a proteção devida aos participantes de pesquisas científicas, benefícios atuais e potenciais para o indivíduo, comunidade e sociedade dentro de um contexto amplo, bem como liberdade e autonomia do

ser humano, além de assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao estado.

Desse modo, por se tratar de uma pesquisa advinda da área das ciências humanas, utilizou-se a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), que normatiza a pesquisa em ciências humanas e sociais e considera a exigência do respeito e da garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo a pesquisa ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes. Esta resolução considera a relação entre pesquisador e pesquisando como um processo em constante construção, podendo ser redefinido no transcurso do diálogo entre as subjetividades, promovendo formas de reflexividade e construção de relações não hierárquicas. Pelo fato desta pesquisa envolver participantes que são indígenas, embasa-se nesta normativa também por conta desta orientar a promoção do respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos, hábitos e costumes dos participantes. Ressalta-se que entre os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais presentes nesta resolução está a garantia de assentimento ou consentimento dos participantes, esclarecidos sobre seu sentido e implicações, a garantia da confidencialidade das informações, assim como garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Garantiu-se que todos os participantes da pesquisa fossem submetidos ao instrumento de coleta de dados e recebessem as devidas orientações, recebendo e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Resguardou-se o direito de não participar do estudo e/ou eximir sua participação a qualquer momento.

Os riscos provenientes da pesquisa poderiam estar no constrangimento de alguns participantes. No caso dos representantes dos povos indígenas, quando submetidos a questionamentos acerca de sua história, memória e identidade, os mesmos poderiam se sentir desconfortáveis por esses temas apresentarem algumas lacunas, uma vez que esses elementos ainda estão em constante construção, dado o silenciamento histórico imposto até outrora. Quanto aos profissionais da educação, diante dos questionamentos quanto ao trabalho com a temática indígena na instituição onde trabalham, os mesmos poderiam constranger-se devido ao estreito vínculo entre estes e a instituição onde trabalham, assim como poderiam surgir possíveis desconfortos em decorrência de questões político-partidárias, por tratar-se de uma comunidade rural localizada em um município considerado de pequeno porte, tanto em território, quanto em contingente populacional.

No entanto, os riscos e empecilhos foram minimizados com o fornecimento de informações referentes à pesquisa aos participantes, salientando a importância dos mesmos para desenvolvimento desta. Foram realizadas conversas individuais com cada participante com o intuito de minimizar dúvidas e fortalecer o vínculo entre participante e pesquisador. Desse modo, assegurou-se o direito de não responder aos questionamentos contidos no roteiro de entrevista, bem como alterar o seu teor, assim como remover ou incluir questionamentos, como forma de preservar as individualidades de cada participante.

Quanto aos benefícios do estudo, os mesmos poderão ser percebidos diretamente pelos participantes da pesquisa, já que após a conclusão da investigação será feito um diagnóstico da situação a respeito da presença da história e da cultura dos indígenas Tabajaras e Tapuio de Nazaré nos saberes escolares que permeiam a prática pedagógica da instituição escolar que atende a comunidade. A partir desses encaminhamentos poderão surgir discussões que direcionem para as possibilidades de ressignificação do currículo e do contexto escolar em que esses povos estão inseridos

A pesquisa apresenta-se dividida em quatro capítulos. Os capítulos se articulam de maneira a tomar como ponto de partida a constituição histórica e cultural que permeia os povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré, considerando assim as possibilidades de ressignificação dos saberes escolares na Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, estabelecimento de ensino que atende aos estudantes comunidade Nazaré e localidades vizinhas. Desse modo, o estudo contribuiu para reflexões sobre o percurso histórico percorrido pelos indígenas da comunidade, inter-relacionando-o com a trajetória dos indígenas do Brasil e do Piauí, enveredando a partir de saltos cronológicos que perpassam rotas de sangue, morte, escravização, fuga, tentativas de imposição cultural e silenciamento, entre outras atrocidades que só puderam e só podem ser enfrentadas na busca coletiva pelas trilhas da luta e da resistência.

O primeiro capítulo, intitulado “Os povos Tabajara e Tapuio de Nazaré: apontamentos históricos”, após apresentar um breve esboço à cerca da saga dos povos originários do Brasil a partir da invasão europeia, inicia trazendo apontamentos históricos sobre os indígenas piauienses. A historiografia local chegou a propagar a extinção desses povos, tendo a mesma ocorrido supostamente em meados do século XIX. No entanto, esta farsa vem sendo desmistificada nas últimas décadas pela própria voz das coletividades indígenas que ressurgem neste estado reivindicando suas identidades. Na sequência, o capítulo prossegue versando especificamente sobre os povos Tabajara e Tapuio de Nazaré e suas trajetórias,

trazendo ainda considerações sobre a memória e a identidade frente ao processo de etnogênese desses povos.

“A temática indígena no contexto escolar: fortalecendo as vozes das coletividades que ressurgem” é o título do segundo capítulo, no qual se discute inicialmente a visão que a História teceu sobre os povos indígenas ao longo desses mais de cinco séculos, abordando a necessidade de reparação histórica frente a esses povos por meio do fortalecimento da história e da cultura indígena nos espaços escolares, amparando-se na tríade legislação, currículo e contexto. Posteriormente, infere-se sobre a constituição de uma escola que escute as vozes dos próprios indígenas, ou seja, promova a construção e a partilha de conhecimentos a partir dos seus saberes e fazeres. Ao final deste capítulo, são apresentadas considerações quanto às possibilidades de efetivação do espaço escolar da comunidade como *locus* de fortalecimento da história e cultura dos povos indígenas de Nazaré.

O terceiro capítulo, sob o título “O Ressoar das vozes que romperam o silêncio: aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré” descreve o desenvolvimento do produto educacional, apresentando a justificativa, o formato, os estágios de sua produção, a testagem, bem como a sua estrutura.

O quarto e último capítulo aborda a análise e discussão dos dados obtidos pela realização da pesquisa, apresentando de um modo mais efetivo as falas dos participantes colhidas por meio de entrevistas semiestruturadas, procedendo-se a categorização, inferência, descrição e análise detalhada dos dados coletados a partir Análise de Conteúdo, seguindo os pressupostos apresentados por Bardin (2016).

**CAPÍTULO 1 - OS POVOS TABAJARA E TAPUIO DE NAZARÉ:** apontamentos históricos

Há muito o nosso povo aqui vivia,  
 Era feliz e tinha tudo que a Mãe Terra oferecia.  
 A fruta, a caça, a pescaria.  
 Do formigueiro sempre vinha as Tanajuras.  
 As brincadeiras no terreiro e a noite escura.  
 No rio, água corrente e as cachoeiras.  
 Correr na mata era a nossa brincadeira.  
 Tudo acabou quando o branco aqui chegou  
 Matando a nossa gente.  
 O que escapou, ou fugiu, ou se escravizou.  
 Cortaram os nossos troncos, mas a raiz aqui ficou  
 E hoje está brotando para resgatar o que restou [...].

(Cacique Henrique Manoel – Tabajara)

A compreensão da história dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré demanda à necessidade de se conhecer aspectos mais abrangentes, ou seja, se faz necessário recorrer a análise de contextos mais gerais, a exemplo da presença indígena no território piauiense, o qual sempre foi marcado pela ocupação de diversos grupos. Dentre estes tomamos como o exemplo os Acroá, Gueguê, Timbira, Jaicó, Tabajara, Pimenteira, Tremembé, entre outros. A presença indígena era mais densa no litoral, ao longo do rio Parnaíba, nas regiões serranas, no interior dessas terras, às margens dos diversos rios, tais como o Parnaíba, Poti, Uruçuí Preto, Gurguéia, Sambito, Longá, assim como ao longo de outros mananciais existentes.

O recorte histórico que compreende esta pesquisa, o qual demanda a necessidade de constantes saltos cronológicos, tem como ponto de partida os meados do século XIX, ocasião em que a historiografia piauiense declarou equivocadamente a extinção dos indígenas do Piauí. Tal recorte atravessa os séculos e abrange os dias atuais, momento em que os povos indígenas do Brasil lutam por reconquista e manutenção de territórios, pela reivindicação de suas identidades, bem como pela sobrevivência e fortalecimento de suas histórias e suas culturas.

Após adentrar as terras brasileiras no início do século XVI, o invasor europeu prontamente traçou uma equivocada concepção dos indígenas do Brasil, rotulando-os como bárbaros, selvagens, primitivos e atrasados, desconsiderando assim as formas de organização, o modo de vida e a diversidade de etnias existentes. Quanto ao contingente populacional da época, Cunha (2012, p. 11) considera que “[...] as cifras da população não são seguras”.

Dantas (1989, p. 6), por sua vez, menciona cerca de 3,5 milhões de indígenas habitando estas terras na época da chegada dos portugueses.

A partir da ocupação lusitana no século XVI, incontáveis vidas indígenas foram ceifadas, tanto na luta contra os invasores, quanto pelas doenças por estes introduzidas. Como será discutido mais adiante, mesmo o processo de ocupação do Brasil pelos europeus tendo levado a verdadeiros massacres de indígenas, a extinção física completa dos nativos era algo que não se colocava, posto que a utilidade dos mesmos para os portugueses foi prontamente percebida. Dantas (1989), na obra “História do Brasil”, faz de forma breve e precisa uma análise da trajetória dos povos originários, a começar pela fase inicial de aproximação, quando se praticou o escambo, cabendo aos nativos cortar e carregar as toras de pau-brasil até as embarcações em troca de bugigangas, tais como espelhos, machados, facas, contas coloridas, entre outros.

A crescente ocupação de território pelos colonos, seguida pela consequente utilização da escravização dos indígenas na implantação e desenvolvimento das lavouras de cana-de-açúcar, tabaco, e posteriormente algodão, intensificou os conflitos entre os nativos e os invasores. Nessa peleja desigual, os brancos, estimulados pela ganância, pela crueldade e em posse de armas mais sofisticadas, impuseram duras derrotas aos nativos, inicialmente aos habitantes do litoral. “Os sobreviventes, massacrados e sem terras, foram escravizados ou empurrados para o interior. Era preciso, na ótica do colonizador, eliminar os obstáculos criados pelo ‘selvagem’ ao ‘avanço civilizador’ do europeu” (DANTAS, 1989, p.07). Em síntese, compreende-se que no transcurso da ocupação das terras brasileiras pelos portugueses, além dos violentos ataques contra os nativos, também foram empregados modos de violência simbólica, estes praticados nos aldeamentos e missões, onde os padres jesuítas promoveram a imposição da cultura e da religião do branco europeu aos indígenas a partir de sua chegada ao Brasil em 1549.

O avanço da produção de açúcar no Brasil, o qual se acentua ao longo do século XVII, acaba por demandar a necessidade de novos rincões para o desenvolvimento da pecuária, levando assim à interiorização das invasões portuguesas ao longo do interior do nordeste. Atividades ligadas à pecuária já havia sido inicialmente implantadas no litoral da Bahia e de Pernambuco, avançando para o vale do rio São Francisco e posteriormente estendendo-se mais tarde para as terras onde hoje se localizam os estados do Piauí, Rio Grande do Norte e Maranhão. Paralelo a estes fatores, o assassinato de indígenas se interioriza, de modo que “[...] essa frente devastadora durou três séculos e, ao conquistar terras para o gado, dizimou milhares de indígenas” (DANTAS, 1989, p. 07).



A invasão portuguesa no Piauí, a qual ocorreu em decorrência do desenvolvimento da pecuária, tem relação direta com a expansão da Casa da Torre, um extenso latifúndio baiano que no século XVII multiplicou as fazendas e currais ao longo da Bahia e de outras regiões, adentrando desse modo no território piauiense, iniciando nessas terras ataques violentos e sanguinários contra diversos grupos indígenas, principalmente contra aqueles que resistiam bravamente. Nesse processo de ocupação, muitos indígenas foram escravizados, outros constituíram alianças ou foram capturados e passavam a viver nos aldeamentos, arraiais ou missões religiosas, onde havia claras tentativas de imposição da cultura branca.

A expansão da Casa da Torre, ao chegar a rincões até então inexplorados pelos portugueses visando o desenvolvimento da pecuária, como no caso do Piauí, alguns obstáculos são colocados ante os invasores, a exemplo da escassez de mão de obra e da resistência dos indígenas em defesa de seus territórios.

[...] a escassez de mão-de-obra do elemento branco e do escravo negro – imprescindível para o desenvolvimento daquela atividade – fizeram com que os poderosos da Casa da Torre e seus arrendatários, movidos pela ganância, escravizassem os índios necessários para tocar os seus negócios e expulsassem o restante dos habitantes das tribos da região para usurparem suas terras. Sentindo-se esbulhados, os índios reagiam violentamente invadindo e causando enormes estragos nas fazendas e nas plantações. (ADRIÃO NETO, 2006, p. 196).

Dessa forma, a expansão das fazendas e currais promoviam massacres violentos deixando rastros de sangue indígena no solo piauiense. A matança, a expulsão, a preação e a escravização dos nativos eram a base de sustentação da usurpação das terras e da ampliação dos latifúndios a serem preenchidos com gado bovino e cavalariço. Quanto ao início desse processo, Adrião Neto (2006) aponta que Domingos Jorge Velho teria chegado ao Piauí em 1642 e instalado fazendas às margens dos rios Poti, Paranaíba e Caatinginha, porém, este autor considera Domingos Afonso Sertão como sendo a principal figura da invasão das terras piauienses, tendo adentrado nestas em 1674 consorciado a Francisco Dias d'Ávila, senhor da Casa da Torre.

A perda de muitas vidas indígenas segue ao longo do século XVIII. Em meio ao brutal avanço dos portugueses, os indígenas resistentes eram cruelmente combatidos. Baptista (2009) menciona a ocorrência de confrontos travados entre Pires de Brito contra os Cariri, que viviam no sopé da Ibiapaba e ao longo do rio Piracuruca, no norte do Piauí. Os conflitos teriam ocorrido nos primeiros anos deste século.

Historiadores como Joao Gabriel Baptista (2009) e Adrião Neto (2006), além de evidenciar muitos conflitos sangrentos ocorridos no decorrer dos anos 1700, mencionam

também a “pacificação” de muitos grupos de indígenas neste século, a exemplo dos Cupenharós, Aroazes e Guanarés, que teriam sido “pacificados” em 1726. Como veremos mais a diante neste capítulo, este século também é marcado pela presença de vários arraiais, aldeamentos e missões religiosas ao longo do território piauiense.

O aldeamento de indígenas segue ao longo da primeira metade do século XIX, época em que seguem os conflitos entre indígenas e invasores, com destaque para a resistência dos Pimenteiras, que resistiram à diversos ataques das tropas chefiadas por Dias Soares. Outro fato marcante deste século, diz respeito ao ano de 1823, quando “Índios da Ibiapaba são armados para combater os portugueses; 600 deles lutam na batalha do Jenipapo” (BAPTISTA, 2009, p. 77). Destaca-se nesse evento ocorrido no atual município de Campo Maior, a participação dos indígenas na luta pela independência do Brasil. Em controvérsia a este João Gabriel Baptist (2009), Costa (2016, p.252), amparado em Costa (1978) afirma que, em evento posterior a Batalha do Jenipapo “[...] o capitão Alexandre Neri Pereira Nereu entrara em Campo Maior comandando um troço de 800 homens trazidos da Ibiapaba, e de que se reuniam na serra mais de 600 índios que desceriam em breve para se bater pela independência”.

O percurso histórico trilhado pelos indígenas do Piauí traz sem dúvida muitos capítulos de derramamento de sangue e barbárie. Com base nessa justificativa, a historiografia passa a propagar a “extinção” dos indígenas piauienses supostamente ocorrida em meados do século XIX. Dessa forma, foram intencionalmente desconsideradas diversas formas de resistência desses povos, tais como a fuga, a aliança com os invasores e, até mesmo, a ocultação da própria identidade por uma questão de sobrevivência. Assim, lhes foi impostos um longo período de silenciamento, o qual nunca os impediu de compartilhar sua história e cultura entre si, difundindo-as ao longo das gerações, mesmo em meio a sangue, fogo ou às práticas de sufocamento secularmente impostas.

O fim da primeira metade dos anos 1800, por muitos anos foi apontado pela historiografia local como sendo também o fim das coletividades indígenas piauienses. Quando a extinção dos povos não era pregada, narrava-se fatos que mencionavam os últimos indígenas em condições degradantes, e vias de perecimento. Exemplo disso é um acontecimento narrado em 1850, quando são vistos alguns “[...] pimenteiras, Acoroás, Gueguês, Aroás, e Jaicós, vagando alcoolizados e sifilíticos pelo sertão” (BAPTISTA, 2009, p. 78).

Mesmo vivendo em um país que foi palco de matança, escravização e de uma forçosa “integração” dos povos indígenas à “sociedade” e habitando um território onde a extinção destes havia sido oficialmente declarada, muitos povos no Piauí passaram a reivindicar suas

identidades indígenas a partir do final do século XX, rompendo assim um silenciamento secularmente imposto. Entre esses povos estão os Tabajara e Tapuio de Nazaré, que vivem nessa região do norte piauiense há mais de 220 anos. Esses povos vinham mantendo sua história e sua cultura entre suas famílias, núcleos estes onde as vozes silenciadas nunca pararam de ecoar, mesmo em meio às práticas de imposição cultural. Assim, com base na partilha de saberes passados de geração em geração, na relação com lugares de memória e em achados históricos esses e outros povos indígenas do Piauí vêm rompendo o silêncio historicamente imposto e sepultando o mito do extermínio.

### 1.1 A presença indígena no território piauiense

Entende-se que por questões de localização geográfica, o território onde hoje se localiza o Estado do Piauí, contempla uma extensa faixa de terra que sempre foi marcada pela presença de diversos riachos, rios, lagoas, olhos d'água, serras, enfim, por muitos locais ricos em substâncias naturais, tornando-se assim um ambiente propício para a sobrevivência de diversos grupos que por aqui passaram e/ou se estabeleceram. Assim, dada esta configuração, esse território teria se tornado um elo entre aquilo que hoje se conhece como o árido sertão nordestino e as terras úmidas da região amazônica, tendo como porta de entrada o atual estado do Maranhão. Desse modo, o Piauí teria sido um grande corredor de migração indígena devido ao nomadismo praticado pelos mais diversos povos. Cabe aqui ressaltar que esta percepção é típica de uma historiografia tradicional, da qual faz parte o autor citado a seguir:

Esta configuração determinou, sem dúvida, a transformação deste vasto território num corredor de migração para as tribus selvagens, que se deslocavam da bacia do S. Francisco e do litoral nordestino para a bacia do Amazonas e vice-versa. Aqui endosso a opinião de Odilon Nunes, um dos maiores conhecedores da História do Piauí. (CHAVES, 1953, p. 07).

Dessa forma, a presença dos povos indígenas nas terras piauienses teria sido inicialmente marcada pelos constantes fluxos migratórios, dadas as condições geográficas deste território. Nesse contexto, a migração indígena deve ser problematizada, pois o fato de o Piauí ter sido um corredor de migração como exposto pelo autor supracitado, que se embasa em outro historiador piauiense, não descarta de modo algum a possibilidade de fixação de povos indígenas por estas terras. Inclusive o nomadismo tão mencionado, por vezes é objeto de questionamentos, uma vez que é possível compreender que os indígenas “[...] não eram nômades na expressão correta da palavra, mas possuíam uma área de atuação bem ampla e

distribuição geográfica de difícil delimitação. O seu nomadismo é consequência das lutas entre eles e, depois, por imposição dos brancos” (BAPTISTA, 2009, p. 121).

Há imprecisões e divergência entre autores quanto à denominação e a quantidade de grupos indígenas que ocuparam o território onde hoje se localiza o Piauí, a ponto de Schwennhagan (1986), em “Antiga História do Brasil” relacionar 36 tribos existentes no século XVII. Chaves (1953), na obra “O Índio no Solo Piauiense” menciona 52 “tribos”. Já Alberto da Costa e Silva (1957), ao publicar “Antologia das Lendas do Índio Brasileiro”, fala em 54 destas. Odilon Nunes (2007), na obra “Pesquisas para a História do Piauí”, com a primeira publicação em 1966, faz referência a 58 “tribos”. José Camilo Filho (2015), na obra “Pequena História do Piauí” e Moysés Castelo Branco (1984), em “O Índio no Povoamento do Piauí”, falam em 31 e 36 tribos respectivamente.

As constantes migrações e a imprecisão fronteira antes existente tornam difícil precisar quantos grupos indígenas povoaram o território piauiense. No entanto, “[...] os mais antigos documentos que se referem ao Piauí nos fazem conhecer os Tremembés, os Aroás, Cupinharões, Tabajaras e Amoipiras como povoadores da bacia do Parnaíba” (NUNES, 2007, p.60).

Quanto aos Tremembés, Nunes (2007, p. 62), afirma que os mesmos “[...] são indígenas Tapuias do ramo Cariri”, que ocuparam o delta do Parnaíba e parte do litoral do Ceará e do Maranhão, apontando para uma controvérsia, o próprio autor menciona que o historiador Ludwing Schwennhagen os considerava tupis por questões linguísticas. Esse grupo teria protagonizado o primeiro contato entre os indígenas e o homem branco no solo piauiense, ocorrido em 1571, quando “[...] Nicolau de Resende e seus companheiros naufragam no litoral do Piauí e ficam com os *Tremembés*, por 16 anos” (BAPTISTA, 2009, p. 52). O autor indica que os Aroás seriam oriundos desta nação. Estes ocuparam as margens do Sambito (Rio São Vítor), afluente do Rio Poti.

Os Cupinharões (Cupinharós), também Tapuias, se estabeleceram na bacia oriental do Rio Parnaíba, região a qual tiveram que abandonar após conflitos com os invasores europeus, passando a ocupar as margens do rio Canindé. Já os Amoipiras, provenientes dos Tupis, chegaram a essas terras pelo Rio São Francisco. Atravessando o grande sertão e povoaram a atual região sul do estado.

Os Tabajaras povoaram a Serra da Ibiapaba, também conhecida como Serra Grande, a qual demarca parte da fronteira do Piauí com o Ceará. São oriundos da região do São Francisco e para chegar a este território também atravessaram o sertão, assim como os Amoipiras, chegando à serra do Araripe, para depois prosseguirem rumo à Ibiapaba, local

aonde viriam a se estabelecer. Os Tabajara “[...] desviaram sua rota do litoral, em virtude da resistência oferecida pelos Cariri” (NUNES, 2007, p. 61).

Frente ao povoamento indígena no Piauí, a partir da análise de características étnicas, posições geográficas de contato e outros indicadores e tomando como base os estudos de Baptista (2009), é possível destacar ainda a presença de diversos outros povos, a exemplo dos Acroá, Gueguê, Jaicó e Timbira, do grupo Jê, e Pimenteira, do grupo Caraíba.

Os Acroás marcaram presença no Alto Gurguéia, atual sudoeste piauiense, abrangendo a Chapada das Mangabeiras, concentrando-se também na região sul, junto às nascentes dos rios Uruçuí Preto, Gurguéia e Parnaíba. Já os Gueguês, ocuparam o centro sul, junto ao vale dos mesmos rios onde nas nascentes se concentravam os Acroás, se fazendo presentes também na Serra de Bom Jesus do Gurguéia e nas Chapadas Grande e do Riachuelo.

Os Jaicó se concentraram ao longo do semiárido piauiense, na região sudoeste do estado, em torno do rio Itaim e no vale do rio Canindé. Já a presença dos Timbira, ocorre na parte mais baixa dos rios povoados pelos Gueguês. Dessa etnia, deriva o povo Gamela. Já os Pimenteiras, habitantes das cabeceiras do rio Piauí, região de Parnaguá, alcançaram também a serra de Bom Jesus do Gurguéia. Os mesmos seriam oriundos de Pernambuco.

É perceptível a diversidade de povos que habitaram o Piauí ao longo dos séculos. Muitos autores, a exemplo de Baptista (2009) e Mott (1985), convergem na nomenclatura (apesar de suaves mudanças na denominação de alguns grupos) e na presença de muitos povos nesse território, havendo também uma variação, onde há acréscimos de outros grupos por alguns autores, a exemplo de Lima Sobrinho (1946), na obra “O Devassamento do Piauí”, que menciona a concentração de povos indígenas no curso do rio Parnaíba no final do século XVII e início do século XVIII.

Para o sul, por exemplo, se encontravam os Aroachizes, os Carapotangas, os Aroanguiras, os Precatiz, os Acoroases, os Rodeleiros, os Beçudos, os Bocoreímas, os Cupeguacas, os Cupicheres, os Aranhe, os Corerás, os Aitetus, os Abetiras, os Beirtés, os Acroás. Ao norte se registravam Tremembés, Alongases, Anaçus, Ubatês, M'eatans. (LIMA SOBRINHO, 1946, p. 114)

Outra obra de relevância que faz menção a diversos povos indígenas ocupantes do território piauiense é a “Descrição do Sertão Piauiense – comentários e notas do Pe. Cláudio de Melo”, a qual se debruça sobre um relatório remetido ao Frei Francisco de Lima, Bispo de Pernambuco”, datada do ano de 1697, tendo sido escrita pelo Padre Miguel de Carvalho, onde são colocadas também a distribuição espacial e algumas características de diferentes grupos, conforme exposto na tabela a seguir:

**Tabela I - Indígenas do Piauí em 1697**

<b>Povos Indígenas</b>	<b>Distribuição espacial / Características</b>
Aroachizes (Aroazes)	Cabeceiras do Parnaíba
Carapotangas	Cabeceiras do Parnaíba
Aroquanguiras	Riacho Savauhí, que entra no Parnaíba
Precatís	Riacho Irussuí, que entra no Parnaíba
Acuruás (Acroás)	Cabeceiras do Gurguéia
Rodeleiros	Cabeceiras do Gurguéia
Beçudos	Cabeceiras do Gurguéia
Bocoreimas	Riacho (de nome não mencionado) que deságua no Gurguéia
Cupequacas	Riacho (de nome não mencionado) que deságua no Parnaíba
Cupicheres	Riacho (de nome não mencionado) que deságua no Parnaíba
Anicuás	Cabeceiras do Rio Preto
Aranhês	Rio Parnaíba
Corerás	Riacho (de nome não mencionado) que deságua no Parnaíba
Aitetus	Riacho (de nome não mencionado) que deságua no Parnaíba
Abetiras	Riacho (de nome não mencionado) que deságua no Parnaíba
Beirtês	Riacho (de nome não mencionado) que deságua no Parnaíba
Goaras	Rio Parnaíba
Mongazes	Riacho (de nome não mencionado) que deságua no Parnaíba
Tramambés (Tremembés)	Barra do Rio Parnaíba
Anassus e Alongás	Serra da Ibiapaba
Aruás (Aroás)	Rio Sambito (São Vítor)
Ubatés	Serra do Araripe
Meatás	Serra do Araripe
Corsias	Rio Gurguéia
Lanceiros	Rio Gurguéia
Araiés	Cabeceira do Rio Piauí
Acumês	Cabeceira do Rio Piauí
Goaratizes	Cabeceiras do Rio Canindé
Jaicós	Cabeceiras do Rio Canindé
Jendois	Próximo a Serra do Araripe
Icós	Próximo a Serra do Araripe
Urius	Serra do Araripe
Cupinharós (Cupinharões)	Rio Canidé

(Elaborada com base em CARVALHO (1993) – Autoria Própria).

Existe ainda uma imprecisão a respeito de quantos povos habitaram o atual território do Piauí, mesmo assim é notória a maciça ocupação dos povos indígenas antes da chegada dos exploradores durante o processo de colonização do Piauí e seguindo por séculos adiante. Essa imprecisão se estende ainda ao surgimento de outras coletividades que constantemente

derivavam de alguns dos grupos mencionados. Além do mais, os colonizadores simplesmente não conheciam todos os grupos, podendo haver ainda problemas de tradução por parte de escritos relacionados à diversidade de povos.

Mesmo diante da imprecisão, o certo é que muitos grupos, a exemplo dos Pimenteira e dos Acroá resistiam bravamente à presença do colonizador, sendo muito comum documentos como cartas e ofícios dirigidos às autoridades darem conta da insubmissão e resistência dos indígenas desse território frente aos usurpadores europeus.

O que vale dizer, os índios são tratados como problema ou entrave à conquista e ocupação dos territórios ou espaços desejados à expansão da pecuária. Portanto, não interessa, a quem escreveu tais ofícios e cartas, nem retratar, registrar ou descrever a vida, os costumes e cultura de tal grupo indesejado. Queriam era submeter os grupos mais dóceis, destruir os mais resistentes. (MOTT, 1985, p. 111).

Dessa forma, os povos indígenas do Piauí e de outros cantos do Brasil, sempre foram obrigados a buscar alguma forma de resistência, seja no confronto ou até mesmo na constituição de alianças com os invasores. O fato é que o sangue de muitos povos foi brutalmente derramado no solo piauiense, levando a historiografia a decretar de modo errôneo e intencional a extinção dos indígenas do Piauí, difundindo a tese do total extermínio supostamente ocorrido em meados do século XIX.

Pedregosos caminhos sempre foram e continuam sendo trilhados pelos resistentes povos indígenas dessa terra, seja na luta desigual contra os colonizadores fortemente armados, na fuga para os longínquos rincões, na escravidão que lhes era imposta, nos aldeamentos, arraiais ou missões religiosas, e até mesmo, na negação de suas próprias identidades por uma questão de sobrevivência. A opressão aos indígenas do Piauí e do Brasil, por mais que se tente colocar em uma perspectiva de passado, infelizmente ainda é uma prática dos tempos atuais.

Na ótica de Dantas (1989, p. 07), os massacres iniciados pelos portugueses no século XVI “[...] apenas iniciaram um processo que continua até hoje”. Mais de três décadas após essa colocação do mencionado autor na obra “História do Brasil”, percebe-se o preconceito para com os indígenas que ressurgem reivindicando suas identidades, assim como as atitudes tirânicas provocadas por garimpeiros, madeireiros, pela cobiça do agronegócio, pela pesca ilegal, entre outras arbitrariedades, as quais inclusive acontecem com o apoio de autoridades desse país.

Desta forma, o massacre bélico e a forte imposição cultural forçosamente imposta desde o período colonial até outrora levou esses povos a um árduo silenciamento histórico. No entanto, nos últimos anos, esses silêncio vem sendo quebrado pela reivindicação de

identidades indígenas de diversos grupos, a exemplo dos povos Kariri de Queimada Nova e de Paulistana; Tabajara de Piripiri; Tabajara Ypy, do Canto da Várzea – Piripiri; Tabajara e Alongá da Oiticica – Piripiri; Akroá-Gamela de Bom Jesus, Baixa Grande do Ribeiro, Currais, Uruçuí e Santa Filomena; Gueguê do Sangue e Caboclos Gamela, em Uruçuí; Guajajara da Aldeia Ukair, e indígenas Warao, advindos da Venezuela, em Teresina, assim como os Tabajara e Tapuio de Nazaré, em Lagoa de São Francisco. Essas coletividades vêm proporcionando a ruptura das históricas mordidas, fazendo as vozes resistentes ecoarem em alto e bom som que no Piauí tem povos indígenas sim!

## 1.2 Indígenas que “existem” e “resistem”: o ressoar das vozes ancestrais sufocam o “mito” do extermínio

Até meados da segunda década dos anos 2000, o mito do extermínio dos povos indígenas do Piauí foi praticamente unanimidade no âmbito acadêmico e literário, sendo que o mesmo veio sendo propagado ao longo do tempo sem as devidas reflexões ou observações de conceitos, levando à errônea crença de extinção desses povos em meados do século XIX. O historiador piauiense Odilon Nunes (2007) justifica o extermínio através da morte, escravidão, aldeamento ou expulsão dos mesmos. Tal concepção leva a algumas indagações como as seguintes: ao serem escravizados, aldeados ou expulsos estes deixavam de ser indígenas? Um vasto e remoto território como esse permitiria a extinção física completa dos “gentios”? A “mestiçagem” e vivência cotidiana de outras culturas proporcionaria o apagamento por completo da identidade indígena?

São questionamentos que por muito tempo o viés colonialista imposto simbolicamente talvez tenha impedido muitos “célebres cérebros” de levantar, limitando-se à tese do “índio misturado”, da aculturação e à reprodução dos tristes e sangrentos capítulos dessa história. Assim, ao falar “[...] apenas em genocídio, etnocídio, aculturação, dizimação, a própria historiografia matou no papel” (BORGES, 2010, p. 25).

Até as últimas décadas do século XX se pensou que a historiografia estava a fazer justiça ao enfatizar com um certo pesar a brutal dizimação decorrente de grandes conflitos, fazendo inclusive emergir cruéis personagens, a exemplo do Tenente Coronel João do Rego Castelo Branco, tratado como “matador de índios”, a ponto de Ludwing Schwennhagen, em “Antiga História do Brasil” (1986), relatar esta página sombria da história do Piauí, mencionando as “proezas” deste mestre-de-campo. Com aparente pesar, José Camilo Filho (2015) noticia o sufocamento do último ato de rebeldia dos índios no Piauí, ocorrido no ano



de 1846 em Parnaguá. Já João Gabriel Baptista (2009), ao fazer um resumo cronológico da presença indígena nestas terras, dá conta da morte do último guerreiro índio piauiense no ano de 1850, tratando este ato como “liquidação final”.

Diversos são os autores, a exemplo de João Gabriel Baptista (2009) e documentos oficiais, como os relatórios de presidentes de província, que abordam essa questão, porém não é difícil encontrar contradição nos mesmos. Exemplo disso foi um fato ocorrido em 1862, quando o presidente da Província do Piauí informa ao chefe de polícia que os índios João Manoel e Maria abandonaram um menor indígena em Pedro II. O próprio João Gabriel Baptista (2009), que além desse fato, menciona índios famintos em Teresina no ano de 1890, ocasião em que os mesmos receberam um auxílio de 100 réis, dando conta também de 29 índios Gamelas e Craús pedindo auxílio ao governo no ano de 1913, mais de meio século após a tão propagada “liquidação final”.

Uma das principais bases para a sustentação da equivocada história propagada até outrora seria a aniquilação pela extinção física praticada mediante de conflitos entre indígenas e colonizadores, principalmente decorrentes da invasão e consequente defesa de território, resultando em verdadeiros massacres, os quais de fato aconteceram de forma cruel e sanguinária. Entretanto, o suposto extermínio praticado por meio desta via facilmente cai por terra.

Tal crença é surreal em vários aspectos: primeiramente, pelas próprias condições materiais em se perpetrar um genocídio em território tão vasto. Mas mesmo assim, a destruição física dos índios não era, nem de longe, a intenção de várias formas de governo que passaram pelo Brasil. (COSTA, 2011, p. 154).

De fato, seria difícil sustentar a tese do extermínio físico supostamente ocorrido em meados do século XIX, dado extenso território que até os dias atuais ainda concentra alguns rincões pouco explorados. Como bem menciona o autor supracitado, essa forma de extermínio seria incabível, já que “[...] a igreja precisava de fiéis, a coroa, de súditos, e os colonos, acusados de ser os principais autores do massacre, da força de trabalho” (COSTA, 2011, p. 154 – 155).

Também é perceptível na historiografia tradicional as considerações de que os aldeamentos, a escravização e as constantes fugas praticadas pelos indígenas lhes roubavam a indianidade, sendo comum nos livros que tratam da história do Piauí abordarem a colonização por meio da criação de gado como ameaça às aldeias e motivo para a dizimação das “tribos”, bem como a escravidão e as missões jesuíticas, que lhes convertia ao catolicismo e os fazia assimilar a cultura do “branco”. “Era como se, terminada a guerra e depois de inseridos dentro

da sociedade colonial, já não sobrasse mais nada pra contar: a história dos índios do Piauí ‘acabava’ aí” (COSTA, 2011, p.156).

Fica implícito um equivocado aprisionamento à ideia de que ao se desfazer uma coletividade indígena, sendo posteriormente os indivíduos “integrados” à sociedade colonial e uma vez “assimilando” a cultura desta, perderiam sua identidade. Assim, as dinâmicas sociais passam a alimentar e difundir outra forma de extermínio, desta vez, por meio da tal “aculturação”.

Ao focar o distanciamento dos indígenas de práticas culturais tradicionalmente praticadas, não se pode esquecer das imposições da cultura europeia imposta por meio de violência física e simbólica. Além disso, as manifestações culturais e identitárias desses povos não permanecem estáticas, pelo contrário, “[...] se transformam e dialogam historicamente com cada época e contexto nos quais estavam inseridos” (COSTA, 2011, p. 145).

Outro fator que figura como justificativa para o extermínio é a “mestiçagem”, o que leva até hoje a cobranças por uma “pureza racial”, sendo muito comum no século XIX a utilização do termo “índios misturados”, difundindo-se a ideia de “índios” que “[...] teriam se tornado mestiços e como tais não teriam mais direito à terra coletiva garantida pela legislação” (ALMEIDA, 2017, p. 30). O emprego de tal termo era carregado de interesses, colocando-os em contraste com a figura do “índio puro” do passado.

A expressão “*índios misturados*” — frequentemente encontrada nos Relatórios de Presidentes de Província e em outros documentos oficiais — merece uma outra ordem de atenção, pois permite explicitar valores, estratégias de ação e expectativas dos múltiplos atores presentes nessa situação interétnica. (OLIVEIRA, 1998, p. 52).

Seja nos antigos aldeamentos ou sob o posterior controle dos órgãos indigenistas, a tese da “mistura racial” servia aos interesses da homogeneização populacional, funcionando como uma “[...] fabricação ideológica distorcida” (OLIVEIRA, 1998, p. 52). A intencionalidade desse ideário é levantada pelo mesmo autor através de três movimentos de mistura: os aldeamentos missionários, o Diretório dos Índios (ou Diretório Pombalino) e a expansão dos núcleos urbanos, ocorrida após a regulação fundiária por meio da Lei de Terras, Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850).

No primeiro movimento, provocado pelos aldeamentos, os quais tiveram grande contribuição no processo de expansão colonial e conseqüentemente territorial, os “índios mansos” eram inseridos no estado colonial, sendo que “[...] famílias de nativos de diferentes línguas e culturas foram atraídas para os aldeamentos missionários, sendo sedentarizadas e

catequizadas”. (OLIVEIRA, 1998, p. 57). No Piauí, os indígenas foram aldeados em arraiais, aldeias ou missões, geralmente organizados por padres a serviço da igreja católica e do governo. A tabela abaixo, elaborada com base em Luiz Mott (1985), Adrião Neto (2006) e João Gabriel Baptista (2009) traz os principais nichos de segregação, ano de criação, povos aldeados, assim como a atual localização correspondente.

**Tabela II – Principais nichos de segregação indígena no Piauí**

<b>Aldeamento / Arraial / Missão</b>	<b>Ano de Fundação</b>	<b>Povos Aldeados</b>	<b>Atual localização correspondente</b>
Arraial de São João do Sende	1768	Gueguê	Zona rural do município de Tanque do Piauí
Arraial do Cajueiro I	1769	Jaicó	Cidade de Jaicós
Arraial do Cajueiro II	1722	Tremembé	Ilha do Cajueiro – Delta do Paranaíba
Arraial do Cajueiro III	1771	Acroá	Zona rural do Município de Jerumenha
Arraial de São Gonçalo do Amarante	1771	Gueguê e Acroá	Cidade de Regeneração
Missão de São Francisco Xavier	1658	Tabajara	Zona Rural de São João da Fronteira
Missão de Parnaguá	1696	Acroá	Parnaguá
Missão Nossa Senhora dos Arroazes	1740	Aroá	Próximo à cidade de Valença do Piauí
Missão de Nossa Senhora do Desterro	1742	Tremembé	Cidade de Castelo do Piauí
Aldeamento de São Félix da Boa Vista	1751	Acroá e Timbira	Cidade de Uruçuí
Aldeamento de São José	1751	Acroá	Zona rural do município de Barreiras do Piauí
Aldeamento da Lagoa do Bicho	1772	Acroá	Cidade de Gilbués.
Aldeamento Bonsucesso	1808	Pimenteira	Zona rural do município de Caracol

(Elaborada com base em MOTT (1985) ADRIÃO NETO (2006) e BAPTISTA (2009) – Autoria Própria).

Os pontos de segregação mencionados na tabela acima serviam como local de difusão do catolicismo e imposição da língua portuguesa, além de outras formas de tentativa de apagamento da cultura dos indígenas piauienses. No entanto, por mais que esses espaços oferecessem proteção contra os sangrentos ataques dos colonizadores, ali os povos indígenas do Piauí eram escravizados e sofriam maus tratos. Submetidos a péssimas condições de vida,

lhes restava a fuga, a aceitação das imposições ou até mesmo o silêncio como atos de resistência.

O segundo movimento decorreu do Diretório dos Índios, uma lei publicada em 1758, também conhecida como Diretório Pombalino, que entre outras determinações buscou inserir os indígenas na sociedade colonial, transformando-os em força de trabalho disciplinada, implementando assim uma política de assimilação cultural que inclusive incentivava o casamento interétnico.

Se missões — enquanto produto de políticas estatais — conjugavam aspectos que podemos chamar de assimilacionistas e preservacionistas, o seu sucedâneo histórico — o “diretório de índios” — pendeu decisivamente para a primeira direção, estimulando os casamentos interétnicos e a fixação de colonos brancos dentro dos limites dos antigos aldeamentos. Essa foi a segunda “mistura”, cujos efeitos só não foram maiores pelo caráter extensivo e rarefeito da presença humana nas fazendas de gado, único empreendimento que teve relativo sucesso na região. (OLIVEIRA, 1998, p. 57).

É no terceiro movimento de mistura que a política assimilacionista se intensifica, pois com a Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850) se inicia o processo de regularização das propriedades rurais, ocasionando o surgimento de grandes latifúndios, levando muitas famílias indígenas a migrarem para as adjacências das antigas vilas e tentarem se estabelecer como pequenos produtores agrícolas, geralmente trabalhando como “rendeiros” em pequenas glebas, como exposto no fragmento a seguir:

Os governos provinciais vão, sucessivamente, declarando extintos os antigos aldeamentos indígenas e incorporando os seus terrenos a comarcas e municípios em formação. Paralelamente, pequenos agricultores e fazendeiros não-indígenas consolidam as suas glebas ou, por arrendamento, estabelecem controle sobre parcelas importantes das terras que, na ausência de outros postulantes, ainda subsistiam na posse dos antigos moradores. Essa foi a terceira “mistura”, a mais radical, que limitou seriamente as suas posses, deixando impressas marcas em suas memórias e narrativas. (OLIVEIRA, 1998, p. 58).

Percebe-se que a intencionalidade das políticas indigenistas coloniais e imperiais era a “[...] integração social dos indígenas, para que, em algum dia, esses antigos ‘bárbaros’ abandonassem suas identidades ancestrais, e passassem a identificar-se de acordo com a ordem dominante: portugueses, brasileiros, piauienses”. (COSTA, 2011, p.156). Daí surge o intencional direcionamento e difusão de narrativas que pregavam a “verdade” da mistura, tentando causar assim um impiedoso furto identitário e territorial.

Antes do final do século XIX já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. Destituídos de seus antigos territórios, não são mais reconhecidos como coletividades, mas referidos individualmente como “remanescentes” ou “descendentes”. São os “índios misturados” de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios, os registros de suas festas e crenças sendo realizados sob o título de “tradições populares”. (OLIVEIRA, 1998, p. 58).

Baseando-se na ótica do colonizador, autores como Baptista (2009) e Nunes (2007) incorreram no equívoco de endossar e propagar as narrativas historiográficas do extermínio indígena, erroneamente entendendo que “[...] o que aconteceu em diversas regiões do país, com destaque para o Piauí, era que o acentuado processo de mestiçagem, amparado pela lei, teria diluído as últimas manifestações indígenas”. (COSTA, 2011, p. 156).

Desse modo, ficam explícitas as diversas tentativas de apagamento dos povos indígenas do Piauí e de tantas outras terras brasileiras, os quais, em decorrência de tantos obstáculos impostos, acabaram sendo silenciados, ou até mesmo simbolicamente forçados a um movimento de assunção de novas faces.

Apresentados como civilizados e extintos, inúmeros índios, ainda aldeados, acabaram perdendo suas terras e aldeias; e muitos, com certeza, assumiram a identidade de caboclos e mestiços na desfavorável conjuntura do século XIX, em que não havia lugar para a pluralidade étnica. Assim, ao invés de terem, de fato, desaparecido, como costumava afirmar a historiografia, os índios das antigas aldeias foram invisibilizados por discursos políticos e intelectuais que, condizentes com a política indigenista do século XIX, visavam assimilá-los, tornando-os produtivos cidadãos do Império brasileiro. (ALMEIDA, 2008, apud ALMEIDA, 2017, P. 30).

Vivendo em meio a uma sociedade que lhes negava espaço, muitos indígenas assumiram a identidade de caboclos e mestiços, negando assim as suas próprias etnias em um ato de resistência. Qualquer um que se aventure a pesquisar sobre os indígenas do Piauí em jornais piauienses dos séculos XIX e XX pouca coisa encontrará. No entanto, os “caboclos” são constantemente mencionados ao longo de diversas edições de órgãos de imprensa. Exemplo disso é uma matéria publicada no jornal piauiense “A Imprensa”, edição 00141, datada do ano de 1868, a qual, com um certo teor de denúncia, narra a prisão de um “caboclo” na vila de Marvão, atual cidade de Castelo do Piauí.<sup>1</sup>

No recenseamento geral do Brasil, de 1872, realizado durante o segundo império, o termo caboclo se fez presente em meio às cifras populacionais, sendo colocado como “raça” ao lado de brancos, pretos e pardos. Essa configuração também aparece no recenseamento do ano de 1890, já no período republicano. Sobre essas categorias constantes nesses dois censos

<sup>1</sup> Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=783765&pasta=ano%20186&pesq=caboclo%20j%C3%A1%20velho&pagfis=305>.

nacionais, João Pacheco de Oliveira (1997, p. 70) esclarece que “[...] não existe uma conceptualização explícita dessas categorias, mas no censo de 1890 são traduzidas para o idioma francês. Os “pardos” são caracterizados como mestiços (“métis”), enquanto os “caboclos” seriam os indígenas (“indiens”)”. A tabela a seguir traz a população da Província do Piauí, correspondente ao recenseamento do ano de 1872, onde os caboclos representavam cerca de 6,6% da população recenseada na província.

**Tabela III – População da Província do Piauí – 1872**

Raça	Sexo		Total
	Homens	Mulheres	
Branços	22.208	21.239	43.447
Pardos	58.100	58.399	116.499
Pretos	14.824	13.999	28.823
Caboclos	7.135	6.318	13.453
<b>Total geral</b>	<b>102.267</b>	<b>99.955</b>	<b>202.222</b>

(Elaborada com base no recenseamento geral do Brasil em 1872. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477\\_v9\\_pi.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v9_pi.pdf) – Autoria Própria).

Dessa maneira, compreende-se que os indígenas não eram descritos individualmente nos recenseamentos mencionados. Assim, podemos identificar os indígenas inseridos tanto como caboclos, quanto em meio aos pardos, já que este último grupo englobaria os habitantes rotulados como “mestiços”.

A incorporação dos rótulos impostos e por vezes “aceitos” e o ato de silenciar, devem ser entendidos como formas de resistência, seja aos violentos conflitos armados provocados pelo branco, às imposições culturais propagadas por meio dos aldeamentos, às políticas indigenistas, à tese de extermínio fortemente difundida, e, até mesmo, pelo teor pejorativo que fora intencionalmente atrelado à palavra “índio”.

Embora o mito da extinção dos indígenas do Piauí tenha sido propagado e deixado resquícios que ainda perduram, muitos povos, a exemplo dos Tabajara e Tapuio de Nazaré, em Lagoa de São Francisco – PI, vêm rompendo o silêncio, passando assim a expressar e reivindicar suas identidades indígenas, fortalecendo o processo de combate àquilo que João Paulo Peixoto Costa (2011) sabiamente chama de farsa do extermínio.

Tendo em vista o silenciamento histórico e cultural vivido por esses povos indígenas, o conhecimento sobre sua origem e cultura fez emergir a necessidade de reconhecimento como sujeitos históricos, fazendo diversas comunidades se organizarem em um processo de autoafirmação como povos indígenas, sendo um processo que tem embasamento legal, já que está

presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual assegura os direitos culturais, bem como a proteção às manifestações culturais dos indígenas, afro-descentes, entre outros povos. Assim, ao reivindicarem suas identidades, esses povos passam por um processo de emergência étnica ou etnogênese, ou seja, o ressurgimento de identidades indígenas antes consideradas extintas que levantam suas vozes reivindicando suas etnicidades.

### 1.3 Os povos Indígenas de Nazaré

Compreender os processos de ressignificação histórica, identitária e cultural das coletividades indígenas Tabajara e Tapuio presentes em Nazaré, comunidade rural localizada no município de Lagoa de São Francisco, norte do Piauí, demanda pela análise tanto de obras históricas que fazem menção a esses povos, quanto a escuta de suas vozes, seja ouvindo-as diretamente, como realizado nesta pesquisa, seja através de estudos recentes, a exemplo de Barroso (2018) e Bottesi (2019), que também as faz ecoar de maneira fidedigna. Dentro desse cenário, a partir da análise de obras históricas como “O índio no território piauiense: ensaio de monografia histórica”, da autoria de Chaves (1953), “Etno-história Indígena Piauiense”, de João Gabriel Baptista (2009), “Geografia e História do Piauí para Estudantes: da Pré-história a Atualidade”, de Adrião Neto (2006), “Pesquisas para a História do Piauí”, de Odilon Nunes (2007), por mais que as mesmas contenham resquícios de visões colonialistas, torna-se perceptível que os relatos orais passados de geração em geração vêm de encontro com percepções de autores que abordam questões relacionadas a esses povos.

A comunidade Nazaré e as localidades circunvizinhas sempre foram marcadas pela presença de muitas fontes de água, a exemplo dos Olhos D’água do Cedro e Taipu, assim como dos riachos Currallinho, Olho D’aguinha e Riachão. Cercada por solos férteis, a região favoreceu o processo de fixação de diferentes grupos, a exemplo dos Tabajara, Tapuio e Codó Cabeludo, atraindo posteriormente os não indígenas que buscavam meios para desenvolver atividades de agricultura e pecuária. Desse modo, devido à presença dos invasores, parte dos indígenas seguiram para outros espaços, no entanto, ali permaneceram pelas redondezas, onde puderam acompanhar o árduo processo de perda de suas terras e a consequente formação de latifúndios.

A forte presença de não indígenas na constituição da comunidade, ocultou parcialmente a presença indígena, pois os povos, os saberes e a cultura indígena em Nazaré resistiram ao longo do tempo, mesmo que restrito às suas famílias, que em meio ao silenciamento mantiveram suas “indianidades” através de práticas de rezas de cura, uso de

plantas medicinais, artesanato de trançado de palha, trabalho em mutirão dentro do ciclo familiar e comunitário, cultivo de culturas como milho e mandioca, ligação com a natureza, relação com lugares de memórias, partilha de saberes por meio de rodas de conversas, dentre outros fatores.

Conforme relatos do Cacique Henrique Manoel do Nascimento (2022), os quais foram colhidos ao longo desta pesquisa, no início do processo de resgate histórico, chegou a se colocar a possibilidade dos povos de Nazaré ser advindos de um grupo denominado Codó Cabeludos (ou Cadóis Cabeludo, como mencionado por alguns moradores), os quais chegaram à região vindos do Ceará fugindo da estiagem. Durante o processo de etnogênese, iniciado no ano de 2015, com base na partilha de saberes entre os “troncos velhos”, através de memórias do senhor Manoel Niza (também conhecido como Manoel Cinésio) chegou-se ao entendimento que a família Cinésio, do povo Tabajara, família do Cacique Henrique Manoel, na verdade expulsou os Codó Cabeludo da Região. Não se sabe ao certo a que etnia o grupo expulso pertencia, pois esta denominação na verdade era um apelido que lhes fora colocado por aqueles que já habitavam em Nazaré, comunidade inicialmente denominada Itamaraty.

Frente ao processo de reivindicação identitária, tanto os indígenas Tabajara, quanto os Tapuio romperam o silêncio historicamente imposto aos mesmos e a tantos outros povos, como já mencionado neste trabalho. Porém, o ressoar das vozes indígenas gerou e por vezes ainda gera questionamentos, onde outros moradores impregnados de visões puramente etnocêntricas, mal-intencionadas e preconceituosas, e até mesmo, desprovidas de conhecimento indagam: como é que eles não eram “índios” e agora são de uma hora para outra?

Falta a muitas pessoas o entendimento de que não se deve conceber o indígena apenas como uma figura que vive em ocas, no meio da mata, empunha arco e flecha, anda seminu e vive praticamente da caça e da pesca. Assim como não se pode permitir cobranças por uma certa “pureza racial” como é costumeiro. É preciso que se compreenda as coletividades indígenas que ressurgem como sendo “[...] formadas a partir de relações de parentesco ou vizinhança, entre membros que reivindicam laços culturais, sociais e políticos com sociedades pré-colombianas” (CASTRO, 2006, p. 41).

Assim, os Tabajara e Tapuio reivindicaram suas identidades principalmente com base em relatos orais passados de geração em geração e na manutenção de costumes praticados por seus antepassados que viveram na região. Para além da comunidade Nazaré, essas coletividades habitam também em localidades adjacentes, como é o caso do Riachão e da



região do Engano. Conforme relatos dos “trancos velhos”, como são conhecidos os anciãos indígenas, os povos Tabajara e Tapuio habitam essa região há mais de 220 anos.

Estes povos nunca deixaram de cultivar suas indianidades, mesmo diante de tanto silenciamento. Tendo recebido o apoio de entidades para efetivar o processo de reafirmação enquanto indígenas, os povos de Nazaré se fortalecem coletivamente com a criação da Associação dos Povos Indígenas Tabajara Tapuio Itamaraty da Comunidade Nazaré – APIN, fundada em 14 de janeiro de 2012, ocasião em que foi eleito como cacique o senhor Henrique Manoel do Nascimento. Por meio da instrumentalização jurídica da comunidade, esses povos passaram a fortalecer ainda mais a busca por seus direitos. Atualmente, 456 indígenas vivem na localidade Nazaré e adjacências, sendo 415 da etnia Tabajara, distribuídos em 132 famílias, e 41 indígenas da etnia Tapuio, distribuídos em 10 famílias.

### 1.3.1 Os indígenas Tabajara

Alguns escritos, a exemplo da obra “Pesquisas para a História do Piauí”, de Odilon Nunes (2007) e “Etno-história Indígena Piauiense”, de João Gabriel Baptista (2009), dão conta de que os indígenas Tabajara, provenientes dos Tupi, são oriundos da Bahia, espalhando-se em direção ao rio São Francisco, posteriormente percorrendo os sertões, rumando para diversas partes do que hoje se conhece como o nordeste brasileiro. Os povos desta etnia que hoje habitam o território piauiense vivem nos municípios de Piripiri e Lagoa de São Francisco.

Os Tabajara são procedentes da Bahia, de onde começaram a se propagar em direção ao rio São Francisco, até as serras do Rariguaçu, que haviam sido conquistadas pelos paulistas. Dando continuidade àquele processo migratório, em virtude das relações conflituosas no interior do grupo, os Tabajara cruzaram os sertões do rio São Francisco e do rio Ipiaugui, entrando em disputa com os grupos que já habitavam os sertões. Eles passaram a habitar a Serra da Ibiapaba. Esse processo ocorreu a 200 anos da chegada dos portugueses, ou seja, quando as primeiras expedições colonizadoras tocaram a Serra da Ibiapaba, os Tabajara já estavam ali estabelecidos há pelo menos dois séculos. (LEITE, 1945, *apud* LEITE NETO, 2006, p. 48).

Localizada entre os estados do Piauí e do Ceará, a Ibiapaba, foi uma porta de entrada dos constantes fluxos recursivos dos áridos sertões para as terras mais úmidas. Seja em processos migratórios ou em posterior fixação, a Serra Grande e adjacências oferecia condições de sobrevivência de grupos indígenas, fato é que ali se estabeleceram os Tabajara,

como ressalta Barbosa Lima Sobrinho (1946), em sua obra “O devassamento do Piauí” ao afirmar que:

As tribos citadas por Domingos Jorge Velho, como pertencentes ao que êle denominava o Reino do Gariguê - "Tabajares, Oruazes e Copinharoenz" - indicam uma penetração mais pelo rumo da Serra Grande do que vinda do São Francisco. Os Cupinharós e os Aruás foram localizados entre o Canindé e o Rio de S. Victor; os Tobajaras no sertão da Paraíba e do Ceará. (LIMA SOBRINHO, 1946, p. 100)

Desse modo, compreende-se que a história escrita está em consonância com relatos orais dos “trancos velhos” de Nazaré, a exemplo de Manoel Niza, João Inácio e Luís Cunha, embasando a reivindicação identitária dos Tabajara, a qual se fortaleceu inicialmente pela proximidade da região com a Ibiapaba, local marcado pela presença dos povos dessa etnia. Geograficamente, as serras próximas da localidade estão inclusive ligadas às cadeias montanhosas da também conhecida como Serra Grande. Desse modo, ganha consistência a ideia que os indígenas Tabajaras que chegaram à comunidade são advindos daquela região.

A observação e análise de mapas elaborados ou adaptados por pesquisadores da área de História e Geografia do Piauí, a exemplo Adrião Neto (2006) e de Baptista (2009), esboçam a presença de vários grupos indígenas. A partir da observação destes autores reafirma-se a presença dos Tabajara na região onde se localiza o município de Lagoa de São Francisco, conforme exposto a seguir:

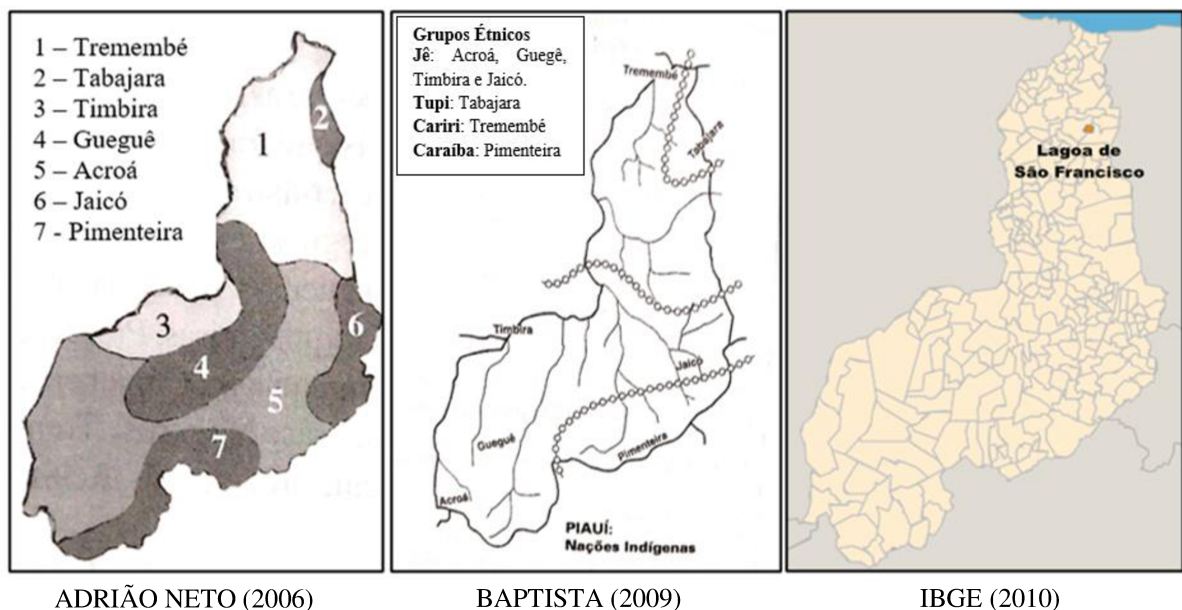


Imagem 1 – Demonstrativo dos principais grupos indígenas do Piauí (Século XVII).

Os mapas expostos anteriormente (imagem 1), evidenciam a presença dos indígenas Tabajara na região onde hoje está situado o município de Lagoa de São Francisco. Outro indicativo da presença desses povos na região norte do Piauí é o fato de no ano de 1658 os padres jesuítas Antônio Ribeiro e Pedro Pedroso terem criado a Missão de São Francisco Xavier, que estava situada na atual zona rural do município de São João da Fronteira e abrigava os Tabajara. Esta missão pouco durou, sendo desfeita em 1662 por conta da “[...] insubordinação dos próprios Tabajaras” (XAVIER, 2010 p. 44), quando Simão Tagaibuna, líder indígena, se revoltou com a presença dos padres e os expulsou para o Maranhão. Também merece destaque, a massiva presença dos Tabajara na Aldeia da Ibiapaba, fundada oficialmente em 1700 pelos padres Manuel Pedroso e Acenso Gago.

Devido a localização geográfica e as condições propícias para a sobrevivência humana, contam os antigos moradores que a região onde hoje se conhece como Nazaré era um local de passagem de muitos indígenas, principalmente dos povos Tabajara que tinham forte presença na região da Ibiapaba e em parte do atual norte do Piauí, conforme exposto nos mapas da imagem 1. Assim, essa região estaria na rota dos constantes fluxos migratórios.

Aí acreditamos que nessa ida e volta deles, alguns ficaram por aqui nos olhos d’água e foram fortalecendo e gerando família. E as famílias foram crescendo e deram origem à comunidade que antigamente o nome era Itamaraty, que quer dizer pedra pontiaguda ou morro e água. O primeiro nome da comunidade era Itamaraty que foi dado pelo nosso povo mais velho. Os nossos povos, uns disse que vieram do Ceará, outros disseram que vieram de uma região de Pernambuco, extrema com o Ceará. Mas aí o que nós temos conhecimento é que nossos povos vieram do Ceará em busca de melhorias de vida. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

É perceptível a gama de evidências que justificam a reivindicação da identidade indígena dos Tabajara de Nazaré, convergindo diretamente com a história que não se perdeu. Aquela história que ecoou secularmente nas rodas de conversas e foi passada de geração em geração. Ecos de vozes que muitas vezes silenciadas apenas murmuraram sobre sua história, cultura e costumes. Murmuraram, mas não se calaram! Dessa forma, com base em relatos orais, a presença Tabajara na composição do que hoje se conhece como Nazaré:

[...] começa com 2 índias, que foram prostituídas. Elas tiveram 17 filhos, cada filho teve um pai diferente, que é onde começa minha avó [...]. As 2 índias, eles pegaram elas e prenderam elas num quarto até que elas amansaram, aí elas tiveram filhos, os filhos foram crescendo junto e dando origem a comunidade. Eles foram ficando por aqui mesmo e foram casando uns com os outros, foram dando origem e assim foi crescendo a comunidade, primo casando com primo, primos irmãos casando com primos irmãos, e foi permanecendo por aqui e foi crescendo as famílias. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

Com o aumento da presença de não indígenas e as tentativas de sufocamento dos povos que ali já viviam, ocorreu em Nazaré um fenômeno que se repetiu Brasil a fora: o silenciamento forçado da própria identidade por uma questão de sobrevivência. As rodas de conversas da comunidade, ao tempo em que preservava a história, também indicavam a necessidade de silenciar, a exemplo dos anciãos que narravam fatos do tempo do “colar de orelha”, fazendo alusão à barbárie cometida durante a matança contra os indígenas, em que os assassinos levavam um par de orelhas para comprovar cada indígena morto.

Os indígenas Tabajara de Nazaré sobreviveram mesmo em meio à tantas imposições, porém, em alguns períodos de estiagem com data imprecisa, mas pelos relatos constantemente ouvidos na comunidade, entende-se o corrido como já no período do século XX, uma vez que nessa época os povos já viviam escondendo suas etnicidades como forma de resistência. A escassez de água fez com que muitos deixassem a região. A respeito deste ocorrido, cacique Henrique Manoel (2022) expõe que “[...] teve alguns que foram embora daqui na época dessas secas que a gente perdeu território”.

A perda de território mencionada pelo cacique Henrique Manoel (2022) se deu na maioria das vezes para os donos de armazéns residentes em Pedro II, dos quais muitas famílias de Nazaré compravam alimentos, já que estes estavam escassos por causa da baixa produção causada pela estiagem. Sem ter com o que pagar suas contas aos donos de armazéns, estes acabavam lhe tomando as terras como forma de pagamento. Desse modo, as famílias da comunidade passavam a ser moradores, pagando renda para trabalhar nas terras que antes eram suas, prática ainda corriqueira nos dias atuais. Em contrapartida, os comerciantes se tornavam latifundiários.

Mesmo tendo percorrido árduos caminhos, os indígenas Tabajaras de Nazaré mantiveram vivas sua tradição e sua história, de forma que o modo de vida dos mesmos apresentava particularidades em relação às outras comunidades. Esse modo de viver e ser chamou atenção de alguns integrantes do Centro de Formação Mandacaru (CFM), uma organização não governamental do município de Pedro II que começou a atender a comunidade no início dos anos 1990, principalmente por meio do Centro de Estudos Bíblicos (CEBI), através da Professora e Antropóloga Adeodata Maria dos Anjos.

Outro fato que fortaleceu a luta desses povos foi quando Dinayana Kelly Uchôa do Nascimento, neta do senhor Manoel Niza, um dos troncos velhos da comunidade, foi estudar no município de Pedro II, na Escola Família Agrícola Santa Ângela (EFASA) no ano de 2013. Essa instituição é mantida pela Fundação Santa Ângela em parceria com o Governo do Estado do Piauí. Por se tratar de uma instituição que valoriza as experiências dos estudantes em suas

comunidades, Dinayana teve a oportunidade de contar sua história e de seu povo. Devido a EFASA levantar a bandeira da educação do campo e ser um espaço de resistência, a história da comunidade ganhou visibilidade, como podemos confirmar no fragmento abaixo:

Aí, a Dinayana começou a estudar lá e foi, começou a espalhar. E aí a Professora Carmem veio junto com a Ilana para fazer essa pesquisa na comunidade, depois vieram outros alunos, e aí assim, a gente começou a nossa autoidentificação mesmo desse período para cá. Quando a gente teve o apoio da Professora Carmem, a universidade, que de certa forma deu assim uma abertura na questão de conhecimentos para que a gente pudesse estar fazendo né, e aí assim, a nível de estado ele, o estado começou a fazer aquelas, no mês de abril, uma semana indígena. Aí lá foi feito uma carta junto com os participantes, a qual tinha representantes daqui, e aí foi começando a se espalhar. Juntou o saber dos povos com o saber científico e foi feita essa mistura. (LUCINETE NASCIMENTO – TABAJARA, 2022).

A universidade mencionada por Lucinete se trata da Universidade Federal do Piauí – UFPI. A participante faz menção à Ilana Barroso, a qual sob a orientação da Professora Dra. Carmen Lúcia Silva Lima, desenvolveu um trabalho monográfico intitulado “Emergência étnica indígena e territorialização na comunidade Nazaré”, na ocasião da conclusão De sua graduação em Ciências Sociais no ano de 2016. Posteriormente, cursando Mestrado em Antropologia (PPGAnt – UFPI), entre os anos de 2016 e 2018, sob a mesma orientação, Ilana desenvolveu sua pesquisa, produzindo sua dissertação com o título “Emergência étnica indígena, territorialização, memória e identidade do grupo indígena Tabajara e Tapuio da aldeia Nazaré”. Estes trabalhos, frutos de pesquisas desenvolvidas na UFPI deram grande visibilidade aos povos de Nazaré, contribuindo significativamente para o processo de etnogênese dos Tabajara, servindo de base para o fortalecimento dessa coletividade.

Desse modo, no percurso das trilhas históricas dos indígenas Tabajara de Nazaré se revelam resistentes trajetórias até se chegar ao romper do silêncio, o qual ainda segue em processo, uma vez que ainda existem barreiras a serem superadas, as quais estão desde o seio da localidade onde esses povos vivem, até as páginas de uma história que erroneamente e intencionalmente os silenciou.

### 1.3.2 Os Indígenas Tapuio

Inicialmente, se faz necessário esclarecer que a denominação Tapuio surgiu a partir de um caráter genérico e discriminatório frequentemente utilizado pelos invasores, os quais a teriam adquirido junto aos indígenas falantes da língua tupi, pois o termo era utilizado para caracterizar os povos que não eram Tupi.

Dito isso, ressalta-se que há diversas obras de cunho histórico que abordam uma expressiva presença dos Tapuio em parte das terras piauienses, a exemplo da obra “Cronologia Histórica do Estado do Piauí”, da autoria de Francisco Augusto Pereira da Costa, o qual ao referir-se ao ano de 1587 afirma ser deste ano a notícia mais remota que se tem do Piauí, faz menção “[...] ainda que ligeiramente, ao seu mais notável rio, o Parnaíba, que tinha então o nome de Rio Grande dos Tapuias, notícia esta escrita por Gabriel Soares de Sousa no seu Tratado descritivo do Brasil em 1587” (COSTA, 1974, p. 25).

Na obra “O índio no território piauiense: Ensaio de monografia histórica”, Pe. Joaquim Chaves (Monsenhor Chaves) menciona que o conhecimento e a visão que as autoridades tinham a respeito das terras do Piauí nas primeiras décadas do século XVIII era de “[...] uma imensidão quase desconhecida, imprecisa, sem limites definidos, povoada de tapuias bravos, lutando uns contra os outros, e contra o branco usurpador” (CHAVES, 1953, p 06).

Na concepção de Studart Filho (1962), os Tapuio que povoaram o Ceará, por exemplo, estavam subdivididos nos grupos Cariri, Tarariú, Tremembé e Jê. Quanto ao solo piauiense, além dos Tremembés, a historiografia constantemente menciona os Acroás e Cupinharões, além de diversos grupos do ramo Cariri.

É ampla a literatura que aborda a presença dos Tapuio nas terras piauienses em tempos distantes, porém é importante ressaltar que os mesmos viviam principalmente ao longo da extensão do rio Parnaíba, junto ao território maranhense, seguindo por uma extensa faixa que vai desde o litoral até a foz do rio Gurguéia, no sul do Piauí. Porém, com a vasta ocupação do território piauiense por estes povos, há evidências que orientam para a ideia de que os Tapuio que chegaram à região do Nazaré são provenientes de Pernambuco, tendo adentrado a região através Serra da Ibiapaba, advindos do Ceará, assim como os povos Tabajara. Dada a diversidade de grupos Tapuias e frente às imprecisões históricas, permanece uma lacuna quanto a qual (ou quais) grupo(s) os indígenas Tapuio de Nazaré seriam provenientes.

Os relatos dos indígenas Tapuio, os quais se baseiam no eco das vozes de seus ancestrais converge com a história escrita, pois de acordo com Pompeu Sobrinho “[...] no Ceará, a população Tapuia predominava as terras do sertão e as serras do interior. Na Serra da Ibiapaba, os Tapuia viviam sob o domínio dos Tabajara” (*apud* Leite Neto (2006, p. 49).

Para além da Serra da Ibiapaba como porta de entrada, a origem dos indígenas Tapuio de Nazaré se assemelha às raízes dos Tabajara da comunidade, pois os mesmos em seus relatos rememoram uma indígena que também teria sido “pega a dente de cachorro”, como menciona dona Antônia Péta (2022), indígena Tapuio: “[...] minha mãe falava, ela sentava numa esteirinha, fiando, que ela era muito fiandeira, fiando algodão. Aí *nóis* sentava a tropa

pequena, aí ela ia falar. ‘Olha, a bisavó de vocês foi pegada a dente de cachorro’”. Nas imediações de Nazaré, esses indígenas sempre tiveram um modo de vida diferenciado, sempre mais reservados e com as relações mais estreitas dentro do seio familiar, vivendo principalmente na comunidade Riachão e na região do Engano.

No processo de etnogênese a comunidade indígena se encaminhava para consolidar-se enquanto povo Tabajara. “E tudo isso, depois, quando foi apresentado o trabalho e nessa oportunidade do resgate histórico, como a comunidade surgiu, aonde seu Chico Pedro disse: ‘realmente, *nóis samo é Tapuio*’. Disse que o povo dele era Tapuio” (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022). A reivindicação da identidade indígena Tapuio de seu Chico Pedro tem um sólido amparo na memória coletiva de seu povo.

A minha bisavó, foi pegada a dente de cachorro. Aí seu sou fie desse outros mais *pra cá*, mas eu ainda sou índio também. Esses mais velhos gostavam de falar no assunto dos Tapuio, né? A gente ouviu aqueles outros que alcançaram falar, dizer *tudim*, da mesma família, né? Aí eu fico contando também do mesmo jeito que vinha, né? Contava, a bisavó foi pegada a dente de cachorro. Mais pra cá já teve outra avó, essa já escutou esse mesmo assunto dessa que foi pega a dente de cachorro, né? (CHICO PEDRO – TAPUIO, 2022).

Seja em um contexto amplo ou específico, o silêncio imposto aos indígenas Tapuio da região de Nazaré é ainda mais acentuado. Desse modo, em Nazaré e localidades circunvizinhas, mesmo o forte silêncio que pairava não impediu que esses povos compartilhassem suas histórias entre si, como que evidencia o fragmento abaixo:

Aí foi, eles sempre pediam para a gente não comentar nada. Negócio de indígena, de jeito nenhum. Isso eles proibiam desde o começo. Eles falavam: “Nós somos, mas não podemos falar isso para ninguém. Quando chegava o IBGE naquele tempo eles comentavam: Se a gente pudesse dizer. (MARIA GORETE – TAPUIO, 2022).

Frente a tantos desafios superados e diante de muitos vislumbres, a região de Nazaré abriga os indígenas Tapuio, os quais junto aos Tabajara se organizam enquanto uma só coletividade. Apesar das denominações diferentes, esses dois povos se unem em torno dos mesmos objetivos, fortalecendo assim o ressoar das vozes indígenas do Piauí.

#### 1.4 Considerações sobre memória e identidade frente ao processo de etnogênese dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré

O caminho percorrido durante o processo de resgate histórico e identitário de povos indígenas que reivindicam suas identidades, aponta para o rompimento de um longo período

de silenciamento histórico e cultural vivido pelos mesmos. Isso leva às comunidades a buscarem conhecer mais sobre sua origem e cultura, fazendo emergir a necessidade de reconhecimento como sujeitos históricos, levando-os a se organizarem em um processo de autoafirmação. Esse processo tem embasamento na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), abordando a questão da pluriétnicidade, fazendo com que o estado brasileiro garanta os direitos culturais dos diferentes povos, bem como a proteção às manifestações culturais dos indígenas, afro-descendentes, entre outros.

De encontro ao exposto na Carta Magna Brasileira (BRASIL, 1988) sobre essa questão, os dispositivos presentes na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), posteriormente promulgados pelo Decreto nº 10.088 de 05 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019), expressam o reconhecimento do direito de ser e de permanecer “índio”, por aqueles que assim desejarem e se autodeclararem. Assim, entende-se que a reivindicação da identidade indígena por coletividades é algo constituído legalmente, sendo também um fator fundamental para a reconstrução da história desses povos.

No processo de emergência étnica, também compreendido como etnogênese, os povos indígenas como os Tabajara e Tapuio de Nazaré baseiam-se principalmente em relatos orais de seus antepassados que têm uma profunda relação com um *continuum* memorístico que perpassou diversas gerações. Na concepção de Bartolomé (2006, p. 51) é possível qualificar a etnogênese como “[...] processos atuais de recuperação demográfica de grupos étnicos que estavam, ou eram considerados, em vias de extinção devido ao escasso número de sobreviventes”.

Os relatos orais que perpassam diversas gerações têm um papel fundamental no processo de etnogênese de povos que reivindicam suas identidades. Esses relatos perpetuam as memórias de um povo, conectando assim diferentes gerações. Nesse sentido, é possível reportar-se à memória como algo que não se encerra no indivíduo, adquirindo assim um cunho social, cabendo aqui o conceito de memória coletiva sob a ótica de Candau (2011, p. 24), tratando-se de “[...] um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo”.

No processo de etnogênese dos povos indígenas historicamente silenciados, a memória surge como uma forma de reapropriação do passado, possibilitando uma reconstituição histórica e identitária, a qual muitas vezes é enriquecida por achados históricos palpáveis, a exemplo de ferramentas de pedra e outros artefatos, manutenções de diversas práticas de um grupo, assim como lugares de memória presentes na comunidade e em seu entorno.



Disso decorre a necessidade de conservar o passado sob a forma de vestígios, relíquias, testemunhos, discursos, isto é, pistas que permitirão a evocação e reconstrução futuras. São, pois, os propulsores do processo memorial, são eles que despertam a memória e fazem emergir as mais intensas imagens do passado. (SOUZA, 2014, p. 107).

Para compreender o processo histórico que os circunda, a memória dos povos indígenas ganha uma relevância indispensável no processo de ressignificação identitária, sendo que várias memórias individuais vão se somando, se complementando de modo a surgir diversas interseções que passam a compor uma memória coletiva. Nesse sentido, tem-se um fortalecimento de diversas vozes, cabendo aqui uma alusão à memória histórico-social, estando essa ligada às “[...] lembranças compartilhadas do passado, ou seja, representações da história comum de um mesmo grupo social” (SARMENTO, 2018, p. 20).

Mesmo estando presente no campo discursivo, a memória de um povo se trata de uma importante fonte histórica, cabendo uma análise atenta por parte do pesquisador que por ventura esteja imerso neste universo. Isso se reafirma com maior intensidade no caso de grupos que historicamente foram forçados a abster-se de seus modos de saber, ser e fazer, o que pode ter incorrido em uma manipulação memorística imposta pela cultura julgada como dominante.

Nesse sentido, a partilha da memória dos povos indígenas de Nazaré os levou a um processo de fortalecimento de seu resgate histórico e identitário, acontecimento indispensável para o processo de organização enquanto coletividade indígena, já que se trata de um movimento que parte de busca das próprias origens até se chegar a um processo de ressignificação da própria existência. Frente a isto, torna-se perceptível a estreita relação entre memória e identidade, fazendo-se necessário recorrer a ideia de que “[...] não pode haver identidade sem memória” (CANDAU, 2010, p. 46), constituindo-se em um movimento recursivo em que a memória não se fundamenta sem uma identidade.

[...] identidade está inscrito em um processo memorial que envolve reconstituição de um passado, reatualizações e esquecimentos de algumas imagens pretéritas. É preciso trazer a identidade para o discurso e é a memória que o faz na medida em que permite que o sujeito narre a si mesmo. (SOUZA, 2014, p. 98).

Dessa forma, compreende-se a impossibilidade de tratar memória e identidade de modo separado, uma vez que “[...] a memória é um dos pilares em que se funda a identidade e que, por isso, todo ato memorial apresenta intenções identitárias” (SOUZA, 2014, p. 109). Nessa estreita relação, ressalta-se a identidade como um elemento em constante construção, sendo que neste processo, a memória assume um papel central, no qual está ancorado o ato de

rememorar, sendo este “[...] muito mais do que trazer o passado para o presente, trata-se de um instrumento para reavaliações, revisões, autoanálise, autoconhecimento e é por este caminho que a memória alcança a identidade, sendo fator chave em sua (re)construção” (SOUZA, 2014, p. 109).

No contexto aqui elencado, compreende-se que os povos que passam pelo processo de etnogênese revisitam seu passado buscando compreendê-lo através da rememoração, a qual às vezes está pautada no eco de muitas vozes. Isso direciona para um processo de ressignificação deste passado, levando-os a uma reconstrução identitária carregada de historicidade.

Destaca-se, então, a importância da história contada de forma oral nesse processo de resgate histórico e identitário dos povos aqui tratados nesta pesquisa, pois a história oral preenche lacunas, traduz vivências passadas, complementa outras fontes, fazendo possível uma associação entre elas, o que pode dar significado a diversas análises, ideias e conclusões.

A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. Sua versão do processo, porém, deve ser um legado de domínio público. [...] Em todos os quadrantes da vida individual ou coletiva despontam investidas que se completam com registros de experiências familiares, institucionais, de pessoas comuns ou ilustres. Fatos notáveis e acontecimentos corriqueiros mostram que a noção de vida social apreendida pela história oral é relevante em sua plenitude. (MEIHY, 2005, p. 24).

No contexto da comunidade indígena Tabajara e Tapuio de Nazaré, as memórias se fortaleceram e se fortalecem principalmente por meio dos relatos de anciãos da comunidade, os chamados “troncos velhos”, entre os quais podemos citar Manoel Niza, Antonio Niza, Chico Pedro, Antônia Péta e Luís Cunha, que sempre narraram a presença de indígenas na região, considerando estes como advindos do estado do Ceará em decorrência da fuga de uma grande estiagem. Assim, o resgate histórico surge como base para o fortalecimento identitário.

Em Nazaré e região, os próprios indígenas reconhecem e dão importância à partilha de saberes e fazeres de diferentes gerações em meio à vida em comunidade, valorizando sempre os “troncos velhos”. Exemplo disso é Maria Gorete (2022), Rezadeira e indígena Tapuio, a qual afirma que “se não fosse esses mais velhos contando, contando, hoje nós nem saberíamos qual era a nossa raça, nossa etnia. Não sabia nada disso se eles não tivessem falado”. Dentro desse contexto, fazem parte do cotidiano da comunidade Nazaré depoimentos baseados em narrativas transmitidas oralmente ao longo do tempo, fazendo parte desses relatos expressões como “índia amansada”, “índia pegada a dente de cachorro”, “índios que plantaram as bananeiras”, “índios que roubavam cana”, “índios que vinham pisar milho e coco nos pilões

de pedra”, sendo estes assuntos comuns nas rodas de conversas. Como modo de fortalecimento da memória e da história, a comunidade mantém o Museu Indígena Anísia Maria (Mia Maria), o qual é considerado pelos moradores um local que abriga sua memória, sua história e sua cultura, sendo considerado um museu em constante construção.

O resgate histórico-cultural e a partilha das memórias dos povos de Nazaré constroem um processo de fortalecimento do resgate identitário e são indispensáveis para o processo de fortalecimento de comunidades indígenas, já que se trata de um movimento que parte de busca das próprias origens rumo a um processo de ressignificação da própria existência desses povos.

Nesse contínuo movimento de resgate da história, da cultura, da memória e da identidade dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré é relevante destacar a soma de forças advindas de diversos fatores, a exemplo de pesquisadores que por ali passam, os quais proporcionam a partilha de conhecimentos sistematizados advindos de seus estudos, o apoio de entidades, e principalmente, as memórias provenientes de narrativas. É com base nesses fatores que esses povos vêm se organizando socialmente enquanto comunidade indígena.

## **CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR:** fortalecendo as vozes das coletividades que ressurgem

Pensar possibilidades de ressignificação de saberes escolares nas comunidades indígenas frente ao contexto educacional brasileiro nos remete à necessidade de um processo de reparação histórica, uma vez que os conteúdos curriculares que até outrora adentrava as escolas desse país tinha uma forte marca do viés colonialista, ou seja, as culturas e as histórias dos indígenas sob a ótica do colonizador, o que pode ser compreendido como o desfigurar das próprias raízes históricas e identitárias do Brasil.

As possibilidades de ressignificação da história, da cultura, enfim, dos saberes e fazeres indígenas frente ao processo educacional escolar passam a surgir de forma mais significativa a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual idealiza o reconhecimento dos indígenas quanto à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, assegurando também aos mesmos a utilização da língua materna nos processos de aprendizagem escolar.

Até então, o Estado se orientava pela ideia de tutela em função da suposta “incapacidade” dos povos indígenas dotados de traços culturais “primitivos”. Nesta perspectiva a Constituição Federal de 1988 reverteu, ainda que parcialmente, o caráter “civilizador” e assimilacionista da política indigenista. (GALLOIS, 2006, p. 13).

Desse modo, com o advento da promulgação da Carta Magna brasileira de 1988, os povos indígenas passam a ser legalmente reconhecidos como sujeitos históricos que têm seus próprios saberes e fazeres, ampliando assim as possibilidades de fortalecimento de suas histórias e de suas culturas nos espaços escolares, o que pode ser considerado como uma ruptura com o assimilacionismo e integracionismo antes difundidos e praticados.

No meio legal, destacam-se ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), bem como a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que altera a LDBEN, e inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O Decreto nº 10.088 (BRASIL, 2019), por sua vez, incorpora à legislação brasileira os dispositivos da Convenção 169 da Organização Internacional do trabalho (OIT), os quais expressam o reconhecimento do direito de ser e de permanecer índio, por aqueles que assim se autodeclararem.

Uma outra importante conquista nesse cenário foi a homologação do Parecer CNE/CEB Nº 14/2015 (BRASIL, 2015), o qual trata das Diretrizes Operacionais para a

implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Esse parecer teve as vozes dos povos indígenas do Brasil representadas por sua relatora, a conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) Rita Potyguara.

Abordando as questões curriculares, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), mesmo permeada por controvérsias e norteadas por uma perspectiva mercadológica, possibilita aos currículos escolares contemplar uma parte diversificada, a ser definida pelas instituições ou redes escolares em consonância com a LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996).

Desse modo, percebe-se que a temática indígena é contemplada tanto do ponto de vista legal quanto curricular, demandando um processo de efetivação nos diferentes contextos escolares Brasil à fora, o que requer um intermitente diálogo entre os saberes e fazeres dos povos indígenas e os contextos escolares, sendo que estes últimos têm se mostrado como um espaço onde é possível vivenciar, difundir e dar significado às mais variadas formas de manifestação de diversos povos.

Nota-se que produzir coletivamente e fazer chegar até o contexto escolar saberes pertinentes às histórias e às culturas dos povos indígenas, principalmente aqueles que ressurgem reivindicando suas identidades, é algo possível tanto do ponto de vista legal quanto curricular. Porém, é necessário perceber essa possibilidade do ponto de vista contextual, partindo da ótica, da vivência, das marcas e das vozes dos próprios indígenas, promovendo assim uma ressignificação fora dos parâmetros colonialista e integracionista, apontando para a direção de perspectivas que contemplem a diversidade cultural que permeia o povo brasileiro.

## 2.1 A visão da história sobre os povos indígenas do Brasil ao longo do tempo

Ao longo de quase cinco séculos, os povos indígenas do Brasil figuraram na história a partir da ótica superficial do colonizador que lhes colocava como selvagens e atrasados. Os cronistas portugueses do século XVI mencionados por Gomes (2016), a exemplo de Pero de Magalhães Gândavo, que os rotulava como povo sem lei, nem rei, nem fé, desconsideravam as formas de organização social, assim como os costumes e tradições dos indígenas que por aqui já habitavam. Gabriel Soares de Sousa, outro cronista do século XVI citado pelo referido autor, descrevia os povos originários como alheios à condição de súditos, apresentando-se muitas vezes como resistentes e insubordinados. Foi inclusive este um dos principais propagadores da percepção sobre o binômio Tupi-Tapuia, sendo equivocadamente o primeiro

atribuído aos que faziam alianças com o branco, e o segundo para aqueles que eram mais arredios e resistiam bravamente.

Nesta perspectiva, tomando por base os estudos de Gomes (2016), entende-se que as visões empregadas aos nativos durante o período colonial se fazem presentes no período do império, a ponto de Adolpho Varnhagen, membro do Instituto Geográfico Brasileiro (IGB), a primeira grande entidade de referência historiográfica do Brasil, não admitir os indígenas como cidadãos do império, inclusive tecendo duras críticas aos seus contemporâneos que de algum modo apresentavam algum tipo de afeição a esses povos, apelidando-os de historiador dos índios ou filo-tapuias. Um destes era Joaquim Norberto, o qual discordou da ideia de indígenas sem lei, sem rei e sem Deus, os considerando concidadãos.

No século XX a selvageria outrora intencionalmente propagada tem o seu protagonismo atenuado por outras ideias que continuam a desfigurar os indígenas, a exemplo daquilo que foi pregado por Florestan Fernandes (1989), o qual mencionava que os grupos resistentes após serem vencidos se tornavam “aculturados”. Darci Ribeiro (1996) faz um jogo de palavras para suavizar tal termo, referindo-se à transfiguração étnica. Assim, se passa a cobrar a ausência de uma cultura que até outrora era tida como inexistente. Se percebe aqui os resquícios do evolucionismo, paradigma que via os indígenas como inferiores, inclusive muitas vezes desconsiderando a diversidade que sempre permeou esses povos.

Nesse contexto, a História enquanto disciplina vai ofuscando as identidades étnicas dos indígenas do Brasil, construindo paralelamente a exaltação dos colonizadores por meio de narrativas revestidas de “eurocentrismo” e a representação dos nativos como sendo “bons selvagens” ou “bárbaros sanguinários”.

Predominantes em nossa historiografia e continuamente alimentadas pela mídia e pelas narrativas históricas em escolas, colégios e universidades, essas ideias foram facilmente incorporadas no imaginário da população brasileira, com imensos prejuízos para todos, mas principalmente para os índios. (ALMEIDA, 2017, p. 20).

Dessa forma, se construiu historicamente a figura dos indígenas “[...] como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos” (ALMEIDA, 2017, p. 18 – 19). Porém, em um movimento encabeçado por antropólogos e historiadores que se inicia a partir dos anos 1970 e que ganha força nos anos 1990, os indígenas passam a ganhar mais visibilidade e lugar de fala na história. Organizações não governamentais, a exemplo da Comissão Pró-Índio de São Paulo - CPI/SP, do Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI, da Associação Nacional de Apoio ao

Índio - ANAÍ e do Centro de Trabalho Indigenista – CTI, também contribuíram para esse processo ao levantar bandeiras de lutas dos povos indígenas.

Nesta perspectiva, destaca-se aqui a inegável contribuição da Escola dos Annales nesse processo, pois foi a partir da mesma que se difundiu a possibilidade de uso de fontes históricas para além da escrita, apontando para “[...] a relevância da escuta das vozes das coletividades que até então sofriam com os apagamentos intencionalmente impostos e não dispunham de protagonismo histórico” (ALVES PEREIRA et al., 2022, p. 883). Esse relevante movimento historiográfico passou a focar “[...] na introdução de temas e objetos não convencionais à história estritamente política, abrindo-se portas para cotidianos e representações das gentes e classes que estavam longe de protagonismos históricos” (GOMES, 2016, p. 52).

Dessa forma, surge a construção de uma história indígena para além da visão de comandantes de esquadra, colonizadores, catequizadores e de historiadores que difundiam e reafirmavam tais ideias. Buscou-se desta forma a desconstrução de uma História que até então era “[...] faminta por documentos e repulsiva com a oralidade como “vestígios” do passado de povos como os indígenas [...]” (GOMES, 2016, p. 33).

No início dos anos 1990, a publicação da obra “História dos Índios do Brasil”, de Manuela Carneiro da Cunha (1992), trouxe novas concepções sobre os indígenas, dando de fato um lugar na história para a diversidade de etnias que fazem parte do povo brasileiro. A referida obra de cunho histórico e antropológico baseou-se na escuta das vozes de diferentes povos, não se limitando a análise de documentos oficiais, diários de viagens, cartas, entre outros, assim como se constituiu a perspectiva histórica sobre o indígena que por muito tempo foi difundida e propagada ao longo das salas de aula e contextos acadêmicos e literários do Brasil. Não se trata de invalidação de tais fontes: o que se quer aqui é somente apontar as lacunas deixadas pela ausência das vozes dos indígenas e de outras coletividades no processo de construção de suas “próprias” histórias.

Por meio da obra mencionada anteriormente, Carneiro da Cunha promove importantes avanços na historiografia, inclusive amparando-se em uma perspectiva interdisciplinar, balizando os caminhos para a busca de um protagonismo secularmente negado, se fazendo entender que “[...] a percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira” (CUNHA, 2012, p. 24).

Um outro importante fator de fortalecimento do protagonismo indígena na história é o surgimento de diversos autores indígenas que adquiriram grande representatividade no âmbito

acadêmico, na literatura e na História nas últimas décadas, a exemplo de Ailton Krenak (2019), Davi Kopenawa (2015), Gersem Baniwa (2006), Aurita Tabajara (2018), Eliane Potiguara (2015), Rita Potiguara (2020) e Daniel Munduruku (2000). As publicações destes e outros autores e autoras indígenas brasileiros, sem dúvida, fortalecem as vozes dos povos indígenas no processo de reescrita de suas próprias histórias.

Dentro desta perspectiva, cabe aqui mencionar as inegáveis contribuições da Antropologia ao dar espaço aos povos indígenas na História, principalmente àqueles que foram secularmente silenciados e vêm reivindicando suas identidades. Esse movimento ocorreu principalmente entre as décadas de 1970 e 1980. Dessa forma, passam a surgir constructos teóricos a partir da interação entre História e Antropologia, possibilitando assim a ascensão de “[...] uma história indígena que se efetiva, por uma história antropológica e por uma antropologia histórica” (GOMES, p. 49, 2016).

Desse modo, os relevantes, necessários e constantes diálogos entre a História e Antropologia vêm construindo caminhos para que a história e a cultura indígena se efetivem nos espaços escolares, e por que não dizer além destes, através da ótica dos próprios indígenas. Essas duas ciências que tanto convergem têm um papel de grande relevância quanto ao fortalecimento das coletividades indígenas que existem e resistem, principalmente aquelas que romperam e continuam a romper um silêncio duramente imposto desde a chegada dos invasores europeus e, infelizmente, ainda havendo muitos resquícios nos dias atuais.

## 2.2 Fortalecendo a história e a cultura indígena na escola: a relevância tríade legislação, currículo e contexto

Dentro de uma perspectiva voltada para a História, o cenário que aqui se coloca é algo distinto da história indígena que até outrora era propagada, embora ainda haja fortes resquícios desta nos dias atuais. A mesma amparava-se em narrativas embasadas em visões colonialistas, sempre negando lugar de fala aos povos indígenas. Entende-se a necessidade de uma mudança de rota em busca de uma construção histórica promotora de ações que:

[...] podem trazer contribuições no sentido de promover, por meio da educação escolar, o questionamento e a desnaturalização de discursos históricos carregados de representações estereotipadas e negativas a respeito do passado indígena na América. (OLIVEIRA, 2015, p. 61).

No que diz respeito à concepção de cultura de um povo enquanto modo de fortalecimento identitário, deve se levar em conta possíveis distorções de aspectos que partem



da ótica de terceiros, os quais muitas vezes se amparam em visões etno-eurocêntricas, distanciando-se da nobre e necessária ideia de “[...] mostrar que a verdadeira contribuição das culturas não consiste na lista das suas invenções particulares, mas no desvio diferencial que oferecem entre si” (STRAUSS, 1993, p.21). No que diz respeito à vinculação aos saberes escolares, Nascimento (2021, p. 2) concebe a cultura como “[...] um sistema de significados, capaz de ressignificar o currículo escolar e o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando as experiências que podem contribuir para o desenvolvimento humano e intelectual”.

Assim, o trabalho nos espaços escolares com histórias e culturas indígenas que de fato os contemplem, precisa urgentemente ser fortalecido, devendo ter como ponto de partida a consciência por parte de todos os envolvidos. A existência de leis que norteiam essa questão deve sempre ser levada em conta. Quanto aos currículos escolares, os mesmos devem englobar aspectos históricos e culturais dos povos indígenas. O contexto escolar, por sua vez, é o *locus* para a efetivação das leis e para a materialização de um currículo escolar que deve ser construído com a participação direta dos povos indígenas.

### 2.2.1 A temática indígena no processo educacional escolar: apontamentos legais

Historicamente, o contexto educacional brasileiro no que tange aos povos indígenas, dentro de um contexto geral, pautou-se no paradigma integracionista, o qual propunha “integrar os indígenas à sociedade”, o que na verdade levava a uma certa “europeização cultural” desses povos, muitas vezes causando nos mesmos, aversão aos processos de escolarização. Assim, a “[...] condição indígena seria algo harmoniosamente eliminado por intermédio da integração dos direitos à comunhão nacional.” (VITORELLI, 2016, p. 25).

Desse modo, além de práticas que distanciavam os indígenas de suas identidades, tinha-se dentro de um contexto mais amplo, saberes escolares relacionados às culturas e às histórias indígenas sob a ótica do colonizador, o que pode ser compreendido como o desfigurar das próprias raízes históricas e identitárias do Brasil. Assim, as possibilidades de saberes e fazeres sob a partir das vozes dos próprios povos ficou à parte das legislações, dos currículos escolares, bem como do chão da escola, impedindo-os de chegar aos mais diferentes contextos.

A temática indígena frente à educação escolar passa a mudar significativamente a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) a qual passa a reconhecer os povos indígenas quanto à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições,

assegurando também aos mesmos a utilização da língua materna nos processos de aprendizagem escolar. Com o advento da nova constituição houve um revés, mesmo que de modo incipiente e parcial, frente ao caráter integracionista que vinha sendo imposto.

Posteriormente, a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), torna obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de caracterizar a formação da sociedade brasileira, considerando as contribuições destes dois importantes grupos étnicos. Esta lei define ainda a educação das comunidades indígenas dentro de uma perspectiva intercultural, além de assegurar a esses povos uma participação mais efetiva dentro do processo educacional escolar.

Uma outra mudança positiva pertinente a legislação que contempla a temática aqui discutida, a Lei Nº 11.645 (BRASIL, 2008) altera o Art. 6-A da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), bem como inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Dessa maneira, começa a se efetivar “[...] um movimento de resgate da história indígena no Brasil, algo semelhante ao que vem acontecendo há mais tempo com a história dos afro-brasileiros” (FREITAS, 2010, P. 33).

Para além da obrigatoriedade e da ênfase da relevância dos negros e dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira, a lei Nº 11.645 (BRASIL, 2008) também aponta para a necessidade de se chegar aos diferentes contextos escolares, a luta desses povos ao longo da história, destacando ainda a abrangência da temática para todo o currículo escolar com ênfase nos componentes curriculares Educação Artística, Literatura e História, proporcionado a temática adentrar aos contextos escolares de um modo mais efetivo. Dessa maneira, a referida lei “[...] representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e também reflete um contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados” (BRASIL, 2015).

Tratando-se de direitos mais recentes, o Decreto nº 10.088 (BRASIL, 2019), além de assegurar o reconhecimento do direito de ser e de permanecer indígena, por aqueles que assim se autodeclararem incorpora à legislação brasileira os dispositivos da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (OIT, 1989) propondo um efetivo rompimento com os resquícios de políticas de cunho integracionista e assimilacionista, enfatizando a necessidade de respeito à cultura e ao modo de vida dos povos indígenas, colocando os mesmos como participante da elaboração de políticas públicas a eles direcionada. Esses dispositivos abrem espaço para a perspectiva do interculturalismo tanto na elaboração quanto na implementação de tais políticas.

A base legal anteriormente mencionada é sem dúvida uma grande conquista para os povos indígenas e para a sociedade brasileira. Entretanto, uma vez adquiridos esses direitos por meio de muita luta e resistência, muitas vezes esses povos ainda precisam travar embates pela efetivação dessas conquistas. Há ainda um grande abismo entre a legislação e a real situação que os permeia, pois diversas práticas tipicamente colonialistas ainda são bastante corriqueiras na sociedade atual, o que conseqüentemente as faz adentrar os mais diversos contextos escolares.

Evidentemente não bastam adequados instrumentos jurídicos e administrativos se não forem garantidas as condições mínimas de exequibilidade para a efetivação das conquistas, dentre as quais a de compreensão desses direitos por parte dos Poderes, principalmente o Judiciário. Em razão disso, persistem sérios problemas. (BANIWA, 2006, p. 156)

As conquistas no campo jurídico têm grande relevância, porém a materialização das mesmas no âmbito educacional passa por questões como a necessidade de formação continuada de professores, bem como a produção e distribuição de materiais didáticos que sejam fidedignos às histórias e às culturas indígenas, e principalmente, a participação desses povos no decorrer de todo o processo, rumando assim para a necessidade de redefinição dos currículos escolares.

### 2.2.2 O campo curricular e a temática indígena na escola

Antes de aprofundar a relação entre o currículo escolar e a temática indígena, se faz necessário aproximar-se do entendimento desse complexo conceito, uma vez que se trata de algo que abarca uma gama de fatores, que vão desde a elaboração até as possibilidades de materialização dentro de uma estreita relação com a prática pedagógica.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

A concepção de Sacristán (2000) revela a amplitude do currículo escolar, apresentando uma diversidade de fatores que o permeia. Enfatiza-se que a temática aqui abordada requer a discussão deste importante componente dentro do contexto da diversidade, uma vez que no

Brasil se vive em uma sociedade fortemente marcada pela pluralidade, a qual vem se fortalecendo com a conquista de espaço por grupos historicamente colocados à margem.

Como já mencionado, a legislação brasileira garante a inserção da história e da cultura indígena no currículo escolar, ou seja, trata-se de algo constituído tanto do ponto de vista legal, por meio da LDBEN (BRASIL, 1996), quanto do ponto de vista curricular, através da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que esta possibilita aos currículos contemplar uma parte diversificada, a ser definida pelas instituições ou redes escolares em consonância com a lei 9.394 (BRASIL, 1996).

Mesmo promovendo possibilidade de avanços na inserção da história e da cultura indígena no currículo escolar, a BNCC (BRASIL, 2017) trata estes povos de maneira superficial e genérica, mencionando sempre os povos indígenas juntamente com outras coletividades. Fazendo alusão a esta temática, o documento sinaliza para uma possível construção de currículos interculturais, mencionando a sócio diversidade de culturas indígenas, as percepções estereotipadas, as terras indígenas, lugares e vivências, entre outras formas de abordagem, sempre elencando esses fatores junto a outros grupos étnicos.

Ao serem dispostas ao longo do documento, as habilidades pertinentes aos componentes curriculares presentes na BNCC para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), as temáticas relativas à história e a cultura indígena aparecem principalmente ligadas às disciplinas de História e Arte, figurando também em Língua Portuguesa, Educação Física, Geografia e Ensino Religioso. Dentre as habilidades pertinentes a História, cabe aqui destacar a marcação do tempo em diferentes sociedades (incluindo os indígenas), a tutela dos grupos indígenas, tensões e significados dos discursos civilizatórios, as relações entre indígenas e europeus, assim como a violência imposta a essas populações e a outros grupos.

Quanto às habilidades pertinentes ao componente Arte, estas estão diretamente relacionadas à análise de produções artísticas e culturais dos indígenas (e de outros grupos), contemplando também o patrimônio cultural material e imaterial indígena (e de outros povos). Em Língua Portuguesa há uma ênfase na diversidade linguística e no trabalho com lendas indígenas. As habilidades de Geografia, por sua vez, contemplam principalmente as terras indígenas e os lugares e vivências desses povos. No caso da disciplina Ensino Religioso, há um enfoque na tradição oral indígena e de outros grupos. Quanto à Educação Física, esta contempla os jogos e as brincadeiras indígenas.

Em um vasto jogo de palavras, a BNCC (BRASIL, 2017) traz aparentes conquistas quanto ao trabalho com a história e a cultura indígena em sala de aula, no entanto, isso demanda algumas reflexões, como por exemplo: de que modo os livros didáticos

contemplarão estas temáticas? Até que ponto o caráter genérico e superficial apresentado em um documento norteador dos currículos pode contribuir para o fortalecimento da história e da cultura indígena? De que forma as competências e as habilidades que contemplam temáticas relacionadas aos indígenas serão desenvolvidas junto aos alunos em sala de aula? São reflexões necessárias, até mesmo por que ao tratar os indígenas de maneira genérica e superficial desconsidera-se completamente a diversidade em que os mesmos estão imersos.

Por ser um documento normativo que serve de base para as redes de ensino construírem os seus currículos, os 26 estados do Brasil e o Distrito Federal têm hoje seus referenciais curriculares elaborados e homologados em completo alinhamento com a BNCC (BRASIL, 2017). No caso do Estado do Piauí, o Referencial Curricular (PIAÚÍ, 2020) foi homologado em 13 de julho de 2021. Segundo dados do Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, hospedados no site [movimentopelabase.org.br](http://movimentopelabase.org.br), 208 municípios piauienses aderiram totalmente ao referencial curricular estadual, 10 municípios se adaptaram a este e apenas seis municípios desenvolveram currículos autorais.

No que diz respeito aos aspectos ligados à história e à cultura indígena, o Referencial Curricular do Estado do Piauí (PIAÚÍ, 2020) traz como foco temáticas como: os indígenas do Piauí antes da chegada dos europeus, conflitos entre bandeirantes e indígenas do Piauí, políticas oficiais com relação ao indígena durante o império, arte e cultura indígena, indígenas no final do período colonial, assim como a análise do extermínio da população indígena no Piauí. O documento não deixa claro, em momento algum, a necessidade de se desmistificar a tese de extermínio dos povos indígenas no estado. Pelo contrário, o mesmo se exime de tal discussão, propondo uma habilidade de código alfa numérico EF08HI27, que esvazia e desconsidera a luta das comunidades indígenas que existem e resistem aqui no Piauí. Tal habilidade propõe “[...] identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas, analisando o extermínio indígena no Piauí e a colonização do interior” (PIAÚÍ, 2020, p. 284).

Por mais que implicitamente haja alguma margem para discussão, o ato de propor a análise do extermínio indígena no Piauí é o mesmo que confirmar tal acontecimento. No entanto, o mesmo governo estadual que elaborou e homologou este documento concedeu títulos de terra aos indígenas Kariri de Queimada Nova, em abril de 2021, aos Tabajara de Piripiri, em fevereiro de 2022 e aos Tabajara e Tapuio de Nazaré, em abril de 2022. Isso mostra uma certa desarticulação de um governo que reconhece os povos indígenas e suas

comunidades, mas os desconsidera e não lhes dá o devido espaço nos processos de construção curricular.

Um fator negativo como este aumenta os desafios dos povos indígenas do Piauí no processo de luta por uma educação que os contemple. O que agrava ainda mais essa situação é o fato de entre os dez municípios que abrigam comunidades indígenas no estado, apenas a capital Teresina desenvolveu um currículo autoral. Já os municípios de Currais, Bom Jesus, Santa Filomena, Baixa Grande do Ribeiro, Paulistana, Piripiri, Queimada Nova, Uruçuí e Lagoa de São Francisco aderiram totalmente ao referencial curricular estadual.

O fato de os municípios aderirem a documentos curriculares como a BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Estado do Piauí (PIAUI, 2020) não os impede de fazer adequações necessárias, corrigindo assim possíveis equívocos e distorções de fatos apresentados nestes documentos. É no contexto escolar, na efetivação daquilo que a escola deve propor e, principalmente, na ação didático-pedagógica que essas barreiras curriculares impostas de modo hierárquico devem ser superadas.

Assim, as instituições escolares como um todo devem dar cada vez mais espaço aos povos indígenas que fazem parte do seu universo, fazendo valer a luta dos mesmos, luta essa que não pode ficar nos aplausos pelo espaço na legislação e currículos por vezes maquiados e moldados de acordos com outros interesses. Para que a história e a cultura dos povos indígenas adentrem a escola que os contempla de um modo efetivo, e não de forma esporádica, se faz necessário uma readequação curricular. Desse modo, discutir, readequar e principalmente materializar o currículo escolar é um importante caminho para que seja dada a escuta adequada às vozes que por tanto tempo foram silenciadas.

### 2.2.3 O cotidiano escolar: a temática indígena e a questão contextual

Uma vez compreendidas as possibilidades de ressignificação dos conhecimentos sistematizados em saberes escolares nas comunidades indígenas de modo legal e curricular, as comunidades e as escolas precisam efetivar tais propostas, readequando-as de acordo com suas realidades, levando os saberes e fazeres dos povos indígenas até o espaço escolar. Isso tende a fazer com que os alunos se identifiquem como parte desse processo, para que assim possam conhecer sua ancestralidade e se compreender como indivíduos que fazem parte de uma coletividade e que contribuem e continuarão a contribuir para um processo contínuo de construção histórica. Desse modo, “[...] uma solução é fazer com que os alunos busquem sua ancestralidade. Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa

responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também” (MUNDURUKU, 2000, p. 15 – 16).

Como antes exposto, mesmo com amparo legal e possibilidades no campo curricular, ainda há grandes dificuldades para que os conhecimentos pertinentes aos aspectos históricos e culturais dos indígenas, principalmente no que diz respeito às coletividades que vêm ressurgindo, adentrem nos diferentes contextos escolares. Faz-se necessário entender que ressignificar saberes é uma ação que pressupõe um olhar atento para o entorno em que os sujeitos estão inseridos. Não levar em conta esse aspecto é o mesmo que desconsiderar as bases que sustentam a vida do próprio indivíduo. Nesse sentido, Freire (2000, p. 86) afirma que a “localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo”.

Ao focar a realidade dos indígenas que vêm ressurgindo, como os Tabajara e Tapuio de Nazaré, estamos falando de povos que, no campo educacional, são contemplados com escolas regulares e que vêm iniciando a busca por caminhos que os leve a possibilidades de construção de uma educação escolar indígena, a qual se difere do conceito de educação indígena, que está ligada aos processos educativos que acontecem no seio a comunidade.

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (BANIWA, 2006, p. 129).

A participação dos povos indígenas emergentes na constituição e na efetivação das ações didático pedagógica das escolas que os compreende, tende a ser um sólido alicerce para a construção futura de uma escola indígena diferenciada. Segundo Gersen Baniwa (2006, p. 59 – 60), essa participação “[...] permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo”. Sem dúvidas, essa proposta é um vislumbre para estes povos, no entanto, parte-se aqui de uma perspectiva ainda incipiente, de ter os seus aspectos históricos e culturais contemplados com maior efetividade pela escola que os atende.

A escola, enquanto espaço formativo, precisa construir processos de ensino e de aprendizagem a partir de suas bases, proporcionando espaço àqueles que fazem parte do universo onde a mesma está inserida. Nesse movimento de conhecimento ampliado e de

pertencimento à história, poderão surgir possibilidades de desenvolvimento da criticidade por meio de práticas pedagógicas que ampliam o contexto sociocultural, explicitando as questões referentes às violentas formas de dominação impostas aos indígenas e a outros povos, afinal, conhecê-las e enxergá-las de maneira crítica é um importante passo para a emancipação do ser.

Para que as práticas pedagógicas estejam voltadas para a formação de indivíduos que valorizem a história, conheçam e respeitem a diversidade étnica e cultural que permeia o território brasileiro, se faz necessário que a escola vá além da mera apropriação de conteúdos pelo aluno. Para isso, há que se considerar a urgência da aplicação de propostas de formação que venha aproximar o conhecimento do indivíduo, e antes de tudo o compreenda como parte de um todo pautado na coletividade, ou seja, fração de um todo social.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1995, p. 17).

Contextualizar a história e a cultura indígena é algo que perpassa os arredores das próprias comunidades, já que esses povos constroem e enriquecem a cultura e a história brasileira como um todo, sendo possível levá-las a qualquer contexto. Nesse sentido, há espaço para as propostas de educação contextualizada que venham a oferecer caminhos para a busca de horizontes distantes de propostas rígidas, fixas e isoladas, embasando-se no contexto em que os indivíduos estão inseridos. Assim, os conhecimentos científicos serão ressignificados nas comunidades indígenas que ressurgem, construindo dessa forma, um processo formativo direcionado a indivíduos que sejam cada vez mais participantes no desenvolvimento das ações propostas, ativos, pois envolver elementos sociais, culturais e históricos nas práticas pedagógicas diz respeito promoção de formação para a vida.

Ao relacionar o processo de ensino-aprendizagem ao meio que cerca os sujeitos, proporcionando-se a escuta adequada às mais diversas vozes, os processos formativos ampliam-se para além das barreiras teóricas e dos muros da escola, o que o torna mais significativo e faz com que a instituição se distancie da indução de ser um instrumento de reprodução das relações sociais desiguais, o que poderá configurá-la com um importante elemento de transformação da realidade social, guiando assim os alunos e o meio que os cerca



para a construção do conhecimento de maneira mais autônoma, indo de encontro à promoção da libertação.

Desse modo, a legislação deve ser compreendida enquanto garantia de direito para que a história e a cultura indígena adentrem nas escolas, sendo fiel às vozes desses povos, entendendo-se também o currículo como orientação, um direcionamento para as instituições no que diz respeito à temática. Por fim, compreende-se o contexto escolar como um ponto de efetivação dos direitos conquistados e de materialização daquilo que está proposto no currículo construído coletivamente junto aos povos indígenas, uma vez que este espaço tem se mostrado como um local onde é possível vivenciar, difundir e dar significado às mais variadas formas manifestação de diversos povos.

### 2.3 A perspectiva intercultural como direcionamento da materialização currículo escolar frente à temática indígena na escola

Desde cedo, aprendemos que o Brasil é um país permeado por uma pluralidade cultural decorrente da diversidade de povos que habitam este território. No entanto, a forte europeização semeada, plantada, fortemente arraigada e brutalmente imposta, fez surgir modos de imposição cultural que vêm ao longo de mais de cinco séculos marginalizando e ofuscando outras culturas que compõem ricamente a pluralidade aqui existente, imprimindo a estes múltiplos e perversos desafios que precisam ser superados, a exemplo do preconceito e da intolerância.

Essa imposição cultural afetou principalmente os povos indígenas e os afro-brasileiros, os quais mesmo tendo adquirido conquistas no âmbito legal, ainda sofrem com a falta de materialização da legislação e das políticas públicas a eles direcionadas. No caso das coletividades indígenas que vêm ressurgindo no Piauí e em outros estados do Nordeste, as tensões se acentuam, pois é comum se ouvir de pessoas que muitas vezes fazem parte do contexto das comunidades, colocações claramente preconceituosas e mal-intencionadas, como por exemplo: “como que estas pessoas viraram índios de uma hora para outra?”; “os índios estavam extintos, mas as universidades inventaram uns por aí”; “onde está a oca desses índios?”; “inventaram que são índios para ter direitos a algumas coisas”.

Essas visões intolerantes e preconceituosas se difundem pelas comunidades e acabam chegando ao espaço que abarca as diversas frações do seio social: a escola. E é justamente esta que pode e deve assumir o protagonismo na desconstrução de errôneos conceitos direcionados aos diferentes grupos, bem como na promoção de práticas educativas que

propiciem a inter-relação entre os diferentes grupos culturais. Dessa maneira, propõe-se aqui a perspectiva intercultural como caminho para a construção e a materialização do currículo escolar no que tange a abordagem da temática indígena na escola.

Tanto nos processos de discussão quanto de materialização do currículo escolar, os profissionais da educação precisam compreender e fazer chegar aos educandos o entendimento de que não se deve haver processos de hierarquização cultural como vem ocorrendo secularmente. Discutir aspectos como este se trata de “[...] problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares” (CANDAUI, 2012, p. 246). É preciso também que se problematize essa questão a ponto de se buscar compreender as intencionalidades que estão por traz da hierarquização cultural que ainda se faz presente nos diferentes contextos escolares. Dessa forma, nortear os processos de construção e efetivação do currículo escolar pela perspectiva intercultural tende a proporcionar avanços significativos nesse sentido.

Orientar-se por esta perspectiva demanda a construção de propostas concretas sobre o direcionamento do currículo escolar frente ao trabalho com a temática indígena no ambiente escolar visando a construção do conhecimento histórico que considere a diversidade existente, uma vez que a interculturalidade “[...] é heterogênea e se desenvolve a partir de processos, que são históricos, sociais e educacionais, baseados em perspectivas de saberes e fazeres complexos” (NASCIMENTO, 2021, p. 4). A partir da análise dessa concepção, entende-se que a mesma propõe a convivência harmônica entre as diversas culturas em um dado contexto, respeitando-se a diversidade.

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (BANIWA, 2006, p. 50 – 51).

A perspectiva intercultural vem se efetivando como um importante norte para a compreensão da necessidade de se respeitar e garantir, como é de direito, o devido espaço aos povos indígenas em diferentes contextos, uma vez que a mesma prega o respeito entre as culturas, bem como a condição de igualdade entre as mesmas. Trata-se também de “[...] um processo de comunicação e aprendizagem permanente entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições” (HEEMANN, 2017, p. 6). Esta perspectiva propõe um distanciamento da sobreposição de uma cultura que se julga como dominante sobre as demais, como colocado

pelo paradigma integracionista, o qual até pouco tempo atrás norteou diversas políticas públicas que contemplavam os povos indígenas.

Ao se orientarem pela perspectiva intercultural, a construção e a materialização do currículo escolar passam a demandar a estruturação de processos educacionais escolares livres de preconceitos, o que não é algo fácil, uma vez que estes infelizmente estão de algum modo arraigados no imaginário da sociedade. Então, é necessário que se tenha a consciência de que “[...] é importante considerar as diferenças que constituem de modo específico cada um dos mundos e das culturas em relação: diferentes, porém não hierarquizados”. (BERGAMASCHI, 2014, p. 15). Ao seguir esta perspectiva, ampliam-se as possibilidades de desenvolver nos alunos a consciência de que os mesmos são seres partícipes de uma história em curso.

A interculturalidade vai além da possibilidade de convivência harmônica e interação entre culturas existentes. Na perspectiva do trabalho com a história e a cultura indígena nos espaços escolares, uma proposta de educação intercultural “[...] é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram” (CANDAU, 2012, p. 242).

No contexto das comunidades indígenas que ressurgiram reivindicando suas identidades indígenas, a exemplo dos Tabajara e Tapuio de Nazaré, e hoje estão organizadas e lutando pelos seus direitos, é indispensável que as vozes destes povos sejam ouvidas tanto nos processos de construção quanto de materialização dos currículos escolares que os permeia, possibilitando a edificação de uma historicidade que lhes dê o espaço legalmente garantido.

Ao se recuperar, junto com a escola, essa memória histórica, parcialmente esquecida ou omitida, o saber histórico deverá desempenhar um outro papel na vida da comunidade. Sem dúvida, poderá haver uma contribuição no sentido de valorizar um passado que tem sido desprezado tanto no nível local quanto pela própria historiografia oficial, omissa quanto ao papel desempenhado pelos grupos indígenas na história. (BITTENCOURT, 1994, p. 113 – 114).

No processo de materialização do currículo escolar quaisquer formas de preconceito e intolerância devem ser combatidas com efetividade, principalmente no caso das identidades indígenas que ressurgem, uma vez que esses povos comumente sofrem diversas formas de intransigência, sendo comum que se cobre dos mesmos uma certa “pureza racial”. Nesse sentido, a escola não deve de forma alguma se omitir das discussões e desmistificação de rótulos e estereótipos impostos à essas coletividades.

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. (CANDAUI, 2012, p. 247).

Como já discutido neste trabalho, a própria História propagou secularmente visões distorcidas sobre os povos indígenas do Brasil, sendo mais gritante ainda a situação dos povos indígenas do Piauí, os quais tiveram sua “extinção total” declarada de modo errôneo e intencional em meados do século XIX. É justamente a História, enquanto componente curricular, que deve assumir um papel de destaque no processo de reparação histórica e desconstrução desses rótulos e estereótipos, rompendo assim as barreiras erguidas pela cultura que se julga como hegemônica, de modo a proporcionar aos alunos a compreensão de si mesmo e do outro, pois “[...] os indígenas, em muitas situações do nosso cotidiano, são o outro da sociedade nacional e a disciplina de História é o espaço privilegiado para o conhecimento e a compreensão do outro, levando em conta as singularidades desse mesmo outro” (FREITAS, 2010, p. 160).

Nesse processo de relação com outro, é necessário fazer com que os indivíduos percebam as interações culturais existentes em nosso país, a exemplo de tantas influências advindas da cultura dos povos indígenas, as quais se fazem presentes no dia a dia dos alunos, a utilização de utensílios de cestarias e trançados de palha, pinturas corporais, utilização de adereços, uso de plantas medicinais, entre outros aspectos.

Despertar nos alunos a percepção da inter-relação existente entre as culturas é nortear-se pela interculturalidade, fazendo-os compreender a sociedade como plural e diversa, e que essa diversidade deve ser respeitada e valorizada. Este é um caminho para que cada indivíduo compreenda a existência de culturas para além daquela em que ele está imerso, compreendendo por meio dos processos de ensino e aprendizagem as formas de interação entre as mesmas. Deste modo, entendemos que “[...] nossos alunos têm o direito de saber que os seus modos e os modos de viver (pensar, agir e sentir) dos seus pais não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados a serem reproduzidos dentro de uma mesma escola” (FREITAS, 2010, p. 161). Caminhar nesta direção é se distanciar e combater aquilo que Ailton Krenak (2019, p. 12) chama de abstração civilizatória, a qual, “[...] suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo”.

Desse modo, conhecer a cultura, a história, o modo de vida do outro tende a ser uma forma de libertação, uma maneira de desatar os nós das amarras do silenciamento, do

preconceito e da intolerância, o que tende a ser uma espécie de caminho que leve o indivíduo à possibilidade de conhecer criticamente as realidades culturais de diversos grupos, levando-o a repensar o modo de ver o outro e de conhecer a si próprio. Para que isso aconteça é imprescindível a fidedignidade das vozes dos povos indígenas no processo de construção e materialização do currículo escolar.

#### 2.4 Por uma escola que escute as vozes: o espaço escolar como *locus* de fortalecimento da história e cultura dos povos indígenas de Nazaré

Desde o século XVI, quando os primeiros estabelecimentos escolares foram instalados pelos Padres Jesuítas aqui no Brasil, até a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) no final dos anos 1980, falar dos povos originários significava erroneamente concebê-los como seres “atrasados” e “primitivos”. Assim, visões sobre a figura dos indígenas foram sendo alicerçadas e construídas com base em rótulos, estereótipos e preconceitos. Paralelo a isso, a sociedade branca com os seus modos de dominação, impôs de modo brutal e simbólico a esses povos um perverso processo de “integração” à sociedade. “A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade” (KRENAK, 2019, p. 15).

Desta maneira, os saberes e fazeres indígenas foram intencionalmente desconsiderados. Atravessando séculos de violência física e simbólica, diferentes paradigmas teceram visões distorcidas sobre os indígenas, a exemplo do evolucionismo, amplamente difundido pelo mundo a partir da segunda metade do século XIX, “[...] quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades ‘primitivas’, condenadas a uma eterna infância. E, porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história” (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 11).

De modo geral, essas visões equivocadamente etno-eurocêntricas, porém carregadas de intencionalidade, levaram à produção de constructos teóricos que até pouco tempo nortearam o processo educacional escolar frente à concepção de povos indígenas, tanto nas salas de aula, quanto no processo de formação de professores. Fato é a propagação heroica do “descobridor” Pedro Álvares Cabral e dos bandeirantes “desbravadores”, em contraponto aos povos primitivos e atrasados, os quais foram limitados à subdivisão em bárbaros sanguinários e bons selvagens.

Essas construções históricas distorcidas que foram edificadas ao longo de cinco séculos nos impõem enormes desafios, demandando a necessidade de serem trilhadas novas trajetórias rumo à estruturação de processos educativos escolares que fortaleçam os saberes e fazeres indígenas através de suas próprias visões. Os desafios e as necessidades se intensificam ainda mais no caso de povos indígenas como os Tabajara e Tapuio de Nazaré, que recentemente se reorganizaram enquanto coletividades indígenas. Nesse caso, a escola tem um papel crucial na desconstrução de conceitos, no combate ao preconceito e à intolerância, bem como na escuta das vozes da comunidade indígena no processo de construção do saber sistematizado.

Ao revelarem as atuações dos índios na História do Brasil, restituindo-lhes a condição de sujeitos, as novas interpretações são essenciais para desconstruir ideias preconceituosas e racistas ainda muito presentes em nossas sociedades, sobretudo em regiões próximas às áreas indígenas. Para os índios, em especial, as novas narrativas têm o efeito de fortalecer sua autoestima, na medida em que se veem representados como agentes de suas próprias histórias. (ALMEIDA, 2017, p. 34).

Ao situar o contexto escolar em que estão imersos os povos Tabajara e Tapuio de Nazaré, inicialmente se faz necessário enfatizar que os mesmos não são contemplados com uma escola indígena diferenciada, nem tampouco lhes é ofertada uma educação escolar indígena que evidencie seus saberes e fazeres. Assim como os demais habitantes da localidade Nazaré e adjacências, esses indígenas são atendidos pela Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, que atende a estudantes da Educação Infantil (Creche Vovó Raimunda Tomaz), do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ofertando também a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.



Imagem 2 – Prédio da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira (Arquivo do pesquisador).

Atualmente, a instituição como um todo atende 55 alunos na Educação Infantil (Creche Vovó Raimunda Tomaz), 89 alunos no Ensino Fundamental - anos iniciais, 89 alunos do Ensino Fundamental - anos finais e 92 alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, totalizando 325 alunos matriculados. Dentro desse total, 80 alunos são indígenas, ou seja, cerca de 24,4% dos discentes que estão matriculados e frequentando à escola.

Os povos indígenas de Nazaré, frente ao silenciamento historicamente imposto, precisam fortalecer com urgência a sua história e a sua cultura, além de desconstruir um emaranhado de rótulos e preconceitos fortemente arraigados na sociedade. Nessa perspectiva, a escola que está no seio da comunidade apresenta uma gama de possibilidades para esse processo de fortalecimento. No transcurso da luta por direitos, esses povos já perceberam a dimensão do âmbito escolar para a valorização de sua trajetória, dos seus saberes e fazeres, assim como a necessidade de terem suas vozes ouvidas neste espaço.

Ao longo desse trabalho, já apontamos para a necessidade das vozes dos povos indígenas serem mais ouvidas dentro do contexto escolar que os contempla, indo desde a elaboração de documentos que norteiam a prática educativa, a exemplo de discussões sobre currículo, a construção do projeto político pedagógico, assim como na vivência escolar propriamente dita. Com o crescimento do movimento indígena na comunidade, a temática voltada para os povos de Nazaré passou a ser contemplada na escola da comunidade a partir do ano de 2016, como afirma a Professora indígena Mariazinha (2022): “[...] a gente tem contemplando essa cultura, através dos projetos didático-pedagógicos. Através desses projetos a gente vem contemplando. A gente iniciou lá em 2016. Até então, a gente não trabalhava ainda dentro da escola essa questão da cultura indígena”.

O fortalecimento da comunidade indígena em Nazaré demandou, e continua a demandar, a presença dos saberes e fazeres indígenas na escola da localidade. Desse modo, a comunidade indígena buscou no ano de 2016 um curso de formação junto à Universidade Federal do Piauí – UFPI, o qual foi ministrado pelo professor Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, contemplando principalmente os aspectos legais pertinentes ao ensino de história e cultura indígena, com foco na lei 11.645/2008.

Então partiu daí. Ele veio, me parece que uns três encontros ou quatro e a gente fez um estudo dessa lei, todos os professores da Escola. Acho que 90% dos professores participaram. É porque primeiro a gente precisava conhecer a legislação, né? Para poder começar a trabalhar alguma coisa perto da escola, mas até então a gente não tinha nada assim no nosso projeto político pedagógico e a partir daí foi que a gente começou a incluir algumas atividades dentro dos projetos na escola. (MARIAZINHA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Desde então, a temática indígena passou a figurar no projeto político pedagógico da escola da comunidade, bem como em seu cotidiano escolar, sendo trabalhada com uma maior efetividade no mês de abril, em virtude das comemorações do dia 19, quando se celebra o dia da resistência dos povos indígenas. No restante do ano letivo, ocorrem de forma esporádica.

A Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira vem desde 2016 buscando contemplar a história e a cultura dos indígenas da comunidade em seu cotidiano escolar. A versão mais atualizada do Projeto Político Pedagógico - PPP (2022, p. 10), dentro de um contexto amplo, propõe o desenvolvimento de “[...] projetos interdisciplinares enfatizando a educação ambiental, a história e a cultura étnico-racial”.

Tecendo uma análise sobre esse documento, é perceptível que as possibilidades de trabalho com a temática indígena são contempladas dentro de uma lógica global, se amparando em termos como diversidade cultural, diversidade étnico-racial e respeito às diferenças individuais, étnicas e raciais. A abordagem destes temas é louvável, porém a urgência do processo de fortalecimento histórico e cultural dos indígenas de Nazaré demanda um tratamento mais específico dentro de um documento norteador de tamanha relevância.

Nas ações previstas para 2022, no PPP da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira (2022, p. 32), a instituição propôs para o decorrer do ano “Promover o estudo da história dos povos indígenas da Comunidade. Realizar visitas ao museu e oca. Apoiar a divulgação da cultura indígena com o objetivo de conhecer e fortalecer a cultura indígena”. No que tange à proposta curricular, a qual está inserida dentro do PPP, esta aborda a temática indígena nos seguintes componentes curriculares:

**História:** Pesquisas, entrevistas, visitas, momentos de valorização da cultura indígenas e africanas, projetos e oficinas de história, etc. **Ensino religioso:** Temas sobre a pluralidade cultural, diálogo e respeito entre as religiões, curandeiras, etc. **Artes:** Explorar a arte indígena e africana, produzir instrumentos e artesanato, etc. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2022, p. 44).

Dentro da amplitude que contempla a trajetória e os saberes e fazeres dos indígenas de Nazaré, e de tantos outros povos do Piauí e do Brasil, fica implícita a limitação a três componentes curriculares. Por mais que algum termo genérico dê possibilidades de contemplação da história e da cultura indígena, a ausência de especificidade é percebida, inclusive a falta de menção às etnias indígenas da comunidade. Ao olhar para o seu entorno, a escola se depara com uma comunidade indígena formada a partir de duas etnias, os Tabajara e os Tapuio. Ao voltar-se para o seu corpo discente, a instituição se depara com um quantitativo de cerca de 25% de alunos indígenas. Esses são motivos suficientes para que haja uma



presença mais efetiva da identidade indígena no cotidiano da escola e na elaboração dos instrumentais que a norteia.

Por mais que o trabalho com a história e a cultura indígena dentro da Escola Professor José Raimundo Pereira ainda se dê de modo incipiente e pontual, há que se considerar que essa trajetória precisa ser revista e melhorada de modo a contemplar efetivamente aspectos históricos, culturais e, conseqüentemente, identitários dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré. Chega-se ao entendimento de que esse trabalho deve ser fortalecido e que a escuta dos povos é o principal caminho, pois a região de Nazaré é permeada por indígenas que cantam, dançam, se pintam, fazem rituais, praticam rezas de cura, utilizam plantas medicinais, produzem peças a partir do trançado de palha, praticam agricultura, buscam resgatar sua língua, percorreram um percurso geográfico para chegar até a região, mantêm relação com a natureza e seus lugares de memória e, principalmente, carregam histórias de luta e resistência.

Na construção de práticas educativas que contemplem os saberes pertinentes à história e à cultura dos indígenas de Nazaré, alguns desafios precisam ser superados, a exemplo de carência de formação continuada para os professores abrangendo a temática, à escassez de materiais didáticos que traduzam as vozes dos Tabajara e Tapuio, e principalmente, à ainda tímida participação dos povos indígenas da comunidade na constituição do processo educativo escolar, desde a elaboração do currículo, do PPP até a efetivação das práticas pedagógicas.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que a escola da comunidade e os povos indígenas de Nazaré precisam ampliar as possibilidades rumo à construção de um trabalho coletivo que pense de fato suas culturas, identidades e um currículo que respeite e ressignifique suas percepções. Trilhar essa trajetória juntos os levará a desconstrução de estereótipos e à quebra das barreiras da intolerância e do preconceito, promovendo assim a formação de cidadãos e cidadãs mais críticos e capazes de compreender e respeitar ao outro e a si mesmo, para, desse modo, contribuir para mudar a história desse país, que como diz Ailton Krenak (2019, p. 22) “[...] continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais”.

### **CAPÍTULO 3 - O RESSOAR DAS VOZES QUE ROMPERAM O SILÊNCIO:** aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré

Logo nas minhas primeiras impressões com relação à proposta do Programa de Pós-Graduação em História, PPGHist – UEMA, compreendi a necessidade e a relevância do desenvolvimento e da aplicabilidade dos produtos educacionais. Concebi esta exigência do programa como uma espécie de legado que o pesquisador e o programa deixam para a comunidade pesquisada e para contextos mais amplos, abrangendo universos para além do campo acadêmico.

Nos primeiros contatos com a comunidade indígena de Nazaré para a apresentação do projeto desta pesquisa, logo tomei conhecimento do quanto os indígenas consideram relevante os estudos ali desenvolvidos. Notei também uma preocupação das lideranças no sentido de compreender como cada pesquisa poderia contribuir para o fortalecimento da comunidade, ou seja, que retorno a pesquisa lhes traria. Após uma explanação geral sobre este estudo, em julho de 2021, apresentei-lhes com mais detalhes a proposta de produto educacional que havia sido submetida junto ao projeto de pesquisa na seleção no início daquele ano.



Imagem 3 - Encontro com Lucinete Nascimento e o cacique Henrique Manoel, na ocasião da apresentação do projeto de pesquisa aos representantes da comunidade, em julho de 2021.

A princípio, a proposta se tratava da elaboração de um e-book de cunho didático pedagógico, devendo ser atribuído ao mesmo o título “História, memória e identidade dos

povos indígenas Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré de Lagoa de São Francisco – PI”, buscando contemplar no material os aspectos históricos, geográficos, arte e cultura, resgate linguístico, bem como os rituais dos povos Tabajara e Tapuio. A produção teria como base estudos anteriormente desenvolvidos junto a esses povos, obras de cunho histórico e principalmente a escuta atenta das vozes dos povos indígenas da comunidade pesquisada.

Em julho de 2021, durante a explanação da pesquisa, ao ouvir as lideranças da comunidade indígena, foi possível identificar as suas principais bandeiras de luta: terra, educação e saúde. Devido a pesquisa, e conseqüentemente o produto contemplarem o seguimento educacional, me senti encorajado pelo fato deste estudo estar caminhando em direção a uma das principais demandas colocadas pelos povos de Nazaré.

Movido pela inquietação de conciliar o atendimento de alguma necessidade dos povos indígenas de Nazaré com a exigência do programa, eram constantes as reflexões sobre a melhor forma de desenvolver o produto educacional, inclusive chegando a se pensar em outras alternativas diferentes do que foi proposto no projeto de pesquisa aprovado na seleção, discutindo-se junto a orientação a possibilidade do produto abranger questões ligadas à readequação do currículo ou da Proposta Pedagógica da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, instituição escolar que atende aos alunos da comunidade Nazaré e região.

Durante a realização das entrevistas para esta pesquisa, entre os meses de março e junho de 2022, a escuta dos participantes foi decisiva para se chegar à consolidação do formato e dos elementos que deveriam conter no produto educacional a ser desenvolvido. Ao entrevistar os indígenas Tabajara, indígenas Tapuio, professores indígenas, professores não indígenas e profissionais do núcleo gestor que atuam na Escola municipal Professor José Raimundo Pereira, a partir de percepções gerais de cada grupo de participantes, foi possível compreender mais a fundo as necessidades da comunidade indígena e da instituição que os atende no que diz respeito ao trabalho com a temática indígena no contexto escolar.

Os indígenas, de modo geral, acreditam que a escola da comunidade pode ser um espaço de fortalecimento de sua história e de sua cultura. Quanto aos professores indígenas, os mesmos enxergam o trabalho atual com a temática dentro da instituição como algo incipiente, pontuando que essa questão deveria ser aprofundada e mais distribuída ao longo do ano letivo, pois os trabalhos com o tema estavam mais concentrados no mês de abril.

Os professores que não são indígenas mencionaram as dificuldades de se trabalhar com a história e a cultura dos povos da comunidade devido à carência de materiais didáticos que contemplam essa questão, expondo que, diferentemente dos professores que são indígenas, os mesmos desconhecem muitos aspectos a respeito dos povos da região de

Nazaré. Os profissionais do núcleo gestor da escola, além de fazer menção aos esforços para contemplar a temática, também citaram a ausência de fontes escritas que abordam a temática como uma das principais dificuldades para o trabalho junto aos estudantes.

Frente à análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira (2022), o qual na época propunha o trabalho com a temática indígena ainda de modo incipiente, e do Currículo do Piauí (2020), o qual foi adotado pelo município de Lagoa de São Francisco e sequer menciona a presença de povos indígenas no estado, confirmou-se à necessidade de produção de uma material didático que adentrasse às salas de aula daquela instituição escolar, fortalecendo na prática a temática indígena.

Com base nessas percepções e na busca pela contribuição tanto para o processo de fortalecimento histórico e cultural dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré, quanto pelas possibilidades de ressignificação de saberes escolares da instituição escolar que os atende, iniciou-se junto a este estudo o desenvolvimento de um produto educacional em forma de livro paradidático no formato A5, a ser disponibilizado nos formatos impresso e em PDF, ampliando assim as formas de utilização. A mudança de formato de um e-book para um livro impresso justifica-se pela maior acessibilidade do público alvo ao material. O formato do produto educacional em PDF ficará disponível para consulta e download no site <https://museumiamaria.wordpress.com/>, na aba colaborações externas.

O referido produto trata-se de um livro paradidático intitulado “O ressoar das vozes que romperam o silêncio: aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré”. O mesmo tem como público alvo os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira.

Ao focar os aspectos históricos e culturais dos indígenas de Nazaré, esse material oferece possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas direcionadas à história dos indígenas Tabajara e Tapuio da região, aos aspectos geográficos que contemplam a comunidade e suas imediações, bem como a arte e a cultura desses indígenas, abrangendo questões relacionadas ao artesanato, pinturas corporais, rituais praticados por esses povos, assim como poemas e cantos de Toré.

Durante a construção do produto educacional, ao buscar a sistematização das vozes, das vivências, dos saberes e dos fazeres desses povos, os mesmos foram colocados como sujeitos de destaque no decorrer da elaboração do material, seja nos dados colhidos durante as entrevistas, através de estudos anteriormente desenvolvidos junto aos indígenas ou nas análises do produto educacional por membros da comunidade durante o processo de elaboração.

### 3.1 O produto educacional: estrutura, construção e possibilidades de utilização

Sob o título “O ressoar das vozes que romperam o silêncio: aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré”, este livro paradidático foi escrito com intuito de estimular os estudantes do 6º ao 9º ano da instituição escolar que atende a localidade Nazaré e região, no processo de leitura, pesquisa e em outras atividades que venham a contemplar a história e a cultura dos indígenas da comunidade, viabilizando junto aos estudantes a promoção do conhecimento, respeito e valorização dos saberes e fazeres desses povos.



Imagem 4 - Capa e contracapa do produto educacional (Antonio Caires)

Devido ao seu formato, as possibilidades de uso deste produto são ampliadas, pois os livros paradidáticos, como destaca Munakata (1997, p. 103), “[...] são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando [...]”. Dessa forma, esses materiais desempenham um papel de suporte para se trabalhar as temáticas contempladas nos mesmos.

Por mais que o produto educacional fruto desta pesquisa tenha como público alvo os educandos, os professores terão um papel primordial na utilização deste paradidático junto aos

discentes, pois o mesmo servirá de base para o planejamento de aulas, podendo ser utilizado como suporte para iniciar discussões a partir da leitura do material, elaboração e aplicação questionários, pesquisa para realização de seminários, interligação dos conteúdos com propostas de aula de campo, entre outras atividades.

Mesmo tendo como base uma perspectiva histórica, o produto se estende a outros campos do saber, inclusive possibilitando a sua utilização em um contexto interdisciplinar, pois os temas abordados se conectam a outras disciplinas, tais como: Arte, Geografia, Ensino Religioso e Língua Portuguesa, sendo extensível também a associação a eventuais conteúdos abordados por outros componentes curriculares.

Esse material oferece aos professores que atuam na escola que atende à região, principalmente os não indígenas, a possibilidade de conhecer os aspectos históricos e culturais dos Tabajara e Tapuio de Nazaré, uma vez que durante a aplicação dos roteiros de entrevista para a coleta de dados para esta pesquisa, a falta de conhecimento sobre esses povos foi um dos principais pontos colocados pelos docentes entrevistados.

Esse livro paradidático foi desenvolvido como produto educacional do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão – PPGHist/UEMA, sob a orientação da Profa. Dr<sup>a</sup> Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento. O texto foi escrito por Antonio Alves Pereira. As fotos dispostas ao longo do paradidático são dos seguintes autores e autoras: Elayne Tabajara, Lucinete Nascimento (Tabajara), Marciano Tabajara, Antonio Alves, Anna Bottesi, Henrique Manoel e Élide Lopes, além de fotografias contidas em arquivos institucionais, como do CEBI de Pedro II e do Museu Indígena Anísia Maria (espaços físico e virtual).

A fonte utilizada na escrita do texto foi *Times New Roman*, tamanho 12. A capa, assim como a contracapa (imagem 4), foram produzidas pelo designer gráfico Antonio Caires, que também colaborou no processo de montagem do produto. A capa traz em destaque o símbolo do III Fórum Nacional de Museus Indígenas do Brasil, criação da Rede Indígena de Memória e Museologia Social do Brasil. Ao fundo aparecem fotos de pinturas corporais de autoria de Elayne Tabajara e Marciano Tabajara. Já na contracapa, aparece ao centro um símbolo criado pelos povos de Nazaré em oficina ministrada pelo artista plástico Benício Pitaguary (*in memorian*). Ao fundo aparecem imagens de potes de cerâmica, cofo e roda de fiar, ambas feitas pelo autor, aparecendo também parte do símbolo do fórum de museus.

O produto educacional está dividido em cinco capítulos, os quais estão intitulados da seguinte forma: Capítulo 1 – “Os indígenas silenciados ressurgem: compreendendo os processos de existência e resistência”; Capítulo 2 – “Aspectos históricos dos indígenas

Tabajara e Tapuio de Nazaré”; Capítulo 3 – “Aspectos geográficos da Região de Nazaré”; Capítulo 4 – “Arte e cultura dos indígenas da região de Nazaré”, e por último, Capítulo 5 – “História e cultura em versos e cantos”.

Buscando possibilitar a compreensão de como se deu a construção e propagação do mito do extermínio dos indígenas piauienses pelas autoridades e pela historiografia local, o capítulo 1, intitulado “Os indígenas silenciados ressurgem: compreendendo os processos de existência e resistência” foi construído com base na análise das obras de autores como Adrião Neto (2006), Baptista (2009), Oliveira (1998), Costa (2011), entre outros.

O referido capítulo inicia com a primeira seção, intitulada “O mito do extermínio indígena no Piauí”. Nesta seção, estão descritas as principais justificativas utilizadas para atestar a suposta extinção por completo dos indígenas do território piauiense, a qual teria se consolidado em meados do século XIX. Posteriormente, são lançadas as seguintes reflexões a respeito do mito do extermínio: ao serem escravizados, expulsos de suas terras, aldeados nos arraiais, aldeamentos ou missões religiosas, os indígenas deixavam de ser parte de uma determinada etnia? Um extenso território como o Piauí permitiria a extinção física por completo de diversos povos? A “mestiçagem” e a vivência cotidiana junto a outras culturas proporcionariam o apagamento por completo da identidade indígena?

Essas indagações são pontos de partida para que os estudantes possam refletir acerca da propagação da ideia de extinção dos indígenas em nosso estado, sobre os processos de silenciamento imposto a estes povos, assim como sobre os modos de resistência empregados por esses povos.

Ao longo da segunda seção, denominada “Contradições na História”, são apontados alguns acontecimentos ocorridos após a errônea proclamação do fim dos indígenas do Piauí. Tais fatos contrariam a suposta extinção, confirmando a presença desses povos em solo piauiense mesmo após a suposta liquidação final.

Entre esses acontecimentos estão o abandono de um menor indígena pelo casal (também indígena) João Manoel e Maria em Pedro II no ano de 1862, assim como o nascimento da indígena Anízia Maria, ocorrido em 1895 na região do povoado Itamaraty, atual povoado Nazaré, na época pertencente ao termo de Pedro 2º. Anízia era filha de Antônia Jacinta, uma indígena que havia sido capturada na região.

Para além da análise das contradições encontradas dentro da História, o subitem possibilita aos estudantes o desenvolvimento de percepções sobre a fluidez cultural e a compreensão do conceito de indígena, promovendo assim a desconstrução de práticas preconceituosas e intolerantes constantemente empregada ao se cobrar uma certa “pureza



racial” dos indígenas e concebê-los como seres que vivem em ocas no meio da mata, empunhando arco e flecha, andando seminu e vivendo praticamente da caça e da pesca.

“Os ecos da resistência” é o título da terceira e última seção do capítulo 1, a qual versa sobre a árdua trajetória dos indígenas piauienses, permitindo aos discentes reconhecer as lutas desses povos, desde os modos empregados para sobreviver até se chegar ao romper do silêncio historicamente imposto.

O segundo capítulo, denominado “Aspectos históricos dos Indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré”, teve a sua construção embasada em dados coletados por meio da realização de entrevistas realizadas no transcurso dessa pesquisa, assim como por meio da análise de obras de cunho histórico, a exemplo de “povoamento do Nordeste Brasileiro”, de Pompeu Sobrinho (1937) e “Etno-história indígena piauiense”, de Baptista (2009).

Este capítulo discorre sobre o processo histórico que compreende esses povos, abrangendo desde aspectos como a sua chegada à região, os processos de silenciamento que lhe foram impostos, as formas de manutenção da identidade indígena ao longo do tempo, até se chegar ao romper do silêncio e à reorganização das duas etnias enquanto uma só coletividade. O mesmo está dividido em três seções, onde a primeira, conforme indicado no título, versa sobre “Os indígenas Tabajara de Nazaré”, a segunda a respeito dos “Indígenas Tapuio de Nazaré” e a terceira, denominada “O Museu Indígena de Anísia Maria”, apresenta uma breve descrição e história do mesmo.

Por mais que as duas primeiras seções tratem dos povos de Nazaré em separado, seguem a mesma linha de desenvolvimento, abordando a consonância entre alguns escritos históricos, a exemplo de Baptista (2007), Adrião Neto (2006) e Pompeu Sobrinho (1937), e a história oral passada de geração em geração, a qual foi de fundamental importância para o processo de emergência étnica desses povos.

O terceiro subitem apresenta um breve histórico do Museu Indígena Anísia Maria (Museu Mia Maria), trazendo também a caracterização de parte do acervo e imagens de algumas peças. Além disso, esse subtópico faz referência ao III Fórum Nacional de Museus Indígenas do Brasil, evento realizado no período de 19 a 21 de outubro de 2017 na comunidade indígena de Nazaré. Esta seção proporciona aos educandos o reconhecimento da harmonia existente entre fontes escritas e a história oral contada pelos “troncos velhos” da região de Nazaré, compreendendo o processo de emergência étnica, ou etnogênese como algo sistemático e respaldado por instituições competentes. Quanto ao museu, é relevante que os estudantes passem a compreendê-lo como um espaço de preservação e manutenção da história dos povos indígenas Tabajara e Tapuio, pois o espaço, além de receber visitantes de outros



lugares, permite às novas gerações da comunidade o conhecimento e a valorização de sua própria história.

Para a escrita do terceiro capítulo, sob o título “Aspectos geográficos da região de Nazaré”, além da utilização de dados coletados neste estudo, foram analisados mapas topográficos disponibilizados no site <https://pt-br.topographic-map.com/>. As ideias apresentadas em estudos de Barroso (2018) e Bottesi (2019), os quais foram desenvolvidos junto aos indígenas Nazaré também serviram de base para essa construção. No processo de produção de mapas, foi muito importante o auxílio dos indígenas Tapuio Leônidas e seu filho Genésio e dos Tabajara Henrique Manoel (cacique), Raimundo e Marciano.

No decorrer do capítulo são apresentados temas como a localização da comunidade e de localidades próximas, o relevo e a hidrografia da região, assim como os principais lugares de memória que apresentam conexões com os indígenas Tabajara e Tapuio, em seguida são expostas algumas considerações sobre o Território Indígena de Morro Belo.

Ao longo das três seções deste capítulo, as informações contidas são ilustradas com mapas de Nazaré e região, assim como aspectos relacionados à serra da Ibiapaba, com a qual os indígenas Tabajara e Tapuio exercem uma relação de ancestralidade, sendo demarcados ainda, os principais riachos localizados nas proximidades da comunidade. Como suporte, também foram utilizadas fotografias de fontes de água e de lugares de memória que têm relação com estes povos.

Denominada “Localização da região de Nazaré”, a primeira seção deste capítulo situa a área que essa região está localizada dentro do município de Lagoa de São Francisco, expondo a vinculação das elevações geográficas locais com as da Serra da Ibiapaba, as quais se conectam à região através de serras e morros localizados no vizinho município de Pedro II.

Na seção seguinte, intitulada “Relevo e hidrografia”, são apresentadas as características topográficas da localidade Nazaré, da comunidade Riachão e da região do Engano, sendo contemplados também os riachos que se formam ao longo dos desníveis encontrados nessas áreas. Além dos riachos Currallinho, Olho D’aguinha e Riachão, são destacadas as principais grotas e olhos d’água da região.

“Lugares de memória dos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré” é o título da terceira seção, a qual faz referência a lugares onde há marcas dos antepassados desses povos que contemplam esses locais como forma de manter os vínculos entre o passado e o presente. Os principais lugares de memória são os seguintes: Riacho Currallinho, Riacho Riachão e localidade de mesmo nome, região da Chã, Pilão de Pedra dos Índios, Olho D’água do Cedro,

Cemitério Indígena, Olho D'água do Taipu e Bananeira dos Índios. Além de apresentar imagens, este subtópico traz um mapa com a localização desses lugares.

A quarta e última seção, sob o título “O Território Indígena de Morro Belo”, discorre a respeito do território que está localizado próximo à comunidade Nazaré, o qual foi regularizado através de título de terra entregue pelo Governo do Estado do Piauí no mês de abril de 2022, versando ainda sobre a localização, área e a fundamentação legal que embasou a cessão do mesmo para os indígenas Tabajara e Tapuio.

Além de possibilitar aos estudantes a aquisição de conhecimentos sobre aspectos geográficos a partir do contexto onde os mesmos estão inseridos, este capítulo chama atenção para as questões que envolvem a territorialidade, podendo balizar discussões a respeito da falta de acesso à terra e da formação dos latifúndios, ou seja, a distribuição desigual, apontando também para a necessidade de preservação dos recursos naturais da região e do respeito aos lugares de memória.

O quarto capítulo, sob o título “Arte e cultura dos indígenas de Nazaré” foi construído com base nos dados coletados por meio de entrevistas. O mesmo versa sobre os aspectos artísticos e culturais desses povos, os quais foram fundamentais para a manutenção da identidade dos indígenas da região. São apresentados o artesanato com trançado de palha, as pinturas corporais, os rituais, a exemplo do Toré e das rezas e práticas de cura, assim como são feitas explanações referentes aos encantados.

“Artesanato com trançado de palha” é o título da primeira das quatro seções em que se divide este capítulo. Na mesma, a prática de entrançar palhas de coco babaçu para produzir peças, é concebida como uma das grandes heranças dos antepassados dos indígenas de Nazaré. Neste subtópico, além de descrever a utilidade dos utensílios, são expostas algumas fotografias de peças produzidas na comunidade.

A segunda seção, denominada “Pinturas corporais”, trata dessa importante manifestação identitária que vem sendo resgatada na comunidade, descrevendo o processo de produção das tintas à base de jenipapo, urucum e pó de pedra. Como ilustração, são apresentadas imagens de traços desenvolvidos pelos indígenas de Nazaré.

Intitulada “Os rituais”, a terceira seção enfatiza que os Tabajara e Tapuio de Nazaré, mesmo em meio ao silenciamento que lhes foi imposto, mantiveram costumes ritualísticos praticados por seus antepassados, a exemplos das rezas de cura, prática até hoje bastante comum na região, onde há rezadores e rezadeiras. Destaca-se ainda, que além dos rituais mantidos, outros vêm sendo praticados após a partilha de saberes de outros parentes, como é o caso do Toré, um misto de canto, dança e de conexão com o sagrado.

A quarta e última seção do quarto capítulo, sob o título “Os encantados”, versa sobre aqueles fazem o seu encantamento, ou seja, a passagem do mundo material para o mundo espiritual após cumprirem a sua missão aqui na terra, tendo passado bons ensinamentos para os mais novos e cuidado da natureza. Destaca-se que povos da região de Nazaré acreditam que os encantados ajudam as pessoas que precisam de algum auxílio.

É relevante que se busque desenvolver junto aos discentes o reconhecimento da arte e da cultura indígena como expressões da identidade dos indígenas de Nazaré e região. Ao conhecer os aspectos artísticos e culturais desses indígenas, o estudante amplia as possibilidades de valorizar e respeitar os saberes e crenças dos mesmos.

O quinto e último capítulo do livro paradigmático, intitulado “História e cultura em versos e cantos”, traz poemas e cantos de Toré, os quais foram colhidos junto aos indígenas da comunidade Nazaré. O mesmo está dividido em duas seções. A primeira, sob o título “Versos e rimas”, apresenta três poemas onde os indígenas Tabajara Henrique Manoel (Cacique Henrique), Lucinete Nascimento e Vitória Araújo usam versos e rimas para contarem um pouco da história dos seus antepassados, buscando também enaltecer os recursos naturais existentes na região.

A segunda seção deste capítulo, denominada “Cantos de Toré”, discorre sobre esses importantes elementos ritualísticos que proporcionam aos indígenas momentos de contato com o sagrado, explicando ainda que nem sempre é possível apontar uma autoria específica para esses cantos, pois são os encantados que passam a letra e as referências para os povos, uma vez que os cantos são criações advindas de inspirações da encantaria. São expostos ao longo desta seção sete cantos de Toré.

A partir deste capítulo, as práticas pedagógicas em sala de aula podem abranger aspectos ligados à história, à preservação de recursos naturais, à religiosidade e à produção literária. São textos poéticos que oferecem aos alunos possibilidade de trabalho com atividades que envolvem leitura, compreensão, assim como podem servir de base para o desenvolvimento de produções textuais.

Ao final de cada capítulo, consta uma seção denominada “refletindo”, a qual leva o leitor a reflexões sobre as principais temáticas abordadas em cada capítulo. Em sala de aula, essa seção poderá ser utilizada para nortear discussões, bem como para introduzir atividades propostas com base nos temas apresentados.

Os indígenas de Nazaré tiveram um papel de destaque na construção deste produto educacional. No decorrer da produção, representantes dos povos eram constantemente consultados, sendo disponibilizado aos mesmos o material para análise. Esse processo ocorreu

em duas etapas. Na primeira oportunidade, em novembro de 2022, foram apresentados e entregues os capítulos 1 e 2 análise da comunidade. Na ocasião, foram colhidas mais algumas imagens para a ilustração dos próximos capítulos. Obtive o retorno dos dois primeiros capítulos com poucas sugestões de alteração no mês de janeiro de 2023.



Imagem 5 – Reunião com Mariazinha, Gardênia, Lucinete, Marciano e Elayne, representantes indígenas, na ocasião da apresentação dos capítulos 1 e 2 do Produto educacional. (Arquivo do Pesquisador)

Na mesma oportunidade em que foram recebidas as sugestões de mudanças referentes ao capítulo 1 e 2, foi entregue o material com os capítulos 3, 4 e 5, bem como foi feita uma breve apresentação dos mesmos. Por conta de ter sido uma tarde chuvosa compareceram à casa de dona Maria Raimunda, local onde ocorriam as reuniões, apenas Gardênia e Lucinete, além dos impressos entregues foram enviados arquivos em PDF aos representantes dos povos Tabajara e Tapuio.

No início do mês de fevereiro foi realizado um encontro junto aos representantes para apresentar as considerações à cerca dos três últimos capítulos do produto. Na oportunidade foram discutidas possíveis formas de utilização do material em sala de aula, onde os representantes apontaram para a possibilidade de distribuição dos temas presentes no material ao longo do período letivo. Nesse processo, além dos encontros, eram constantes os contatos

com os indígenas, principalmente através de conversas por meio aplicativo de troca de mensagens.



Imagem 6 - Reunião de discussão dos capítulos 3, 4 e 5 do produto educacional. (Arquivo do Pesquisador)

Desde o momento da coleta de dados até a finalização do produto, os indígenas de Nazaré sempre se mostraram muito solícitos e sempre dispostos a ajudar. Foi de extrema importância a contribuição dos participantes representantes dos indígenas que responderam aos roteiros de entrevista: os Tabajara, cacique Henrique Manoel, Lucinete Nascimento e Elayne, assim como os Tapuio, Maria Gorete, Chico Pedro e Antônia Péta.

Durante a análise e produção dos capítulos, destacam-se as contribuições de Mariazinha, Lucinete Nascimento, Élide Lopes, Maria Gardênia, Maria Cleoma, Henrique Manoel, Elayne, Maria Raimunda e Marciano, todos Tabajara, bem como, os Tapuio Leônidas, José, Genésio e Maria Gorete. Acredita-se que a participação direta dos indígenas na construção desse material fortalece o ressoar de suas vozes dentro da instituição escolar que atende à comunidade, oferecendo assim a possibilidade de seus aspectos históricos e culturais trilharem novas trajetórias rumo ao fortalecimento dos seus saberes e fazeres.

### 3.2 Testagem do produto educacional

Como forma de testagem do produto educacional foram entregues trechos do livro paradidático para quatro professores que lecionam nas turmas do 6º ao 9º ano da E. M.

Professor José Raimundo Pereira. Em seguida, os docentes analisaram o material recebido, considerando as possibilidades de planejar e desenvolver aulas a partir do mesmo.

Após a autorização da gestão da instituição, o material foi disponibilizado aos docentes e os mesmos planejaram e ministraram aulas, contemplando os seguintes componentes curriculares, temas e turmas: em Geografia, o tema “Localização da região de Nazaré” foi direcionado ao 6º ano; na disciplina de Arte, o conteúdo trabalhado no 7º ano foi “Artesanato com trançado de Palha”; em História, as temáticas “O mito do extermínio indígena no Piauí” e “Aspectos históricos e culturais dos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré” contemplaram as turmas do 8º e 9º ano, respectivamente; já em Língua Portuguesa, o tema abordado foi o texto “Poema que narra a origem da comunidade Nazaré”, trabalhado com os discentes do 9º ano. Ao fim das atividades, os docentes enviaram cópias dos planos de aula e enviaram um breve relato oral através de aplicativo de mensagem. Os planos de aula que foram executados constam nos apêndices deste trabalho. Essa etapa ocorreu entre os dias 06 e 17 de março de 2023.

Localização da região de Nazaré foi o conteúdo trabalhado nas turmas do 6º ano “A” e 6º ano “B” pela professora Catarina Maria. Na primeira aula, foram feitos aos discentes questionamentos prévios sobre a região de Nazaré. Em seguida, a docente direcionou a leitura e a observação de mapas no material. Após a leitura foi discutida a relação dos indígenas de Nazaré com a Ibiapaba. Na segunda aula, após retomar o tema, a docente aplicou um exercício, o qual posteriormente foi corrigido coletivamente. A aula foi finalizada com um ditado geográfico, retomando conceitos de palavras chaves dispostas ao longo do material, tais como altitude, Ibiapaba, sertões, Tabajara, Tapuio, entre outras.

No componente curricular Arte, a professora Maria da Conceição Soares trabalhou com os discentes do 7º ano o conteúdo “Artesanato com trançado de Palha”. Inicialmente os alunos realizaram a leitura do texto sobre a produção de peças confeccionadas pelos indígenas da comunidade a partir de trançado de palha. Paralelo à leitura, foi realizado um momento de apreciação de imagens de peças contidas no material. Após a leitura foi exposto um vídeo com um tutorial sobre a confecção de peças com trançado de palha. Paralelo à exposição do vídeo, os discentes manusearam palhas buscando desenvolver o trançado.

Na turma do 8º ano, a professora da disciplina de História Simone Araújo ministrou o conteúdo “O mito do extermínio indígena no Piauí”. Inicialmente, o tema foi apresentado pela professora aos estudantes, os quais fizeram a leitura do material em seguida. Posterior a leitura foram realizadas discussões, enfocando principalmente o ressurgimento de comunidades indígenas e os diferentes modos em que vivem os indígenas atualmente. Junto

aos relatos de experiência, a docente enviou vídeos dos alunos no decorrer do desenvolvimento das atividades, onde os discentes se mostraram bastante participativos durante as discussões.

O conteúdo “Aspectos históricos e culturais dos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré” foi trabalhado em duas aulas de disciplina História na turma do 9º ano. Na primeira aula, a professora Simone Araújo apresentou o conteúdo aos alunos e em seguida direcionou-os para a leitura do material. Após a leitura os alunos discutiram os temas apresentados no material, abordando aspectos sobre os indígenas de um modo mais abrangente, assim como relacionados povos de Nazaré.

Na segunda aula, a professora convidou Lucinete Nascimento, indígena Tabajara, para uma roda de conversa com os alunos sobre a história e a cultura dos indígenas de Nazaré, encerrando assim as atividades de utilização do material. Ao convidar uma representante indígena para consolidar as discussões dos temas abordados, a docente valorizou os saberes dos povos e promoveu o estreitamento dos laços entre escola e comunidade indígenas, ao tempo em que tornou o processo de ensino aprendizagem mais significativo.

No componente curricular Língua Portuguesa, a partir da utilização do paradidático, a professora Maria Cleoma desenvolveu quatro aulas na turma do 9º ano, onde o tema abordado foi um texto intitulado “Poema que narra a origem da comunidade Nazaré”, da autoria de Vitória Araújo e Lucinete Nascimento. A docente iniciou as atividades por meio de uma aula expositiva dialogada sobre a história e cultura indígena na comunidade Nazaré, onde Lucinete Nascimento, indígena Tabajara e coautora do poema trabalhado nas aulas, participou da aula como convidada.

Na segunda aula, os discentes fizeram leituras individuais e coletivas do texto proposto. Posteriormente, realizou-se a compreensão oral de forma individual e coletiva, destacando a temática, os aspectos textuais com relação à estrutura (estrofes, versos, rima, ritmo), ao gênero (poema), subgênero (cordel) e tipo textual, assim como o sentido de palavras e expressões.

Na terceira aula, utilizando-se do texto “Poema que narra a origem da comunidade Nazaré”, a professora propôs exercícios com a finalidade dos alunos reconhecerem no texto as estruturas de sujeito e predicado em orações, e classificá-los corretamente observando as funções dos verbos presentes em relação ao sujeito. Por fim, na quarta aula, foram realizadas a socialização dos exercícios resolvidos e correção coletiva.

Realizada a etapa referente à testagem deste produto educacional, enfatiza-se a possibilidade de trabalho com base em uma abordagem interdisciplinar, tendo sempre como

ponto de partida a história e a cultura dos indígenas de Nazaré, já que estes aspectos, principalmente a historicidade, surgem como plano de fundo, mesmo que as temáticas venham a contemplar outros campos do saber. No processo de testagem buscou-se preservar ao máximo a autonomia dos docentes na utilização preliminar desse material no contexto escolar.

Frente ao exposto, a partir da análise dos planos de aula disponibilizados e dos relatos de experiência das professoras após a utilização do material, foi possível compreender que o uso deste livro paradidático como suporte enriquece os processos de planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas, servindo como elemento de fortalecimento da história e da cultura dos indígenas de Nazaré, tornando mais significativos os saberes construídos e partilhados.



## **CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo serão apresentados os dados e as considerações analíticas relacionadas ao conteúdo coletado e analisado nesta pesquisa, os quais foram obtidos a partir da aplicação de roteiros de entrevista junto aos seguintes participantes: 3 indígenas da etnia Tapuio e 3 indígenas da etnia Tabajara, bem como junto aos profissionais da educação vinculados à escola que atende à comunidade, sendo 3 professoras indígenas, 3 professoras não indígenas e duas profissionais que atuam no núcleo gestor da escola.

Os resultados descritos a seguir são fruto de uma análise de conteúdo seguindo os pressupostos de Bardin (2016), a partir dos quais foram identificadas cinco categorias de análise elencadas do seguinte modo: história dos indígenas de Nazaré; aspectos culturais dos indígenas de Nazaré; relação entre comunidade indígena e escola; participação dos indígenas nos processos de construção e materialização do currículo da escola da comunidade; e por último, desafios e possibilidades quanto ao trabalho com a história e a cultura dos indígenas de Nazaré na escola da comunidade.

A partir das falas dos participantes colhidas através das entrevistas, buscou-se a definição das unidades de registro, agrupando assim os principais temas levantados pelos mesmos. Posteriormente, esses temas foram agrupados de acordo com o contexto em que estavam inseridos, originando assim os eixos temáticos. Dessa forma, o agrupamento desses eixos possibilitou a definição das categorias de análise que serão apresentadas em seguida.

### **4.1 Categoria 1 - História dos indígenas de Nazaré**

A partir dos dados coletados por meio da aplicação de roteiros de entrevista junto a três participantes indígenas Tabajara e três participantes indígenas Tapuio, esta categoria pressupõe a análise da história desses povos que vivem na região de Nazaré, consequentemente contemplando o seu processo de etnogênese ou emergência étnica.

#### **4.1.1 História dos indígenas Tabajara de Nazaré**

A história dos indígenas Tabajara da região de Nazaré sobreviveu principalmente em meio a relatos orais que atravessaram várias gerações. Os entrevistados apontaram menções que sempre fizeram parte do cotidiano dos mesmos, a exemplo da narração de fatos do tempo do colar de orelha, fazendo alusão à barbárie cometida durante a matança indígena em que os

assassinos levavam um par de orelhas para comprovar cada indígena que teve a sua vida ceifada. Justificada pela abundância de fontes de água na região, a passagem e fixação de grupos indígenas nas redondezas também são fatos que os Tabajara de Nazaré mencionam ao narrar a história de seu povo. Porém, os assuntos relacionados aos indígenas antes eram tratados principalmente no seio familiar.

Quando a gente era criança, o papai, a mãe, os nossos tios sempre falavam dessa nossa descendência indígena. Sempre a minha família, a gente sempre tinha na nossa mente, sabia que nós éramos descendentes, só que a gente ficava meio na nossa, a gente não falava nada. (LUCINETE NASCIMENTO – TABAJARA, 2022).

Pela proximidade com a região da serra da Ibiapaba e devido as elevações geográficas de Nazaré se interligarem a essa serra, esses indígenas acreditam que seus antepassados são advindos do atual estado do Ceará, tendo se instalado na região por conta da mesma ser rica em fontes de subsistência e propícia para a produção de alimentos, dada a disponibilidade de solos férteis e a abundância de água.

Além de atrair a presença de grupos indígenas, a região de Nazaré também chamou a atenção de exploradores que não eram indígenas. Ao contarem sua história, os Tabajara fazem emergir nas entrelinhas de suas falas alguns fatos que revelam claros sinais de opressão, como expõe o Cacique da comunidade ao narrar acontecimentos ocorridos no século XIX com as irmãs indígenas Josefa Jacinta e Antônia Jacinta, esta última, sendo a sua bisavó:

As 02 índias, eles pegaram elas e prenderam elas num quarto até que elas amansaram, depois ficaram usando. Antigamente tinha muitas pessoas que viajavam a cavalo passavam por aqui, sabiam da história e procuravam. Aí elas tiveram filhos, os filhos foram crescendo junto e dando origem a comunidade. O Bom que eles permaneceram aqui. Teve alguns que foram embora daqui na época dessas secas em que a gente perdeu território. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

As duas mulheres indígenas, Antônia Jacinta e Josefa Jacinta, tiveram ao todo 17 filhos, e esses filhos foram ficando pela região de Nazaré, na época chamada Itamaraty. Antônia Jacinta era a mãe de Anízia Maria, nascida em 1895, e avó do senhor Manoel Sinésio (falecido em 2021), o qual foi um dos principais “trancos velhos” a atuar no processo de resgate histórico dos indígenas de Nazaré.

A expressiva ocupação da região de Nazaré por parte de exploradores que não eram indígenas e que passam a ocupar essas terras, principalmente em práticas agrícolas, passa a silenciar os indígenas da região. Assim como em muitos outros povos de outras partes do Brasil, os indígenas Tabajara de Nazaré passam a ter suas terras usurpadas. Essa perda de território se deu principalmente na primeira metade do século XX, na maioria das vezes, para

os donos de armazém residentes em Pedro II, dos quais muitas famílias de Nazaré compravam alimentos, já que estes estavam escassos por causa da baixa produção devido à seca. Sem ter com o que pagar as dívidas, suas terras foram confiscadas como forma de pagamento das quantias devidas. Desse modo, as famílias da comunidade passaram a ser moradores, pagando uma renda equivalente a um terço da produção agrícola para trabalhar nas terras que antes eram suas.

A manutenção dos Tabajara e Tapuio na região, mesmo tendo as suas terras confiscadas, além da necessidade de sobrevivência, também pode ser concebida como uma questão identitária, pois para os indígenas “[...] o território é o *habitat* onde viveram e vivem os antepassados. O território está ligado às suas manifestações culturais e às tradições, às relações familiares e sociais” (BANIWA, 1998, p. 102).

Mesmo sem suas terras e com as suas vozes silenciadas, vivendo em um estado que equivocadamente decretou a extinção por completo dos indígenas em meados do século XIX, os Tabajara de Nazaré mantiveram vivas as suas indianidades mesmo em meio a tantos desafios. A identidade indígena sobreviveu principalmente pelo ressoar das vozes dos “troncos velhos”, as quais, mesmo em meio ao silenciamento, nunca deixaram de ecoar.

Troncos velhos são os nossos anciãos. As pessoas mais velhas aqui da comunidade. A gente usa esse termo bastante no museu. Acredito que os nossos troncos velhos são, foram as peças principais. Foram e estão sendo ainda, como aqui ainda tem alguns e os nossos ancestrais que já passaram também, que deixaram seu legado aqui. Acredito que eles foram fundamentais para construção e resgate da nossa história. (ELAYNE – TABAJARA, 2022).

Quando começamos a fazer o trabalho era o meu pai, ele sempre está ao nosso lado, quando nós dizíamos uma coisa que era errada ele dizia: “Êpa! Não é assim não”. Aí ele contava a história realmente como que era. O pessoal mais velho também muita gente, a gente tem várias rodas de conversas com pessoa mais velhas que ajudou a gente na questão da história da comunidade, das parteiras, dos mitos e várias histórias que eles contaram que ajudou muito que a gente fizesse um resgate histórico da nossa comunidade, que é a nossa maior riqueza hoje. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

Essas histórias contadas pelos troncos velhos ecoaram ao longo do tempo em muitas rodas de conversas. Partindo desse prisma, os fatos mencionados com mais frequência, na concepção de Sarmiento (2018, p. 20) são memórias aforativas, que são “[...] enunciadas, pretendidas e reafirmadas socialmente; recordações que gozam de um maior prestígio nos grupos sociais”.

Dentre os fatos mencionados nas rodas de conversas em Nazaré e região, falava-se muito (e ainda se fala) nos Codó Cabeludo (ou Cadóis Cabeludo, como pronunciam alguns moradores), grupo indígena de etnia desconhecida que teria chegado à região vindo do Ceará

fugindo de uma grande seca. No início do processo de resgate histórico, em 2015, chegou a se colocar a possibilidade dos povos indígenas de Nazaré serem advindos deste grupo, como expresso nas falas dos participantes a seguir:”

A gente estava começando a se encaixar dentro da etnia Codó Cabeludo, que a gente achava que era por que os nossos pais, os nossos tios, mais velhos, eles sempre diziam que nós éramos descendentes de Codó Cabeludo. E aí, só depois da gente fazer esse resgate, conversando com outras pessoas, começou a ler também, foi que a gente foi descobrindo que aqui era um grande corredor dos Tabajara. (LUCINETE NASCIMENTO – TABAJARA, 2022).

Meu padrinho Antonio Niza, que era irmão mais velho do meu pai, sempre dizia: “olhe, nós somos indígenas Codó Cabeludo, nós somos do templo do colar de orelha”. Ficamos surpresos, por que de origem, a gente trabalhava com a ideia de sermos Tabajara, que Codó Cabeludo era apenas um apelido. E outra coisa também é que houve um conflito com os Codó Cabeludo e os Sinésio, que é a família do meu pai. Nesse conflito que houve, que foram expulsos daqui os Codó Cabeludo, foi minha família que botou eles pra correr daqui. Lá no Cedro. Isso ele não contava para nós. Parece que ele tinha medo de contar que houve esse conflito da nossa própria família com os Codó Cabeludo. Essa história dos Codó Cabeludo com os Sinésio é uma história que a gente não sabe bem direito. Os Codó Cabeludo foram embora e tinha uma casa de farinha que eles derrubaram a casa de farinha, enterraram as pedras do forno e até hoje a gente não conseguiu encontrar. São histórias que meu pai contou para gente por último. Ele não quis identificar realmente que tinha sido eles. Aí, antes de partir ele disse: “olhe o conflito foi com a gente da nossa família com os Codó Cabeludo”. Então, com esse conflito os Codó Cabeludo foram embora daqui e a gente não sabe onde eles foram parar. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

A presença dos Codó Cabeludo na região de Nazaré, por mais que tenha deixado algumas lacunas, foi um fato marcante, tanto é que sempre fez parte da memória da comunidade. Os relatos orais, como os que fazem menção aos Codó Cabeludo, “índias” capturadas a dente de cachorro e “índia” trocada por animais, juntamente como o modo de vida da comunidade, serviram de ponto de partida para o processo de etnogênese da comunidade, o qual para Bartolomé (2006) “[...] apresenta-se como processo de construção de uma identificação compartilhada, com base em uma tradição cultural preexistente ou construída que possa sustentar a ação coletiva”. A etnogênese dos Tabajara, assim como dos indígenas Tapuí, contou com o apoio de pesquisadores e de instituições, como exposto nos fragmentos a seguir:

Desde o início, quando começamos a ter entendimento do movimento, que a *cumade* Adeodata trabalhou aqui com agente, que ela questionava a gente, por que a gente não se reconhecia como indígena, que aqui era muito bonito, aqui a nossa cultura era totalmente diferente das outras comunidades. Aí veio um padre de Fortaleza, fez aqui uma reportagem, entrevistou o padrinho Antonio Niza e a Lucinete minha Irmã, onde eles contaram a história e ele fez toda uma reportagem em jornal impresso e publicou. Aí um dia, a *cumade* Adeodata andando nessas viagens dela, ela se encontrou com a Professora Carmem da Universidade Federal. Ela contando pra ela, ela um dia veio aqui pedir permissão se poderia fazer um trabalho com os alunos aqui dentro da comunidade, de autorreconhecimento, um trabalho de antropologia com os alunos da Universidade Federal, para fazer o autorreconhecimento da comunidade. Em 2015 a gente fez esse trabalho com o pessoal da Universidade Federal do Piauí, e aí, junto com a professora Carmem, depois veio a FUNAI, que já estava atuando aqui em Piripiri. Aí a gente passou quase 03 anos fazendo esse trabalho, o resgate histórico com o

peçoal mais velho, visitou, os olhos d'água e outros locais que a gente tem como sagrados. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

Na escola ou em outros eventos assim, a gente tinha a Escola Bíblica de Pedro II, sempre a gente fazia apresentações e sempre tinha uma caracterização, uma pessoa vestida de índio. E isso, quando se falava dos indígenas do Nazaré era focada a minha família. E aí é assim, isso veio se estendendo, a gente sempre sabendo disso e nos trabalhos que a gente fazia, principalmente com a Adeodata do Centro de Formação Mandacaru. Adeodata, Francinete, Maria Platen, elas sempre puxavam esse questionamento da gente focar nessa questão das nossas raízes. Como elas já conheciam a história, elas comentavam que a gente era, o estilo de vida da gente era totalmente diferente das comunidades vizinhas que elas acompanhavam, e elas ficavam sempre incentivando a gente, mas aí assim, a gente não tinha a que recorrer, não sabia como iniciar. Aí, teve também a questão de que a Dinaiana, a minha sobrinha, foi estudar no Santa Ângela, que foi assim uma coisa que foi muito forte, por que devido o plano de estudo deles, eles sempre traziam essa pesquisa da comunidade. Aí isso foi ajudando no resgate. E aí, teve uma outra aluna, também de Pedro II que estava estudando em Teresina que ela veio fazer essa pesquisa aqui, a Ilana. Ela veio fazer essa pesquisa e aí com tudo isso a gente foi começando a despertar. (LUCINETE NASCIMENTO – TABAJARA, 2022).

Vieram os estudantes para fazer as pesquisas, que era o núcleo mais centrado aqui na família do tio Manoel Niza, a família que tem mais descendentes. E aí que foi se ramificando, a gente foi divulgando tudo, a gente foi chamando as pessoas. E a partir daí a gente veio recebendo mais pesquisadores, a gente se interessou mais para pesquisar a nossa história. Até por que a gente tem toda a nossa história por trás, os nossos costumes, das nossas famílias. (ELAYNE TABAJARA, 2022).

Trilhado o percurso de resgate histórico, após receberem o apoio de instituições para efetivar o processo de reafirmação enquanto indígenas, os povos de Nazaré se fortaleceram coletivamente com a criação da Associação dos Povos Indígenas Tabajara e Tapuio da Comunidade Nazaré - APIN, fundada em 14 de janeiro de 2017. Junto a criação da associação, Henrique Manoel do Nascimento foi eleito como cacique da Comunidade indígena.

Além da organização coletiva enquanto unidade social, a fundação da APIN surge como um modo de fortalecimento político da comunidade. Quanto ao papel de liderança que passa a ser oficialmente exercido pelo Cacique Henrique, Barroso (2018, p. 76) argumenta que “[...] ter um líder com o objetivo de consolidar a representatividade de um povo é um elemento político adotado como reivindicação”. Dessa forma, sob uma liderança e estando legitimada enquanto órgão jurídico, a comunidade indígena passou a ter mais representatividade para lutar por direitos, dialogar com o poder público e ter acesso às políticas públicas que lhes são destinadas.

A partir da hora que a gente cria uma associação, a gente tem um CNPJ, a gente tem um vínculo com coisa mais assim, grande. Por trás dos nossos projetos, realmente a gente tem como correr atrás dos nossos direitos. Vamos nos organizar? Vamos. Criamos a associação, fui como secretária que sou até hoje e a gente decidiu se organizar, elegendo assim o cacique, como tem hoje em dia, que é um grande representante da comunidade. Ele realmente vai atrás dos nossos direitos junto com outras lideranças indígenas. (ELAYNE TABAJARA, 2022).

Foi feita a eleição e me elegeram como cacique. E aí sim, a gente começou realmente os trabalhos de desenvolvimento da comunidade, de políticas públicas, da história da comunidade. Realmente correr

atrás de melhoria para a comunidade. E aí fundamos a associação, que é o nosso órgão jurídico que representa o nosso povo. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

Acreditando viver fixamente nessa região há mais de 220 anos, os indígenas Tabajara de Nazaré atravessaram muitos percalços. Ao resistirem à perda de seus territórios, ao silenciamento que lhes fora imposto e ao permanecerem na região, esses resistentes moradores proporcionaram o romper das mordagens que os silenciava. Trilhado esse árduo percurso, o espírito de coletividade mantido ao longo do tempo, hoje se fortalece na busca por dignidade e por direitos.

#### 4.1.2 História dos Indígenas Tapuio de Nazaré

O contexto histórico que abrange os Tapuio que atualmente vivem na região de Nazaré, se assemelha em muitos aspectos à história dos Tabajara da comunidade, uma vez que os mesmos atribuem o surgimento das famílias a partir de mulheres indígenas que foram capturadas. Os dados colhidos neste estudo por meio de entrevistas com os participantes dessa etnia evidenciam que o modo de preservação da história também é similar, sendo compartilhada oralmente por várias gerações. É necessário enfatizar que, através dos dados obtidos, não foi possível identificar a que grupo Tapuio esses indígenas pertencem.

Vivendo nas proximidades de Nazaré, esses indígenas sempre adotaram um modo de vida mais reservado, mantendo por muito tempo as relações sociais e de trabalho principalmente junto de seus familiares. Por conta do silenciamento sofrido, os Tapuio, assim como os Tabajara, mantiveram a sua história e a rememoração dos seus antepassados restritos ao seio familiar, fazendo emergir “[...] a ideia de uma memória histórico-social, na medida em que se tratam de lembranças compartilhadas do passado, ou seja, representações da história comum de um mesmo grupo social” (SARMENTO, 2018, p. 74).

Rompido o silenciamento, hoje em dia esses indígenas, sempre que solicitados, contam suas histórias, fazendo referência aos seus parentes mais antigos, reafirmando assim as suas identidades indígenas.

A minha Bisavó, foi pegada a dente de cachorro, aí eu sou fie desses outros mais pra cá, e eu ainda sou índio também. Esses mais velhos gostavam de falar no assunto dos Tapuio. Eles contavam que andavam caçando, quando matavam um veado ou um cobraão muito feio, quando chegavam, jogavam em cima de uma coivara de fogo, tiravam só a péa e se passavam para ela. (CHICO PEDRO – TAPUIO, 2022).

Meu povo, se ele vivia uma criatura no sofrimento, se eles pudessem eles ajudavam. Meu avô não era Tapuio, era só a minha avó. Ela pegava menino, era parteira. Minha mãe, cantando o feijão, dizia assim: “olha, minha avó foi pegada a dente de cachorro. Aí, trouxeram ela para casa. Quando botaram ela no

quarto, davam fé ela estava querendo pular. Aí fizeram um quartão bem rebocado, bem alto, para ela não pular. Aí pegou amansar, pegou a amansar, aí começou namorar, casou, aí teve família, que essa família nossa”. (ANTÔNIA PÉTA – TAPUIO, 2022).

Nós viemos de longe. Viemos lá do Pernambuco. Só que os mais velhos, meus bisavôs, eles ficaram morando no Cafundó. O Cafundó é aqui pra baixo. Viveram um bom tempo lá, aí foi o ente que eles foram saindo de lá e vieram morar no Riachão. Sempre os mais velhos contavam as histórias pros filhos como aconteceu. Que pegaram a mãe do meu Bisavô, que foi recantado ela lá em um canto, disse que botaram cachorro, a *muié* foi, pegaram ela e o *vêi* casou e aí vem vindo de lá pra cá. (MARIA GORETE – TAPUIO, 2022).

Os fragmentos acima evidenciam que a história contada de forma oral se perpetuou ao longo de rodas de conversas entre os indígenas que reivindicaram suas identidades enquanto Tapuio. Esses momentos de partilha de saberes ocorriam principalmente durante a realização de atividades, como por exemplo, enquanto se debulhava feijão, fiava algodão, ou à noite nos terreiros das casas. Junto aos relatos, os mais velhos enfatizavam a necessidade de manter essas conversas apenas dentro da família. Dessa maneira, assim com a história, o silêncio e o medo também eram passados de geração para geração, como relatado nos fragmentos abaixo:

Era só na família. Eu ali, mais minha mãe, mais meus irmãos, que eram 11. A mamãe falava, sentava numa esteirinha fiando, que ela era muito fiadeira. Fiando algodão, juntava a tropa pequena e nós se sentava. Aí ela ia falar: “olha a Bisavó de vocês foi pegada a dente de cachorro. Quando for o tempo dos índios, vocês vão é sofrer”. Ela acreditava que ia voltar o tempo dos índios, como de fato voltou. (ANTÔNIA PÉTA – TAPUIO, 2022).

Eles sempre pediam para a gente não comentar nada, negócio de indígena, de jeito nenhum. Isso eles proibiam desde o começo. Eles falavam: “Olha, vocês, nós, somos, mas não podemos falar isso para ninguém”. O medo também veio acompanhando junto. Sempre tinha esse segredo escondido da raça da gente, que a gente não chamava etnia, chamava raça mesmo. Se não fosse esses mais velhos contando, contando, hoje nós nem saberíamos qual era a nossa raça, né? Nossa Etnia. (MARIA GORETE – TAPUIO, 2022).

A fala dos participantes transparece que os Tapuio pareciam esperar o momento de fazer ecoar as vozes de seus antepassados, fato é que durante o processo de emergência étnica, a comunidade indígena de Nazaré como um todo se encaminhava para se consolidar como povo Tabajara, mas para a surpresa muitos, a vozes dos Tapuio se se fizeram ressoar.

Aí foi feito realmente o estudo com a Universidade Federal. Aí sim a gente deu por autorreconhecimento. E tudo isso, depois, quando foi apresentado o trabalho e nessa oportunidade do resgate histórico de como a comunidade surgiu, aonde seu Chico Pedro disse: “Realmente, *nóis samo é Tapuio*”. Disse que o povo dele era Tapuio. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

De primeiro ninguém nem andava atrás dessas coisas. Não sabia, e sabia, né? Eu tinha muita cerimônia também. Quando o Henrique veio aqui saber dessas coisas eu perguntei: não tem problema não? Ele disse: “tem não”. Eu disse que eu era índia. Aí eu fui, sei que a mamãe dizia que nós era índio. Era da parte da minha vó, a *vêa* Maria Cândida. Aí ele foi, falou com o Chico Pedro e ele disse: “*nóis samo é Tapuio*”. Eu disse: há, pois se o Chico Pedro for, eu também sou, que eu sou da mesma aldeia dele. (ANTÔNIA PÉTA – TAPUIO, 2022).

Por causa dos mais velhos dizer aqui pra nós sobre a que foi pegada, aí esse povo de lá para cá tudo é de uma família só. Aí eu já sou da pontinha, mas é o mesmo, né? Tudo de uma família só. Do mesmo jeito que aquela família vem de lá para cá, aí eu também sou. Aí, eu escutava e fico contando do mesmo jeito. (CHICO PEDRO – TAPUIO, 2022).

Mesmo vivendo em um país como o Brasil, que abriga uma diversidade de povos e tem como os seus primeiros habitantes os indígenas, os povos outrora silenciados que vêm ressurgindo enfrentam muitas barreiras ao recontarem suas histórias e reivindicarem suas identidades, como é caso dos Tapuio da região de Nazaré, assim como os Tabajara, que mesmo após romperem o silenciamento ainda enfrentam o preconceito e a intolerância até mesmo dentro da comunidade onde vivem. Mas aos poucos, com a força do coletivo, esses povos vêm se fortalecendo.

Nunca ninguém atrás dessas coisas não. Muitos deles, quando nós descobrimos que somos Tapuio, ficavam dizendo: “olha, eles são dessa família”. Mas você sabe que a pessoa sendo uma coisa, a gente deve dizer o que a gente é, não é? Todo mundo sabe e eu não vou negar, somos índios mesmo de verdade, Tapuio. (ANTÔNIA PÉTA – TAPUIO, 2022).

Aí a gente teve mais uma coragenzinha assim, né? Mas o pessoal sempre dizendo: “você são índios da onde, se você moraram o tempo todinho ali e ninguém nunca soube?” Aí o pessoal sempre fala. Foi muito diferente, foi muito forte, assim, a união de todo mundo junto, ter força para se juntar e gritar mais alto. A visão do povo tá começando a melhorar, estão respeitando mais a nossa etnia. Antes era tipo aquele zombamento, chateação e hoje tem uma parte de gente ainda tem assim mesmo, né? E também, a gente tem força, voz, não tem mais aquela cerimônia de chegar em um lugar e dizer que é indígena. Agora é uma coisa firme. A gente pode dizer que nós somos mesmo, embora que os outros fiquem chateando, mas a gente tem que ter sangue na veia, forte e dizer que somos. (MARIA GORETE – TAPUIO, 2022).

As falas dos participantes da etnia Tapuio deixam nas entrelinhas um aparente silenciamento ainda maior do que aquele que foi sofrido pelos Tabajara da comunidade. Mesmo o movimento indígena estando organizado por meio da composição das duas etnias em forma de associação que as representa, é perceptível que ainda é mais tímida a participação dos Tapuio, até mesmo dentro do movimento indígena. Trata-se de mais uma barreira a ser superada coletivamente por meio de atuações mais efetivas dentro das atividades da comunidade.

Frente ao exposto, entende-se que os relatos orais transmitidos de geração em geração foram a base para que as histórias dos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré atravessassem diferentes períodos. No entanto, aspectos como relação com lugares de memória e a composição do acervo do Museu Indígena Anísia Maria são importantes fatores que mantiveram viva essa história, a qual foi fundamental para a reafirmação de Nazaré enquanto comunidade indígena.



Os pilões feitos pelos índios, lá nos morros, pelos antepassados. Uns pilõeszinhos de pedra feito pequeninho assim. O pessoal ia até lá pisar café, pisar coco. É muito alto. Lá em cima. Tem a bananeira dos índios, lá no Taipu. Tem aquela cuscuzeira de barro, que é histórica. O museu tá representando, tem coisa ali que tá tipo esquecido. Ali já lembra e já vem os visitantes, já olha, tem aquela forma de representar mais ainda. (MARIA GORETE – TAPUIO, 2022).

Hoje, a gente tem mais conhecimento através do museu. Porque dentro do Museu a gente colocou essas pesquisas que veio da Anna, que é da Itália, que juntamente com ela a gente reuniu todas os anciãos aqui da comunidade os mais velhos nossos maiores troncos velhos daqui e resgatamos tudo deles de história, os pontos da família deles, realmente a questão indígena, mesmo que eles sabem tudo. A gente tem fotos, tem entrevistas gravadas com eles. Então a gente teve uma preocupação de sair atrás dessas pessoas, que a gente sabe que tá perdendo, né? (ELAYNE TABAJARA, 2022).

Os Tabajara e os Tapuio de Nazaré e região, assim como todos os outros povos indígenas “são produtores de culturas e senhores de suas próprias histórias” (FREITAS, 2010, p. 184), tanto é que além dos fatores históricos aqui apresentados, um outro ponto importante nesse processo de ressurgimento dos indígenas de Nazaré e região foi a manutenção de muitos aspectos artísticos e culturais herdados dos antepassados indígenas, os quais serão apresentados ao longo das discursões da próxima categoria de análise.

#### 4.2 Categoria 2 - Aspectos culturais dos indígenas de Nazaré

Esta categoria, assim como a anterior, também seguiu a análise dos dados colhidos através de aplicação de roteiros de entrevista junto a três participantes indígenas da etnia Tabajara e três participantes da etnia Tapuio, porém, desta vez, partindo da análise dos aspectos culturais pertinentes aos povos indígenas da região de Nazaré, com ênfase na preservação cultural, bem como na arte e na cultura atualmente produzida e vivenciada por estes povos.

Como já apresentado neste trabalho, além dos aspectos históricos, o modo de vida de grande parte dos moradores da região de Nazaré sempre apresentou particularidades. Isso se deu devido a manutenção de muitos costumes herdados dos seus antepassados. Esses aspectos mantiveram viva a presença da história, da cultura e, conseqüentemente, da identidade indígena na região. Dessa maneira, as “indianidades” que foram por um tempo verbalmente silenciadas eram expressas nos modos de ser e fazer. Partindo da concepção Bartolomé (2006, p. 49 - 50), podemos compreender que as conexões de comunidades com o passado se dão “[...] por meio da seleção e recriação de aspectos da memória e de traços culturais emblemáticos, capazes de atuarem como sinais externos de reconhecimento entre aquelas instâncias de poder que declararam sua extinção”.

Desse modo, tantos os indígenas Tabajara, quanto os Tapuio consideram a manutenção de aspectos culturais como de fundamental importância para o processo de reafirmação de Nazaré como comunidade indígena. A prática dessas heranças ancestrais, além serem de percebidas por pessoas que visitavam a comunidade, sempre foram prontamente assumidas pelos próprios indígenas, conforme exposto nos fragmentos a seguir.

Esta questão também da vizinhança que aqui é muito forte ainda. É muito forte! Por exemplo, se eu tenho uma coisa hoje eu divido com quem não tem. Isso é muito forte. A questão do dividir, a questão do Trabalho em mutirão também é um dos pontos que marca. Essa questão de trançado de palha. São muitos assim, muitas heranças que a gente tem. (LUCINETE NASCIMENTO – TABAJARA, 2022).

Ainda hoje se eu ver um desconhecido, se eu puder correr, eu corro. Não é medo, acho que é o costume mesmo. Pé descalço. Eu não ando de chinelo. É difícil eu andar de chinelo. Eu ia buscar água meio dia, andando na areia quente e sem chinelo. Minha mãe dizia: “tudo é herança”. A minha bisavó se chamava Maria Vieira, ela era parteira. Era Tapuio. (ANTÔNIA PÉTA – TAPUIO, 2022).

Além do trabalho coletivo e de outras particularidades, o artesanato com trançado de palha é uma forte herança dos antepassados dos indígenas de Nazaré. A principal matéria prima utilizada na produção das peças é a palha das palmeiras de babaçu, a qual é encontrada em abundância na região. O senhor Chico Pedro, indígena da etnia Tapuio, afirma que em sua família há quem faça abanos, cofos, esteiras, balaios, entre outras peças de trançado de palha. No período de coleta de dados, em visita às residências dos participantes, foi possível identificar que em algumas casas as peças têm grande utilidade, principalmente no uso doméstico e nas atividades ligadas à produção agrícola.

Outro forte indicativo da identidade indígena na região de Nazaré foi a presença das parteiras, já que até por volta do início dos anos 1980, quando os serviços de saúde eram precários e escassos, era comum as mães darem à luz aos seus filhos em suas próprias casas. Assim, as parteiras exerciam um papel primordial para trazer as crianças ao mundo e cuidar da saúde das mães.

O senhor Chico Pedro narra que “[...] nessa época, doutor era difícil. Falar em doutor, só se fosse muito longe. Aí, tudo era difícil. Chico Venerando era Tapuio, era rezador. Maria Vieira, parteira, era Tapuio”. Dona Antônia Péta, indígena Tapuio, também relata que sua avó, Maria Cândia, “pegava menino”. A expressão é uma forma de fazer menção às mulheres que eram parteiras. Assim, “[...] é possível recorrer a um vasto conjunto de elementos históricos ou culturais para afirmar a condição de indígena e definir o pertencimento de seus protagonistas” (BARTOLOMÉ, 2006, p.56).

A presença das parteiras revela a importância histórica das mulheres indígenas na região, pois as mesmas, além de colocar em prática seus saberes relacionados ao parto, faziam rezas e utilizavam ervas e chás no decorrer do procedimento. Devido aos avanços na área da saúde as parteiras deixaram de exercer essa atividade. Atualmente, algumas práticas de cura sobrevivem na região de Nazaré, a exemplo do uso da medicina caseira. Mesmo em meio à popularização dos fármacos, o cultivo de plantas medicinais é uma prática comum, assim como o uso de garrafadas feita a partir de raízes, cascas ou sementes de plantas encontradas nas matas da região.

Além do uso de remédios caseiros, a busca pelo combate às enfermidades por meio de rezas de cura também atravessou os séculos, sendo uma prática muito comum atualmente. Tanto no passado, quanto nos dias atuais, sempre foi notória a presença de rezadores e rezadeiras na região. Moradores da comunidade e de outros locais recorrem constantemente a essas práticas. Por vezes, as pessoas que fazem rezas relutam em assumir-se como rezador ou rezadeira, apesar de não negarem reza a quem procura.

Eu faço a reza. O pessoal procura. A gente não gosta que seja declarado muito, mas às vezes acontece, um indica para outro e a gente não quer negar na hora da precisão. A gente usa bastante chá. Eu sei fazer mesinha, né? Não só para mim, mas para o pessoal. A reza, eu não aprendi agora. Quando eu tinha entre 3 e 5 anos eu já via as pessoas, eu faço é ver. Posso ver 2 pessoas de branco entrando nesse pé de caju e se some lá. Aí, às vezes a mãe falava que eu não era normal, não sei o que, por que eu sabia de muita coisa que os outros não sabiam, mas aí já tinha no sangue da minha bisavó, que era a Maria Vieira já via também. E aqui, que é um segredo total, que as pessoas não gostam de dizer, os daqui mesmo não gosta, por que aqui tem três pessoas, a mesma coisa, nessa casa tem três: Eu e mais dois com a mesma personalidade. E uma neta. Acredito que seja herança do povo Tapuio. (MARIA GORETE – TAPUIO, 2022).

Faço chá. Benzimento e rezas para dor de barriga, quebrante, dor de dente foi a minha avó que me passou. Fazer remédios com ervas, sementes, quem me ensinou foi a minha mãe. Eu não gosto de rezar passado da hora. Fora de hora eu não gosto. Ali é um peso. Tem deles que quando você reza, não sente abalo nenhum, mas tem deles que você sente. (ANTÔNIA PÉTA – TAPUIO, 2022).

As nossas rezas de cura, está vindo gente de fora já, em busca da cura. Nós temos uma equipe que trabalha essa questão dos rituais e das rezas de cura. Além da medicina caseira também, que ajuda muito. Todas as casas têm seus canteirinhos de medicina caseira que ajuda muito na cura do nosso povo. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

Aqueles que procuram as rezas, além da cura para as suas enfermidades, também buscam solucionar problemas como plantações afetadas por pragas de insetos, assim como mazelas que afetam animais. Independentemente da doença ou do modo de rezar, para que a cura aconteça um fator é indispensável: a fé de quem procura.

Além de muitos aspectos culturais como as rezas, uso de medicina caseira, o trabalho em mutirão e a produção de peças a partir do trançado de palha, há práticas culturais que vêm sendo desenvolvidas na comunidade após a reorganização das coletividades indígenas, dentre

as quais está o Toré e a realização de pinturas corporais. Estas práticas foram adquiridas junto de outros parentes.

Desse modo, devemos compreender que as comunidades indígenas que ressurgem passam a formular uma identidade própria e a se organizar coletivamente, adotando mecanismos de representação que surgem “[...] reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso)”. (OLIVEIRA, 1998, p. 56).

Nesse caso, podemos tomar como exemplo o Toré, ritual sagrado que vem sendo frequentemente praticado pelos indígenas Tabajara e pelos Tapuio da região de Nazaré. O mesmo trata-se de um misto de canto e dança que pode ser compreendido como uma forma de fortalecer as energias positivas e descarregar as energias negativas daqueles que participam. Nesse ritual, a presença dos encantados, que são os ancestrais indígenas que já partiram, pode ser sentida. Nesse momento de contato com o sagrado, as pessoas se reúnem para agradecer, pedir força, cantar e dançar, conforme descrito nos fragmentos a seguir:

O Toré ele é um canto e dança. O Toré é um momento de fortalecimento das nossas energias. Um momento de contato com os nossos encantados. O Toré serve para a gente se fortalecer e fazer a limpeza das energias negativas. Então, a gente sente a presença dos nossos encantados nesses momentos dos rituais. Nós temos rituais de festa, temos também rituais em forma de oração que nós sentimos a presença dos nossos encantados. É o momento de fortalecimento das nossas energias. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

O nosso principal ritual é o Toré. É uma mistura de canto e dança e tem uma ligação com o sagrado. Por que no momento em que a gente vai fazer o Toré a gente pede a força dos encantados para nos fortalecer, para purificar o nosso corpo, para fazer de certa forma a limpeza das energias negativas e trazer as energias positivas. E tem os Torés de agradecimento, tem os de pedir forças, e tem os toantes que a gente faz também pra iniciar. (LUCINETE NASCIMENTO – TABAJARA, 2022).

A gente faz o Toré. A gente pratica esse ritual, que consiste em uma roda dentro da oca, o espaço sagrado da gente. Esse é um ritual de fortalecimento para a gente, onde a gente se concentra também na questão dos nossos guias e nos nossos encantados, que são os nossos ancestrais que já partiram. (ELAYNE TABAJARA, 2022).

Muitos dos cantos entoados nas rodas Toré são compostos pelos próprios indígenas através da força dos encantados, sendo utilizados também, os cantos de outros povos, principalmente com outros parentes que moram em outras regiões. Esses cantos fazem referências aos antepassados, fortalecem espiritualmente os povos para as lutas diárias, assim como pode proporcionar momentos de cura por meio da presença da encantaria. Durante a roda de Toré, para acompanhar os cantos, são utilizados instrumentos de percussão como o tambor e os maracás feitos de coco e de cabaça. Durante o ritual, os indígenas costumam

servir duas bebidas sagradas: o mocororó, feito à base de caju, e a água de casca jurema, extraída de uma árvore encontrada na região.

As pinturas corporais são uma outra importante manifestação identitária dos povos indígenas Tabajara e Tapuio da região de Nazaré. Na comunidade há muitos jovens indígenas que realizam essa prática, atuando tanto no preparo das tintas, quanto no desenho dos traços sobre a pele. No processo de produção da tinta de pigmentação avermelhada, a matéria prima utilizada é o urucum, também conhecido na região como corante. As sementes são trituradas e umedecidas até se chegar a uma consistência adequada para a realização das pinturas. Já na confecção da tinta de cor preta, utiliza-se o jenipapo verde, fruto do jenipapeiro. Inicialmente a fruta é ralada e depois é espremida para que se obtenha um líquido de cor escura.

Tendo por base a análise desta categoria, entende-se que povos indígenas de Nazaré, mesmo em meio ao silenciamento que lhes foi imposto, mantiveram muitas práticas herdadas de seus antepassados. Desse modo, é possível compreender que através de práticas culturais preservadas e recentemente (re)adquiridas junto a outros parentes, como as mencionadas ao longo da análise desta categoria, os Tabajara e os Tapuio de Nazaré seguem vivenciando e fortalecendo suas culturas.

#### 4.3 Categoria 3 - Relação entre comunidade indígena e escola

A partir da análise das falas dos povos indígenas e dos profissionais da educação que trabalham na escola da comunidade, a análise desta categoria inicia-se a partir das percepções que os indígenas têm em relação à escola que atende à comunidade, uma vez que esses povos buscam fortalecer suas histórias e suas culturas, além do mais, a educação, ao lado da terra, da água e da saúde, é colocada como uma das principais bandeiras de luta dos Tabajara e dos Tapuio de Nazaré.

A escola, na concepção de Baniwa (1998, p. 136) “[...] tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra e contra a discriminação e a falta de respeito”. Dentro dessa perspectiva, essa instituição, além de ter o poder de possibilitar aos estudantes a aquisição de conhecimento sobre as histórias e as culturas desses povos é vista como um espaço propício para a eliminação dos estereótipos lançados contra os indígenas.

Olhe, a escola é um ponto chave para dar continuidade à história da comunidade, porque como nossos povos mais velhos estão indo embora, se a gente não der continuidade o pessoal vai esquecendo as histórias, as suas origens. Então a escola é um local propício para o resgate histórico. Tudo isso tem que

partir de dentro da educação, passar para as crianças já crescerem sabendo que ali eles têm a sua história, suas origens e têm prazer, realmente, de praticar os seus rituais e seus conhecimentos. (CACIQUE HENRIQUE MANOEL – TABAJARA, 2022).

A escola, assim, é o maior fator para desconstruir o que a gente sofreu o tempo todo. Eu acho que a escola, junto com a gente, deve estar preparando os alunos de hoje em dia para a nova versão de povos indígenas que sempre estiveram aqui, que sempre existiu. É um fator importante, porque é lá onde estão aprendendo. Eu acredito que a escola tem um papel fundamental de estar desconstruindo e ensinando a forma certa, como é que é para ser, tanto aqui dos nossos povos indígenas aqui de Nazaré, como Tabajara, como do Piauí todo. (ELAYNE TABAJARA, 2022)

Em algumas ocasiões, principalmente no mês de abril a escola leva os alunos para visitar alguns espaços que contemplam a história e a cultura indígena, a exemplo da oca e do museu indígena da comunidade. A ida dos estudantes a locais que são ligados a estes povos tende a desconstruir visões distorcidas sobre esses indígenas, além disso, esses locais também são importantes espaços formativos.

A escola faz visitas ao museu, leva os alunos, leva eles para a oca. No ano passado, no dia das comemorações do dia do indígena, foi feito uma palestra com os alunos. Esse ano, assim, não teve uma atividade específica, mais sempre que necessário, sempre que tem alguma apresentação a escola recebe eles. (SIMONE ARAÚJO – COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022).

É muito preocupante para a gente saber que ainda tem aluno que pensa que o indígena é aquele lá. O termo índio hoje não usa mais, por que é um termo preconceituoso e remete muito ao atrasamento do indígena, tá entendendo? Sempre a gente tem essa preocupação de quando a gente recebe os alunos aqui, que vem fazer uma visita ao museu, a gente dá uma mini aula para eles e fala tudo isso. (ELAYNE TABAJARA, 2022).

A gente sabe que o museu é um local educativo também, né? Aí dentro do Museu, nós temos um núcleo gestor e o núcleo educativo, né? No educativo está o jovem, e no núcleo gestor estão os mais velhos. Então, a gente trabalha muito essa questão da educação dentro do Museu aqui com as crianças da comunidade também. (MARIAZINHA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

As falas acima transcritas evidenciam um movimento recursivo entre comunidade e escola. Se a instituição escolar vai até à comunidade, representantes dos povos de Nazaré, além de alunos e professores que são indígenas e lá estão, vão à escola sempre que são convidados a participar de algumas ações.

A presença dos indígenas de Nazaré no espaço escolar da comunidade geralmente está relacionada às palestras, às apresentações culturais ou ao desenvolvimento de atividades práticas, estando estas ligadas principalmente às comemorações alusivas ao mês de abril, mês em que se comemora a resistência dos povos indígenas do Brasil. Nesse sentido, a escola deve tomar cuidado para que não se limite a “[...] abordar o outro de forma genérica e “folclórica”, apenas em dias especiais, usualmente incluídos na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra” (MOREIRA, 2007, p. 40). A concentração das ações dentro da data comemorativa aponta para a necessidade de ampliação do vínculo entre escola

e comunidade indígena, pois esses povos têm muitos saberes a partilhar, os quais, na maioria das vezes, podem ser vinculados aos conhecimentos científicos que constam no currículo da escola.

Sempre que a gente precisa de alguma coisa deles, de um espaço para a gente tá colocando alguma coisa nossa, algum movimento, tanto o espaço físico, como o espaço para conversas, de alguma fala, eles dão abertura para gente. Tanto que quando eles também precisam, a gente vai lá, dando alguma palestra, alguma coisa. A gente também tá à disposição. (ELAYNE TABAJARA, 2022).

Nós temos o cacique Henrique, né? Que ele, sempre qualquer atividade que tem na escola que é possível participar, ele está sempre participando. Quando precisa representar a comunidade indígena ou ele ou outros membros da comunidade indígena também estão sempre presentes. (MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES – PROFESSORA, 2022).

No ano passado o Henrique deu uma palestra, o cacique Henrique. A Elayne também. Sempre que tem oportunidade a gente convida eles e eles vêm. Ou a gente vai lá, como várias vezes a gente foi lá, levou as crianças e tudo, por que aqueles outros alunos que não frequentam lá, eles também têm a curiosidade. (SIMONE ARAÚJO – COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022).

Na escola, essa presença está muito voltada para o mês de abril. Infelizmente ainda é mais contemplado no mês de abril essa história. São feitos trabalhos, são feitas algumas oficinas, mas assim, no decorrer do ano, eu acho que essa história é essa cultura ainda está muito vaga dentro da escola. Tá muito tímida. Tá muito voltada para a data comemorativa. Eu acho ainda muito vago. Como a escola já tem vários alunos, têm uma grande parcela de alunos que são considerados, identificados como indígenas, a gente não vê ainda essa participação ativa da comunidade para a questão indígena lá, entendeu? (MARIA CLEOMA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Ao apresentarem suas visões com relação ao papel da escola frente ao fortalecimento da história e da cultura dos povos de Nazaré, os professores indígenas que atuam na Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira concebem a escola como um espaço de representação da comunidade como um todo, enfatizando o seu papel formativo e a necessidade de que nessa relação entre escola e comunidade indígena ocorra o acesso à cultura indígena também por parte dos alunos que não são indígenas.

A escola é o local onde está concentrada toda a comunidade: alunos, pais, a comunidade em geral, e é através da escola que a gente tem essa possibilidade de desenvolver esse trabalho. Apesar de muitos alunos não serem indígenas, mas eles aceitam também. Os pais também, eles aceitam que a gente trabalhe, leve essa cultura e todo mundo participa. (MARIAZINHA – PROFESSORA - INDÍGENA TABAJARA, 2022).

A partir do engajamento dos professores. Acredito que esses alunos, que não conhecem ainda, que são, até outros que não conhecem também, que não fazem parte da cultura, passam a conhecer, passam a respeitar os que estão ali, né? Então, para que esses alunos possam respeitar a cultura de cada um, tem que ter esse repasse desses conhecimentos. (ANTÔNIA DE CÁSSIA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Os docentes indígenas são um importante elo entre a escola e comunidade indígena, exercendo além da docência, um papel de representatividade, uma vez que esses professores

viveram e vivem “[...] com consciência crítica e ativa os problemas de suas comunidades ou de seus povos” (BANIWA, 1998, p. 136).

Quanto aos professores entrevistados que não são indígenas e atuam na Escola Professor José Raimundo, os mesmos consideram que a relação entre a instituição e a comunidade indígena se fortalece por conta da presença de professores e alunos indígenas, expressando que essa relação deve ser estreitada com foco na realidade dos alunos.

Nós temos, se eu não estou enganada, quatro professores que são indígenas. São cadastrados como indígenas e por tá dentro da própria comunidade, acredito que a escola tem um grande potencial para tá fortalecendo principalmente esse laço com a comunidade indígena, por que acredito que pelo menos uns trinta por cento dos nossos alunos, não tenho certeza, uns quarenta por cento dos nossos alunos são cadastrados com indígenas. (MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES – PROFESSORA, 2022).

Hoje em dia a gente tem que trabalhar de acordo com a realidade dos alunos e a realidade da comunidade é que a comunidade é indígena. Aí tem que trabalhar voltado para esse público também. Hoje em dia não pode discriminar nada, né? Nem ninguém, e principalmente a questão da cultura. (ROCILDA MARIA PACHECO – PROFESSORA, 2022).

A análise desta categoria tornou possível a percepção da existência de vínculos entre a Escola Municipal professor José Raimundo Pereira e a comunidade indígena de Nazaré, explicitando também que existe a necessidade das relações entre estas duas vertentes de produção de difusão do conhecimento serem intensificadas, inclusive com ações mais distribuídas ao longo do ano letivo.

#### 4.4 Categoria 4 - Participação dos indígenas de Nazaré na construção e execução do currículo escolar

No que tange às discussões a respeito desta categoria, as mesmas estão estruturadas a partir de dados colhidos através de aplicação de roteiros de entrevista junto aos profissionais da educação da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, sendo três professoras indígenas, três professoras não indígenas, além de duas profissionais que atuam no núcleo gestor da instituição. Estes sete participantes expuseram suas percepções com relação à participação dos povos indígenas de Nazaré na construção e execução do currículo escolar.

Entende-se que o processo de construção de um currículo que venha a contemplar a história e a cultura de uma determinada coletividade deve se efetivar com base na participação ativa de seus representantes. Como já mencionado neste trabalho, é necessário discutir, readequar e principalmente, materializar o currículo escolar, para que seja dada a escuta adequada às vozes por tanto tempo silenciadas, a exemplo dos indígenas da região de Nazaré.



No que tange a participação dos indígenas de Nazaré no processo de construção do currículo da escola da comunidade, essa representatividade ainda se dá de forma tímida. Alguns avanços vêm acontecendo dentro de um contexto mais amplo, uma vez que a rede de ensino do município de Lagoa de São Francisco, da qual Nazaré faz parte, vem discutindo a possibilidade de inserção da temática indígena no currículo da toda a rede municipal de ensino.

Essa questão do currículo tem dando um avançozinho, a passos pequenos, mas tem avançado um pouquinho. A gente já vem implantando na escola há algum tempo, mas a gente percebe essa dificuldade, essa resistência. E aí, agora com a nova gestão, ela tem abrindo as portas com relação a isso. Já foram feitas algumas reuniões para implantar no currículo do município. Então, assim, dentro da secretaria tem uma representante da questão das etnias, uma coordenação foi criada também para essa questão. (ANTÔNIA DE CÁSSEA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Aí nessa discussão voltada para os povos indígenas com relação a escola, não tem essa coisa tão grande assim não. Essa participação tão grande não. Os funcionários participam ali, das discussões, os professores, mas a comunidade em si, para levar isso para a escola ainda é muito tímida. (MARIA CLEOMA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Eles sempre participam dessas discussões, por que tem alguns professores que são indígenas e quando se fala nessa questão, eles sempre se manifestam. Eles são do movimento indígena. Tem a Professora Lucinete, que ela é indígena, ela é bem participativa em tudo que envolve essas coisas. (ROCILDA MARIA PACHECO – PROFESSORA, 2022).

As colocações feitas pelas três participantes nos fragmentos acima evidenciam a necessidade de ampliação da participação dos indígenas da comunidade nas discussões sobre o currículo da escola da comunidade. Essa representatividade deve ir além da participação dos indígenas que trabalham na instituição, devendo contemplar as duas etnias que vivem na região de Nazaré.

Como já apresentado ao longo das discussões da categoria 3, que tratou da relação entre comunidade indígena e escola, sempre que convidados, os representantes dos povos de Nazaré estão abertos a participar de ações desenvolvidas pela instituição. Dessa forma, os indígenas da comunidade participam e colaboram com o processo de materialização do currículo da escola que atende a comunidade.

Quando chamados, eles vêm. Quando são convidados eles vêm. Eles gostam de estar se apresentando, de divulgar a cultura deles. Por que sempre que a gente chama aqui, ou qualquer outra escola, que a gente vê que a escola ali do Córrego, das Cabeceiras, Palmeira, na hora que chamam eles vão. (MARIA DAS DORES – DIRETORA, 2022).

Acho que 2020 foi a Mariazinha mesmo que fez a palestra com os alunos. Com os menores a gente faz as pinturas, trabalha as comidas típicas. É por níveis. Os maiores é mais formação, do que é ser indígena, essa questão. A tendência é tentar melhorar isso aí do 6º ao 9º Ano, onde a gente faz essas questões de formação, de estar repassando junto ao cacique também. (ANTÔNIA DE CÁSSEA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Frente a um currículo escolar que contempla a história e a cultura dos indígenas da comunidade ainda de modo incipiente, volta-se aqui para a ideia de intensificação do movimento recursivo entre escola e comunidade indígena, buscando a vivência de um currículo que perpassse os limites do espaço escolar com maior frequência, proporcionado aos estudantes a aquisição de saberes e fazeres produzidos no seu entorno. Nascimento (2020, p. 11) afirma que “[...] o currículo, ao ultrapassar os limites do espaço da escola, abrange diferentes conhecimentos, saberes, tradições e expressões culturais, ajudando a fortalecer o sentimento de pertencimento coletivo dos indígenas”.

No desenvolvimento de práticas pedagógicas é comum os professores da escola da comunidade fazerem a adequação desta temática junto aos conteúdos propostos nos livros didáticos utilizados pela escola, como expõem ao longo de suas falas as participantes a seguir:

O livro didático já traz essa mudança na estrutura, na forma de ver, de apresentar as culturas indígenas. E hoje na nossa realidade, quando a professora de Arte, a professora Ednilda, no mês de março ou foi abril, a professora de Arte, trouxe o pessoal da aldeia Tabajara, trouxe o pessoal para o 7º Ano para trabalhar as pinturas indígenas, isso é um exemplo real, um fato que acontece na nossa escola que é trabalhado com essa questão. (SIMONE ARAÚJO – COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022).

A gente trouxe o Cacique para fazer a roda de toré na escola, traz aquele momento de pintura nas aulas de Arte, por que no livro de arte, as habilidades de hoje, de 6º ao 9º ano, trazem muito essa questão da cultura indígena, já vem bem contextualizado. Eu acho até assim interessante. A questão do brinquedo indígena também a gente tem desenvolvido. (ANTÔNIA DE CÁSSIA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Nota-se que a participação da comunidade indígena na construção e na execução do currículo precisa ser intensificada, devendo ser compreendida como um processo que além de ressignificar o trabalho com a história e a cultura indígena contempla diretamente os alunos das etnias Tabajara e Tapuio que estudam na escola de Nazaré, possibilitando aos mesmos momentos de expressão e fortalecimento da identidade indígena. As manifestações identitárias desses estudantes ocorrem sempre que são inseridos em alguma atividade que contemplam os saberes e os fazeres de seus povos. Desenvolver ações de que envolvam uma maior participação dos indígenas torna possível a “[...] reafirmação e promoção das culturas, línguas, tradições, saberes, fazeres, valores, identidades e conhecimentos indígenas” (BANIWA, 2019, p. 43).

Eles expressam quando são contemplados pelos professores em alguma atividade voltada para cultura indígena, por exemplo, uma oficina de arte. Isso se volta muito no mês de abril porque é o mês do indígena. Então, através de atividades de arte, danças, no festival junino também. Geralmente no

festival junino se prepara uma apresentação para levar para o Festival do município. (MARIA CLEOMA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Quando a gente fala eles dizem: “eu sou indígena”, por que o ano passado mesmo, na minha turma eu tinha mais alguns declarados indígenas, aí tinha um deles que até mora lá onde funciona a oca. Eles se identificam. Os do ano passado, esse ano tem uns, mas eles quase não falam muito não. (ROCILDA MARIA PACHECO – PROFESSORA, 2022).

Quando é necessário falar eles falam, se apresentam. Se é dança eles apresentam dança, se é pintura eles apresentam pinturas. Eu até gosto, quando eu estou falando dessa questão indígena eles não ficam acanhados, eles se autodenominam, né? Falam que são indígenas, se expressam de forma natural. (CATARINA MARIA – PROFESSORA, 2022).

Sempre que têm esses movimentos a gente percebe que eles se destacam mais, por que são jovens e crianças que já fazem parte do movimento indígena. Eles têm ali a vida escolar deles junto com os demais, mas fora da escola eles têm assim um ambiente diferenciado, por que eles participam de rodas, participam de brincadeiras. (ANTÔNIA DE CÁSSEA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Os aspectos identitários desses discentes, no que diz respeito ao espaço escolar, estão em vias de fortalecimento, sendo algo que ainda demanda estímulo por parte da instituição, a exemplo de algumas atividades anteriormente elencadas pelas participantes. Ao proporcionar essas ações, a escola passa a se constituir como um “[...] espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades” (BANIWA, 1998, p.136). Partindo dessa ótica, é possível compreender que as ações que envolvem a temática indígena no espaço escolar potencializam o protagonismo dos estudantes das etnias Tabajara e Tapuio, devendo as mesmas estar mais distribuídas ao longo do período letivo. Sobre a expressão da identidade dos educandos indígenas no cotidiano escolar, as participantes abaixo citadas afirmam que:

No dia a dia da escola, não, eles não se identificam. Na hora de apresentações eles se identificam. Mas tipo assim, você está aqui na escola, você não consegue identificar o aluno que é indígena e o que não é. Você nunca consegue ver isso e nem eles expressam isso. Eu nunca ouvi isso de um aluno, há é por que eu sou indígena, isso, isso e isso. (SIMONE DE ARAÚJO – COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022).

Só se for alguma apresentação. Só se você perguntar. Eu vejo que quando eles estão juntos eles se sentem mais a vontade do que aqui. Teve um ano que a gente foi para o Toré, levamos os alunos para lá e a gente ver que lá eles se sentem à vontade. Se você for na sala e perguntar: “quem é declarado indígena aqui?”. Eles vão dizer: “eu sou, eu sou”, mas assim, espontaneamente, eles não vêm com nenhum adereço, nem nada diferente não. (MARIA DAS DORES – DIRETORA, 2022).

O que eu percebo é que alguns alunos eles são cadastrados como indígenas, mas eles ainda não se assumiram, eles ainda não têm aquela autonomia de chegar e dizer: “eu sou indígena, eu quero ser respeitado como indígena”. Eu ainda não percebi isso. Eles ainda não se deram conta da importância que eles têm. (MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES – PROFESSORA, 2022).

Compreende-se então, que a expressão da identidade dos alunos indígenas na escola está praticamente condicionada ao desenvolvimento de ações que os contemple. Nesse

sentido, a escola deve buscar inseri-los cada vez mais em suas práticas, de modo que os mesmos se sintam tão acolhidos no espaço escolar como são no seio de sua comunidade. Isso tende a fortalecer a identidade dos discentes, e paralelamente leva os outros estudantes não indígenas a conhecer, vivenciar e respeitar a história e a cultura do outro. Assim, “[...] é precisamente a participação da comunidade que assegura uma alteridade bem entendida” (MELIÁ, 1999, p. 15).

#### 4.5 Categoria 5 – A história e a cultura dos indígenas de Nazaré na escola/comunidade: desafios e possibilidades

No intuito de compreender os desafios e as possibilidades frente ao trabalho com a história e a cultura dos indígenas de Nazaré, nas discussões acerca desta categoria serão analisadas as percepções de profissionais da educação que atuam na Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, sendo três professoras indígenas, três professoras não indígenas, bem como duas profissionais ligados ao núcleo gestor da instituição.

Iniciaremos as discussões abordando duas questões que estão interligadas quanto aos desafios que envolvem o trabalho com a história e a cultura dos indígenas da região de Nazaré, sendo estas o preconceito e a falta de conhecimento diante da historicidade e dos aspectos culturais pertinentes a estes povos, como evidenciam as falas da professora Mariazinha e da coordenadora pedagógica Simone Araújo:

Os desafios são muitos. Não é fácil! É porque, primeiro a gente tem que ter o conhecimento. É preciso a gente conhecer toda a história. É preciso a gente conhecer a cultura, e a gente sabe que o preconceito também ainda é muito grande. Essa questão do preconceito, é um dos grandes desafios e o outro desafio que eu vejo que é muito grande é a questão do conhecimento, a falta de conhecimento. Se escuta muito isso: há, mais antigamente aqui não existia indígena. Mas sempre existiram, a questão é que as pessoas tinham medo, de se autodeclarar. (MARIAZINHA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Ainda existe muito a questão do preconceito, mesmo a gente estando aqui. E aí, assim, em muitos alunos ainda a gente vê o preconceito, das pessoas dizerem: “há, fulano é indígena e é loiro e é isso, é aquilo”. Mas assim, eu como estudante de história, eu sei que eles são indígenas. A gente escuta fora o pessoal dizer assim: “há, é mentira, que no Nazaré não tem indígena”. Mas tem, quando a pessoa diz que não tem, ali já é uma falta de conhecimento da pessoa, por que tem. A gente ouve ainda na nossa comunidade, algumas pessoas criticarem: “que índios são esses que usam celular, tem carro bom?” Talvez até nós acabamos falando isso, mas nós temos o conhecimento. Nós sabemos que a realidade hoje é diferente. (SIMONE ARAÚJO – COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022).

Reforça-se aqui a ideia do espaço escolar enquanto um ambiente formativo que deve “[...] planejar atividades didáticas que possibilitem a modificação de atitudes antiéticas em direção a uma educação pela tolerância” (FREITAS, 2010, p. 186). Em parceria, a instituição

escolar e a comunidade indígena, podem vencer obstáculos como o preconceito e a falta de conhecimento sobre os indígenas da região. Para que isso aconteça, alguns participantes apontam como possibilidade ações de conscientização que venham a contemplar a escola e a comunidade como um todo.

A questão de formação mesmo e de conscientização da importância do movimento, da questão do respeito. A gente ainda recebe muitas críticas em relação ao movimento. Ainda tem pessoas que não aceitam esse movimento. Ainda criticam muito. Hoje a gente vê a cultura indígena, a questão do ser indígena muito diferente do que a gente aprendeu na escola tradicional, né? Então, por isso que eu digo, muitas vezes as pessoas agem dessa forma por que não têm esse conhecimento. (ANTÔNIA DE CÁSSIA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Então, eu percebo que tem assim um certo receio de você tá ali acompanhando, de você está ali respeitando. Então tem que haver esse resgate, mostrar a importância para que as pessoas também se conscientizem e passem a respeitar essa história. Porque tem muitos ali que sabem o que está acontecendo, sabem da existência da comunidade indígena, pois já está ali a algum tempo, que está ressurgindo e tem muitas pessoas que não dão menor importância. Então, acho que precisa haver um trabalho conscientizando a escola, a comunidade. (MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES – PROFESSORA, 2022).

A escola é um espaço de formação cidadã. Então eu acredito que a escola seja um espaço muito acolhedor desse ensino, de levar essa história, de expandir essa história. Resgatar e expandir essa história para os alunos, porque nós estamos formando pessoas. Então, acho que seria um local bem adequado. (MARIA CLEOMA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022).

Para que a escola caminhe rumo à superação da falta de conhecimento sobre os aspectos históricos e culturais dos indígenas de Nazaré, os profissionais que atuam na mesma terão um papel primordial. No entanto, para que essa atuação aconteça, um outro desafio tem que ser superado: a carência de cursos de formação continuada na área do ensino de história e cultura indígena. Essa carência formativa se estende principalmente aos profissionais da educação que não são indígenas.

Os professores indígenas estão constantemente em formação lá na oca. Não estão aqui na escola, mas sempre vem formação para a oca. Esse ano mesmo teve, que inclusive até a gente teve que dispensar alguns professores da jornada pedagógica por que estava em formação. A gente tem alguns professores que são indígenas e que tem o material deles com a formação que eles fazem, mas assim, material mesmo da escola, da secretaria, ainda está em construção. (MARIA DAS DORES – DIRETORA, 2022).

Além do acesso limitado às formações que contemplam o ensino de história e cultura indígena, as professoras que não são indígenas relataram ter um conhecimento limitado sobre os aspectos históricos e culturais dos Tabajara e Tapuio de Nazaré. As docentes, assim como o núcleo gestor, também atribuem as dificuldades do trabalho pedagógico à carência de materiais didáticos que enfocam essa temática.

Assim, voltado para a questão indígena mesmo da comunidade, nós não temos ainda material disponível. Por que é assim, pra gente é uma coisa nova, que não faz tanto tempo que a gente tem essas pessoas que se autodeclararam indígena. É uma coisa ainda recente pra gente, e a gente encontra uma certa dificuldade na hora de trabalhar, até por essa questão da falta de material, às vezes até pela resistência da própria comunidade em reconhecer e respeitar essas pessoas que se autodenominam indígenas. (CATARINA MARIA – PROFESSORA, 2022).

Nós não temos material para trabalhar, por que existe, já tem vários trabalhos como o seu, mas a gente não vai chegar nas séries iniciais e no ensino fundamental maior com uma monografia, uma dissertação de mestrado. Então assim, o oral, os professores repassam, o pessoal mais velho da comunidade e tudo. Mas aí, além de falta de material, preconceito, falta de conhecimento das pessoas, são os principais desafios que a gente enfrenta no momento. (SIMONE ARAÚJO – COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022).

Apresentadas as percepções acima, nota-se a carência de recursos. No entanto, se faz necessário enfatizar que a análise de textos acadêmicos por parte dos profissionais da educação os leva a se apropriar de saberes elaborados. Ao adquirir tais conhecimentos, poderá ser feita uma espécie de transposição dessas informações para os estudantes. Diante da ausência de recursos que enfocam aspectos históricos e culturais desses indígenas, percebeu-se a carência de um material didático pedagógico que venha a sistematizar as vozes dos povos Tabajara e Tapuio de Nazaré. Estas falas nos encorajaram na produção do produto educacional que esta pesquisa propôs e construiu junto aos indígenas em forma de livro paradidático, sendo um recurso que pode contribuir significativamente para o ensino e aprendizagem dos aspectos históricos e culturais desses povos.

A professora Mariazinha relata que um material com essas características, facilitaria o trabalho com a temática em sala de aula. Além do mais, ajudaria também no sentido de proporcionar aos professores que não são indígenas na aquisição de conhecimentos pertinente aos indígenas da Nazaré e região.

Contribui sim. Eu já digo assim, se todos os professores, eles tivessem aberto, né? Para levar essa educação, levar essa cultura indígena para dentro da escola, vai contribuir bastante. Primeira coisa que contribui essa questão do preconceito, né? Então, se todos tivessem assim com esse mesmo objetivo, tivessem mesmo essa visão, esse mesmo conhecimento. Porque fica muito difícil, se eu não participo de uma cultura e se eu não procuro conhecer, é difícil falar. (MARIAZINHA – PROFESSORA, INDÍGENA TABAJARA, 2022)

A efetivação do trabalho em sala de aula com a história e a cultura indígena na escola da comunidade Nazaré, sem dúvida passa pela compreensão da historicidade que envolve os Tabajara e os Tapuio da comunidade. A aquisição de conhecimentos pertinentes à trajetória histórica desses povos tende a mudar a imagem distorcida e preconceituosa que muitos equivocadamente constroem com relação a esses indígenas. Dessa forma, todos os envolvidos no processo educacional escolar que permeia a comunidade devem compreender que “[...]”

todos os indígenas percorrem trajetórias diferentes de interação com outros povos (indígenas e não indígenas) e nunca cessaram de produzir mudanças em seu modo de vida” (FREITAS, 2010, p. 1840).

É necessário fazer esse resgate, né? De toda essa história, porque a gente sabe que existe muitas culturas que vem lá da cultura indígena, muitos costumes que nós praticávamos ou praticamos ainda que vem da história indígena e que a gente pratica sem se dar conta que que vem desses povos, né? Aí eu acho que tem que primeiramente fazer esse Resgate dessa história, mostrar a importância que tem esses povos, principalmente a nossa história, né? E fazer com que haja um respeito. (MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES – PROFESSORA, 2022)

Tendo a historicidade dos Tabajara e Tapuio de Nazaré como ponto de partida, a escola da comunidade deve estreitar e fortalecer os laços com esses povos, abrindo as suas portas e o seu currículo para essas coletividades ricas em histórias e em culturas. “Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessa cultura” (MUNDURUKU, 2000, p. 24).

A escola como um todo deve compreender-se enquanto algo para além de um espaço físico, pois o que a constitui “[...] são os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui a sua sabedoria para ser comunicada, transmitida”. (BANIWA 146 - 147). Desse modo, a instituição deve considerar que no entorno da escola há povos indígenas que trabalham, têm histórias, têm relação com lugares de memória, rezam, cantam, dançam, se pintam e praticam rituais. Além do mais, fora de seus muros há um museu rico em história, assim como espaços sagrados, a exemplo da oca e de vários lugares de memória.

São perceptíveis os desafios que atualmente permeiam o trabalho com a história e a cultura indígena na instituição escolar que contempla a região de Nazaré, assim como as possibilidades para superá-los. É possível afirmar que esses avanços só serão possíveis através da soma de esforços, os quais devem partir principalmente da intensificação das relações entre escola e comunidade. Dessa forma, podemos vislumbrar um processo formativo que venha a romper as amarras do preconceito e da intolerância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, intitulada “Trilhas da história e da cultura dos Tabajara e Tapuio de Nazaré: ressignificando saberes escolares em uma comunidade indígena”, buscou-se fazer uma análise a respeito da constituição da história e da cultura dos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré como possibilidade de ressignificação dos saberes escolares da instituição que atende à comunidade.

Logo de início, se fez necessário apresentar um breve esboço à cerca da saga dos povos originários do Brasil a partir da invasão europeia, bem como problematizar as diferentes visões que a História teceu sobre esses povos ao longo de mais de cinco séculos. Também foram apresentados apontamentos históricos sobre os indígenas do Piauí, os quais tiveram a sua extinção equivocadamente propagada pela historiografia piauiense. O suposto extermínio teria ocorrido em meados do século XIX, mas esta farsa vem desmistificada nas últimas décadas pelas vozes das coletividades indígenas que ressurgem reivindicando suas identidades neste estado, a exemplo dos Tabajara e Tapuio de Nazaré. Oficialmente declarados como extintos, esses resistentes indígenas continuaram tendo que enveredar por caminhos pedregosos, enfrentando em suas trajetórias desafios como a usurpação de suas terras a imposição de um silenciamento forçado.

Mesmo em meio tantos desafios, os indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré mantiveram ao longo do tempo suas histórias e suas culturas, principalmente dentro do seio familiar, núcleo onde as vozes silenciadas nunca pararam de ecoar. Assim, com base na partilha de suas memórias, na difusão de saberes passados de geração em geração, na relação com lugares de memória e na manutenção de aspectos culturais e identitários, esses indígenas romperam o silêncio historicamente imposto.

Após ressurgirem e se reorganizarem enquanto coletividades indígenas, os povos de Nazaré necessitam fortalecer suas histórias e suas culturas. Nesse sentido, a escola da comunidade pode desempenhar um papel primordial, colaborando assim no processo de correção de equívocos historiográficos e no combate ao preconceito e à intolerância.

O trabalho com a história e a cultura dos Tabajara e Tapuio de Nazaré dentro da escola da comunidade deve ser planejado e desenvolvido junto a esses povos. Diante disso, a existência de leis que norteiam essa questão deve sempre ser levada em conta. Quanto ao currículo da instituição, o mesmo deve englobar os aspectos históricos e culturais dessas coletividades. Assim, a escola deve ser concebida como um espaço para a efetivação das leis e



para a materialização de um currículo escolar que deve ser construído e materializado com a participação direta dos indígenas.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da Escolar Municipal Professor José Raimundo Pereira, bem como os seus reflexos na orientação curricular, nos deparamos com ações incipientes e esporádicas que contemplam os indígenas da comunidade. A presença de discentes e professores indígenas amplia a existência de vínculos entre a escola e os povos indígenas de Nazaré, porém, existe a necessidade das relações entre estas duas vertentes de produção de difusão do conhecimento se intensificarem, inclusive com ações mais distribuídas ao longo do ano letivo.

Como fruto desta pesquisa, foi desenvolvido um livro paradidático intitulado “O ressoar das vozes que romperam o silêncio: aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré”. Esse produto educacional tem como público alvo os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da E. M. Professor José Raimundo Pereira.

Ao focar os aspectos históricos e culturais dos indígenas de Nazaré, o material produzido oferece possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas à história dos indígenas Tabajara e Tapuio da região, aos aspectos geográficos que contemplam a comunidade e suas imediações, bem como a arte e a cultura desses indígenas, abrangendo questões relacionadas ao artesanato, pinturas corporais, rituais praticados por esses povos, assim como poemas e cantos de Toré.

A construção do produto educacional foi guiada pela possibilidade de sistematização das vozes, das vivências, dos saberes e dos fazeres dos indígenas Tabajara e Tapuio da região de Nazaré. Desse modo, os mesmos foram colocados como sujeitos de destaque no decorrer da elaboração do material, seja nos dados colhidos durante as entrevistas, através de estudos anteriormente desenvolvidos junto a esses indígenas ou nas análises do produto por membros da comunidade durante o processo de elaboração. Aos realizarem a testagem do material junto aos alunos, alguns professores da escola da comunidade também tiveram participação direta nesse processo de construção.

Por meio deste estudo, foi possível compreender que o trabalho com os aspectos históricos e culturais dos indígenas de Nazaré pode ressignificar saberes escolares construídos e partilhados na instituição escolar que atende à comunidade, pois no seu entorno há indígenas que cantam, dançam, se pintam, fazem rituais, praticam rezas de cura, utilizam plantas medicinais, produzem peças a partir do trançado de palha, percorreram um percurso geográfico para chegar até a região, mantêm relação com a natureza e seus lugares de memória e, principalmente, carregam histórias de luta e resistência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO NETO. **Geografia e História do Piauí para Estudantes. Da pré-história à atualidade**. 5 ed. Teresina: Edições Geração 70, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. “**A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas**”. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, n. 75, 2017.

ALVES PEREIRA, A., Sousa Carvalho do Nascimento, F.-L., de Oliveira Paula, A. M., Oliveira Lima, J., & Gomes de Oliveira Silva, L. . (2022). **A memória no processo de (re)construção histórica e identitária dos povos indígenas emergentes**. Conjecturas, 22(12), 873–885. Disponível em: <<https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1610>>. Acesso em 31/03/2023.

BANIWA, Gersen Luciano dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersen dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.**

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos / Gersen Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.**

BAPTISTA, João Gabriel. **Etno-história indígena piauiense. / João Gabriel Baptista. – 2 ed. – Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN, 2009.**

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo/Laurence Bardin: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.**

BARROSO, Ilana Magalhães. **Emergência étnica indígena, territorialização, memória e identidade do grupo indígena Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré**. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S010493132006000100002&pid=S0104-93132006000100002&pdf\\_path=mana/v12n1/a02v12n1.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S010493132006000100002&pid=S0104-93132006000100002&pdf_path=mana/v12n1/a02v12n1.pdf&lang=pt)>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BERGAMASCHI, M. A. **Memória: entre o oral e o escrito**. História da Educação (UFPel). Pelotas - RS, v. 6, n.11, p. 131-146, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O ENSINO DE HISTÓRIA PARA POPULAÇÕES INDÍGENAS. em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p.105-116, set. 1994. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2289/2028>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BORGES, Jóina Freitas. **Os senhores das dunas e os adventícios d'além-mar**: primeiros contatos, tentativas de colonização e autonomia tremembé na costa leste-oeste (séculos XVI e XVII). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

BOTTESI, Ana. **“Se esconder para resistir, aparecer para existir”**: autorrepresentação e resgate dos saberes tradicionais no Museu Indígena “Anízia Maria” da comunidade Tabajara e Tapuio de Nazaré, Brasil. 2019. Tese de Doutorado (Corso di Laurea Magistrale in Antropologia Culturale ed Etnologia) - Dipartimento di Culture, Politiche e Società, Università degli Studi di Torino, Torino, 2019.

BRASIL. Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850. **Dispõe sobre as terras devolutas do Império**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm)>. Acesso em: 05 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. consolida atos normativos editados pelo poder executivo federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da organização internacional do trabalho - oit ratificadas pela república federativa do brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CANDAU, Joel. **Bases antropológicas e expressões mundanas na busca patrimonial**: memória, tradição e identidade; In: Revista Memória em Rede. Pelotas, v1, n1, dezembro 2009/março 2010, pp. 43 a 58.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em direitos Humanos**. Rev. Educ. Soc. Campinas, v. 33, nº 118, p.235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CARVALHO, Padre Miguel de. **Descrição do Sertão do Piauí** – comentários e notas do Pe. Cláudio Melo. Teresina: Instituto Histórico e Geográfico Piauiense, 1993.

CASTELO BRANCO, Moysés. **O índio no povoamento do Piauí**. Teresina Artes Geográficas, 1984.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é**. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Org.) Povos Indígenas do Brasil – 2001/2006. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. P. 41 - 49

CHAVES, Joaquim Raimundo Ferreira. **O índio no solo piauiense**. 2 ed. Teresina: CEP, 1953.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. **Cronologia histórica do Estado do Piauí**: desde os seus tempos primitivos até a proclamação da república. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1974.

COSTA, João Paulo Peixoto. **A farsa do extermínio**: Reflexões para uma nova história dos índios no Piauí. In: PINHEIRO, Áurea; GONÇALVES, Luís Jorge (Org.). Patrimônio Arqueológico e Cultura Indígena. Teresina, Lisboa: EDUFPI, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, 2011. pp. 140–161.

\_\_\_\_\_. **Mata que é corcunda!** Os índios do Ceará na guerra de independência do Piauí. *Habitus: Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 243-262, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/5371/2943>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

COSTA e SILVA, Alberto. **Antologia de Lendas do Índio Brasileiro**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **“Introdução a uma história indígena”**. In: Carneiro da Cunha, Manuela. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FILHO, José Camilo da Silveira. **Pequena História do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras (APL), 2015.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá** [1949]. São Paulo: Hucitec, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Itamar. **A experiência indígena no ensino de história**. In: *História: ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HEEMANN, Thimotie Aragon. **Por uma releitura do direito dos povos indígenas: do integracionismo ao interculturalismo** / Thimotie Aragon Heemann. In: Revista de doutrina e jurisprudência / Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, v. 109, n. 1, p. 12-25, jul./dez. 2017. Disponível em: <[https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Direito\\_PovosIndigenas.pdf](https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Direito_PovosIndigenas.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento Geral do Brasil de 1872**. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477\\_v9\\_pi.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v9_pi.pdf)>. Acesso em: 08 nov. 2022

GOMES, Dhiogo Rezende. **Mê Ixujarênh - ausência, presença e busca: o ensino de História na Escola Indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé.** / Dhiogo Rezende Gomes. – Araguaína, TO, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína – Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2016.

KOPENAWA, Albert, Bruce, Davi. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami** / Davi Kopenawa e Bruce Albert; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro — 1<sup>a</sup>ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEITE NETO, João. **Índios e Terras – Ceará: 1850-1880.** / João Leite Neto. – Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Tese (Doutorado em História do Brasil) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

LIMA SOBRINHO, Barbosa. **O devassamento do Piauí**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo. Ed Loyola, 1996.

MELIÁ, Bartolomeu. 1999. **“Educação indígena na escola”**. In: Caderno Cedes, ano XIX, n. 49,. Dezembro/1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / (Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau); organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTT, Luiz R. B. **Piauí colonial: população, economia e sociedade**. Teresina, Projeto Petrônio Portela, 1985.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. **História, interculturalidade e a valorização social e educacional do festejo junino maranhense**. RECC, Canoas, v. 26 n. 2, 01-15, ago., 2021.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Caderno educação escolar indígena** [livro eletrônico] / Rita Gomes do Nascimento, Laise Lopes Diniz. -- 1. ed. -- Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. Disponível em: <[http://praticaseducativas.org.br/documentos/educacao\\_escolar\\_indigena.pdf](http://praticaseducativas.org.br/documentos/educacao_escolar_indigena.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2023.

NUNES, Odilon. **Pesquisa para a história do Piauí: Pré-história, primeiros contatos com a terra e ausência do Governo, primeiros...** / Odilon Nunes – Teresina: FUNDAPI; Fund. Mons. Chaves, 2007.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre (RS), v. 6, p. 60-83, 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/fh9cpRfmbxt4QNkmvnZyffg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, 4(1): 47-77, 1998.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. “Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais”. In: PORTUGAL, AR., and HURTADO, LR. (orgs.). **Representações culturais da América indígena** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

PIAUI. **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental** / Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva. [et al.]. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 314 p.

POTIGUARA, Eliane. **A Cura da Terra**. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração dos indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** / J. Gimeno Sacristán; trad. Ernani F. da F. Rosa - 3. ed. - Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SARMENTO. Ismatônio de Castro Sousa. **Memória Identidade e Escolarização nos Discursos e na Experiência Social Tentehara- Guajajara em Barra do Corda-MA**; In: Contraponto. Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI. Teresina, v. 7, n. 2, jun./dez. 2018, pp. 15 a 33.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCHWENNHAGEN, Ludwig. **Antiga História do Brasil de 1100 a.C. a 1500 d. C:** Tratado Histórico. Introdução e notas de Moacir C. Lopes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Cátedra, 1986.

SOUZA, Mariana Jantsch. **A memória como matéria prima para uma identidade:** apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade; In: Revista Graphos, vol. 16, nº 1, 2014.

STRAUSS, Claude Lévi. “Raça e história”. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

STUDART FILHO, Carlos. **Resistência dos indígenas à conquista e povoamento da terra:** a guerra dos bárbaros. Revista do Instituto do Ceará, Fortaleza, Ed. do Instituto do Ceará, Tomo 73/75, 1959/1962, p.182.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo.** Lorena: UK'A Editorial, 2018.

VITORELLI, Edilson. **Estatuto do Índio – Lei 6.001/1973.** 3. ed. rev. ampl. atual. Salvador: Ed. Juspodivm, 2016. 394p.

XAVIER, Maico Oliveira. **Índios e Jesuítas na Aldeia da Ibiapaba (1700 – 1759).** Revista Historiar, ano II, n. I, 2010. p. 43 – 62.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. Educar em Revista,** n. 65, p. 149–166, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

## **APÊNDICES**



APÊNDICE A – Modelo de roteiro de entrevista direcionado aos profissionais da educação da  
Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO – CPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST**

**Roteiro de entrevista direcionado aos profissionais da educação da Escola Municipal  
Professor José Raimundo Pereira**

- 1) Atualmente, de que forma a história e a cultura dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré vem sendo contemplada nas práticas didático-pedagógicas da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira?
- 2) Como profissional da educação, você acredita no potencial da escola como meio de fortalecimento da história e da cultura indígena dos povos indígenas de Nazaré?
- 3) A escola dispõe de materiais didáticos que enfocam a história e a cultura dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré?
- 4) Na sua concepção, quais os desafios atuais quanto ao trabalho com a história e a cultura dos povos indígenas de Nazaré em sala de aula?
- 5) De que modo os alunos das etnias Tabajara e Tapuio costumam expressar sua identidade indígena no cotidiano escolar?
- 6) Os povos indígenas de Nazaré participam das discussões sobre currículo e sobre projetos a serem desenvolvidos na escola?
- 7) Os povos indígenas da comunidade Nazaré costumam participar das ações didático-pedagógicas desenvolvidas pela escola?
- 8) Você já participou de alguma formação continuada que contemplou o ensino da história e da cultura indígena?

APÊNDICE B – Modelo de roteiro de entrevista direcionado aos povos Tabajara da  
Comunidade Nazaré

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO – CPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST**

**Roteiro de entrevista direcionado aos povos Tabajara da Comunidade Nazaré**

- 1) Dentro de um contexto geral, o que você conhece a respeito da história dos povos indígenas Tabajara?
- 2) Relate a respeito das origens do que hoje se conhece como comunidade indígena de Nazaré?
- 3) Quando se iniciou a busca pelo reconhecimento dos povos Tabajaras da comunidade Nazaré?
- 4) Que fatores você considera que foram determinantes para que a história, memória e identidade dos povos Tabajara de Nazaré não se perdesse ao longo do tempo?
- 5) Quais os principais rituais dos povos indígenas Tabajara em Nazaré?
- 6) Como você acredita que a escola pode contribuir para o fortalecimento da história e a cultura dos povos indígenas de Nazaré?
- 7) Atualmente, como anda a relação entre a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira e a comunidade indígena de Nazaré no que diz respeito ao ensino de história e cultura indígena?
- 8) No campo educacional escolar, que conquistas você acredita que seriam importantes para os povos indígenas da comunidade Nazaré?

APÊNDICE C – Modelo de Roteiro de entrevista direcionado aos povos Tapuio da comunidade Nazaré

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO – CPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST**

**Roteiro de entrevista direcionado aos povos Tapuio da comunidade Nazaré**

- 1) Dentro de um contexto geral, o que você conhece a respeito da história dos indígenas Tapuio?
- 2) Relate a respeito das origens do que hoje se conhece como comunidade indígena de Nazaré?
- 3) Quando se iniciou a busca pelo reconhecimento dos povos Tapuio da comunidade Nazaré?
- 4) Que fatores você considera que foram determinantes para que a história, memória e identidade dos povos Tapuio de Nazaré não se perdesse ao longo do tempo?
- 5) Quais os principais rituais dos povos indígenas Tapuio em Nazaré?
- 6) Como você acredita que a escola pode contribuir para o fortalecimento da história e a cultura dos povos indígenas de Nazaré?
- 7) Atualmente, como anda a relação entre a Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira e a comunidade indígena de Nazaré no que diz respeito ao ensino de história e cultura indígena?
- 8) No campo educacional escolar, que conquistas você acredita que seriam importantes para os povos indígenas da comunidade Nazaré?

APÊNDICE D – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE DOS POVOS TABAJARA E TAPUIO DA ALDEIA NAZARÉ: ressignificação do contexto escolar de uma comunidade autodeclarada indígena em Lagoa de São Francisco - PI.

**Pesquisador:** FRANC LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52431821.8.0000.5554

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.132.385

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa cujo título HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE DOS POVOS TABAJARA E TAPUIO DA ALDEIA NAZARÉ: ressignificação do contexto escolar de uma comunidade autodeclarada indígena em Lagoa de São Francisco - PI., nº de CAAE 52431821.8.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável FRANC LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo e concepção qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados serão: observação, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Serão feitas análises dos discursos segundo Bardin.

O cenário da investigação será a Escola Municipal professor José Raimundo Pereira, localizada na da Aldeia Nazaré, na zona rural do município de Lagoa de São Francisco – PI, em uma comunidade rural denominada Nazaré. A comunidade indígena conta com 137 famílias, totalizando uma média de mais de 300 pessoas.

De um modo específico, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com 03 indígenas da etnia Tapuia e 03 indígenas da etnia Tabajara, bem como com profissionais da educação vinculados a escola que atende a comunidade, sendo 03 professores indígenas, 03 professores não indígenas e 02 profissionais que atuam no núcleo gestor da escola. Os participantes serão

**Endereço:** Rua Quinhinha Pires, 743

**Bairro:** Centro

**CEP:** 70.255-010

**UF:** MA

**Município:** CAXIAS

**Telefone:** (99)3251-3938

**Fax:** (99)3251-3938

**E-mail:** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 5.132.385

definidos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

Quanto aos critérios de inclusão, no que diz respeito aos povos indígenas entrevistados, tanto no que se refere aos 03 indígenas da etnia Tabajara, quanto aos 03 indígenas da etnia Tapuio, serão os seguintes: Ser indígena das etnias acima mencionadas (Tabajara e Tapuio), residir atualmente na Aldeia Nazarê, ter participado desde o início do processo constituição da Associação dos Povos Indígenas Tabajara Tapuio Itamaraty da Comunidade Nazarê (APIN), aceitar de livre e espontânea vontade participar da investigação e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com relação aos profissionais que atuam no núcleo gestor da escola, incluir-se-ão aqueles que detenham um profundo conhecimento sobre a proposta pedagógica e sobre o currículo da Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, aceitar de livre e espontânea vontade participar da investigação e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No que diz respeito aos 03 professores indígenas e aos 03 professores não indígenas, coloca-se como critérios de inclusão o fato de os mesmos estarem atuando como docentes na Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira, aceitar de livre e espontânea vontade participar da investigação e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Serão excluídos os indígenas que não residirem na aldeia, bem como aqueles recentemente autoafirmados; os que não optarem de livre e espontânea vontade participar da investigação e não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Serão excluídos os professores que estejam de férias, licenciados e que estejam no exercício de outra função que não seja o trabalho docente, o professor que não aceitar de livre e espontânea vontade participar da investigação e ou não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Serão excluídos da pesquisa os profissionais ligados ao núcleo gestor que não tiverem em efetivo exercício de suas funções, que estejam de férias, licenciados e que estejam no exercício da docência, os que não possuem um profundo conhecimento da realidade por um tempo no exercício da gestão, os que não aceitar de livre e espontânea vontade participar da investigação e ou não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Geral: Compreender os aspectos históricos e culturais dos povos Tabajara e Tapuio da Aldeia

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 743  
 Bairro: Centro CEP: 70.255-010  
 UF: MA Município: CAXIAS  
 Telefone: (99)3251-3938 Fax: (99)3251-3938 E-mail: cepe@cesc.uema.br





Continuação do Parecer: 5.132.385

Nazaré;

Específicos:

Analisar a Proposta Pedagógica, Projeto Político Pedagógico – PPP e seus reflexos na orientação curricular, aspectos históricos, culturais e identitários dos povos Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré;

Entender a relação entre currículo escolar e suas vivências na Aldeia Nazaré como contexto de aprendizagem mais significativa para os povos indígenas;

Produzir um e-book didático-pedagógico com os aspectos históricos, culturais e identitários dos povos Tabajaras e Tapuios da Aldeia Nazaré;

Apresentar o e-book produzido aos povos Tabajaras e Tapuios da Aldeia Nazaré e à Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os Riscos apresentados foram: os indígenas podem se sentir constrangidos ao tratar de questões que envolvam sua história, sua memória. Os profissionais de educação podem se sentir constrangidos por não pertencerem à comunidade.

Minimização dos riscos: além da confirmação da confidencialidade da identidade e das respostas de cada participante, serão realizadas conversas individuais afim de minimizar dúvidas e fortalecer o vínculo entre participante e pesquisador. Desse modo, assegura-se que serão preservadas as identidades pessoais, profissionais e institucionais, assim

como o direito de não responder aos questionamentos contidos na entrevista, bem como alteraro seu teor, assim como remover ou incluir questionamentos, como forma de preservar as suas individualidades.

Quanto aos benefícios do estudo, os mesmos poderão ser percebidos diretamente pelos participantes da pesquisa, já que após a conclusão da investigação será feito um diagnóstico da situação a respeito da presença da história, memória e identidade dos povos Tabajaras e Tapuio

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 743

Bairro: Centro

CEP: 70.255-010

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (99)3251-3938

Fax: (99)3251-3938

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 5.132.385

da Aldeia Nazaré nos saberes escolares que permeiam a prática pedagógica da instituição escolar que atende a comunidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão. Ressalta-se que, apenas o título do projeto nas informações básicas continua incompleto.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e todas as demais etapas referentes ao mesmo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1835986.pdf	09/11/2021 22:34:39		Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_ISENCAO_DE_CONFLITO_DE_INTERESSE_novo.pdf	09/11/2021 22:29:10	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_dos_Pesquisadores_CEP_UEMAnovo.pdf	09/11/2021 22:23:58	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_novo.pdf	09/11/2021 22:14:52	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 743  
 Bairro: Centro CEP: 70.255-010  
 UF: MA Município: CAXIAS  
 Telefone: (99)3251-3938 Fax: (99)3251-3938 E-mail: cepe@cesc.uema.br





Continuação do Parecer: 5.132.385

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarcidonovo.pdf	09/11/2021 22:09:59	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_novo.pdf	09/11/2021 22:06:22	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	OFICIO_PARA_O_ENCAMINHAMENTO_DO_PROJETO_DE_PESQUISAnovo.pdf	09/11/2021 22:05:04	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_pesquisa_Antonio_Alves_Pereira_novo.pdf	09/11/2021 22:01:40	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaANTONIOALVESPEREIRAnovo.pdf	09/11/2021 22:00:19	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Outros	TCUDnovo.pdf	09/11/2021 21:58:47	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Outros	CurriculodoSistemadeCurriculosLattesAntonioAlvesPereira.pdf	01/10/2021 10:40:42	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Outros	CurriculodoSistemadeCurriculosLattesFranLaneSousaCarvalhodoNascimento.pdf	01/10/2021 10:39:03	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADE DADOS.pdf	01/10/2021 10:32:46	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	01/10/2021 10:23:05	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaodaInstituicaoocoparticipante.pdf	01/10/2021 10:17:02	ANTONIO ALVES PEREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAXIAS, 28 de Novembro de 2021

Assinado por:  
**FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 743  
Bairro: Centro CEP: 70.255-010  
UF: MA Município: CAXIAS  
Telefone: (99)3251-3938 Fax: (99)3251-3938 E-mail: cepe@cesc.uema.br



APÊNDICE E – Plano de Aula referente à testagem do Produto Educacional – 6º Ano  
(Geografia)



PLANO DE AULA 2020/2023

ESCOLA: Professor José Raimundo Pereira
PROFESSOR: Catarina Maria de Oliveira
ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências Humanas
SÉRIE/ANO 6º
COMPONENTE CURRICULAR: Geografia

UNIDADES TEMÁTICAS	CAMPO DE ATUAÇÃO	PRÁT. DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO (conteúdos, conceitos e processos):
O Sujeito e seu lugar no mundo	X	X	Aspectos Geográficos da região de Nazaré

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS NESTA AULA (OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS):  
(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes de sociedades com destaque para os povos originários.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA E/OU COMPONENTE:

- Conhecer a localização da comunidade Nazaré e seus povoados adjacentes
- Entender como se deu o emancipação da nossa cidade e sua localização e chegada dos povos indígenas

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL:  
Curiosidade para aprender - Foco

SITUAÇÕES DIDÁTICAS E DE APRENDIZAGEM	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do material impresso</li> <li>• Debate</li> <li>• Produção de Exatidão</li> <li>• A Cidade Geográfica</li> </ul>	Será feito por meio da participação e avaliações das atividades propostas MATERIAIS, TECNOLOGIAS E RECURSOS UTILIZADOS: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material impresso</li> <li>• Quadro</li> <li>• Caderno</li> </ul>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS  
Araribá mais : geografia : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editor responsável Cesar Brumini Dellore. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2018



## APÊNDICE F – Plano de Aula referente à testagem do Produto Educacional – 7º Ano (Arte)



## PLANO DE AULA DE 15/03/2023

ESCOLA: PROFESSOR JOSÉ RAIMUNDO PREZEIRA			
PROFESSOR: MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES DE SOUSA			
ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGENS			
SÉRIE/ANO 7º ANO	COMPONENTE CURRICULAR: ARTE		
UNIDADES TEMÁTICAS Artesanato com traçado de palha	CAMPO DE ATUAÇÃO	PRÁT. DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO (conteúdos, conceitos e processos) Refletir os valores culturais, sociais e humanos relacionados ao artesanato brasileiro. • Pesquisar sobre artesãs da região, valorizando a cultura local.
HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS NESTA AULA (OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADAS (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética			
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA E/OU COMPONENTE: Experiência a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.			
COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL: Abertura ao novo			
SITUAÇÕES DIDÁTICAS E DE APRENDIZAGEM		AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do texto sobre o artesanato com o traçado com palhas;</li> <li>• Vídeos mostrando o processo de confecção de algumas peças;</li> <li>• Produção de peças usando o traçado com palhas.</li> </ul>		Por meio do engajamento da turma e desenvolvimento das atividades propostas. Resolução de questões.	
		MATERIAIS, TECNOLOGIAS E RECURSOS UTILIZADOS: Livro didático You tube: <a href="https://youtu.be/F1f824uze6o">https://youtu.be/F1f824uze6o</a> Materiais para artesanato (palhas)	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			
YOUTUBE			





APÊNDICE G – Plano de Aula referente à testagem do Produto Educacional – 8º Ano  
(História)

**PLANO DE AULA** 9ª SEMANA MÊS Março

ESCOLA: <u>Escola São Francisco</u>			
PROFESSOR: <u>Silvina Antunes</u>			
ÁREA DO CONHECIMENTO: <u>Ciências Humanas</u>			
SÉRIE/ANO: <u>8ª</u>		COMPONENTE CURRICULAR: <u>História</u>	

UNIDADES TEMÁTICAS	CAMPO DE ATUAÇÃO	PRÁT. DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO (conteúdos, conceitos e processos):
<u>Revolução na Inglaterra</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>do Revolução Política</u></li> <li>• <u>A Revolução Industrial</u></li> <li>• <u>Os impactos da Revolução Industrial</u></li> <li>• <u>Os indígenas silenciados reorganizam: compunção do processo existência e resistência.</u></li> </ul>

**HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS NESTA AULA (OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS):**

- Compreender as mudanças no modo de trabalho antes e depois da Revolução Industrial.
- Identificar características da Revolução Industrial
- Revisitar os conteúdos trabalhados.
- Compreender os processos de existência e resistência dos povos indígenas.

**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA E/OU COMPONENTE:**

- Compreender o outro e a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

**COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL:**

Consciência Social

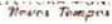

<p><b>SITUAÇÕES DIDÁTICAS E DE APRENDIZAGEM/ DATAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Revisitar os conteúdos estudados durante ao mês / aulas: Aula expositiva, resolução, concessão etc. 14/03/2023</u></li> <li>• <u>Apresentação do trabalho (Material da professora Antunes) / discussão sobre o conteúdo. 15/03/2023.</u></li> <li>• <u>Revisão de conteúdo</u></li> </ul>	<p><b>AValiação</b></p> <p>Participação nas discussões sobre texto. Interação da turma na resolução do exercício.</p>
	<p><b>MATERIAIS, TECNOLOGIAS E RECURSOS UTILIZADOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>livro didático</u></li> <li>• <u>livro prof. Antunes.</u></li> </ul>

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Editora Moderna - obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Ana Claudia Fernandes -- 4ª ed. -- São Paulo: Moderna, 2018

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=suporte+geogr%C3%A1fico+hist%C3%B3ria>

APÊNDICE H – Plano de Aula referente à testagem do Produto Educacional – 9º Ano  
(História)



 DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PLANO DE AULA 12 SEMANA MÊS Maço

ESCOLA: <u>Escola São Francisco</u>	
PROFESSOR: <u>Silviana Araújo</u>	
ÁREA DO CONHECIMENTO: <u>ciências Humanas</u>	
SÉRIE/ANO: <u>9º</u>	COMPONENTE CURRICULAR: <u>História</u>

UNIDADES TEMÁTICAS	CAMPO DE ATUAÇÃO	PRÁT. DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO (conteúdos, conceitos e processos):
<u>Industrialização e Urbanização na Primeira República</u>	<u>X</u>	<u>X</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Primeira República, suas características.</u></li> <li>• <u>Aspectos históricos dos indígenas Tabajara, Tapeira e Tapeiro da região de Nazare.</u></li> </ul>

HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS NESTA AULA (OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS):

- EF09H109. Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições impactantes na região.
- Conhecer a história dos indígenas Tabajara, Tapeira da região de Nazare.
- Identificar aspectos da cultura indígena Tabajara e Tapeira.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA E/OU COMPONENTE:

- Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL:


Consciência social

<p>SITUAÇÕES DIDÁTICAS E DE APRENDIZAGEM/DATAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Resolução / Correção de exercícios propostos 07/03/2023</u></li> <li>• <u>Apresentação do material sobre os indígenas Tabajara, Tapeira (Aula expositiva, debate sobre o conteúdo). 10/03/2023</u></li> <li>• <u>Roda de conversa com a professora Simone das Indígenas Tabajara.</u></li> </ul>	<p>AValiação</p> <p>Participação nas discussões sobre texto. Interação da turma na resolução do exercício.</p> <hr/> <p>MATERIAIS, TECNOLOGIAS E RECURSOS UTILIZADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>livro dialético</u></li> <li>• <u>livro do prof. An</u></li> </ul>
---	--

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, editora responsável Ana Cláudia Fernandes -- 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2018.

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=suporte+geogr%C3%A1fico+hist%C3%A3ria>



LAGOA DE SÃO FRANCISCO  
**PEDAGOGIA 2022**  
DE COMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM  
COMO APLICAR NA PRÁTICA

*Assinatura*  
Silviana Araújo  
08/03/2023



APÊNDICE I – Plano de Aula referente à testagem do Produto Educacional – 9º Ano  
(Língua Portuguesa)

ESCOLA: Escola Municipal Professor José Raimundo Pereira	
PROFESSOR: Maria Cleoma da Silva Pinto Sousa	
ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens e Suas Tecnologias	
SÉRIE/ANO: 9º ano	COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

**PLANO DE AULA** 13/03/2023 a 15/03/23 (4 aulas)

UNIDADES TEMÁTICAS	CAMPO DE ATUAÇÃO	PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO (conteúdos, conceitos e processos):
História e cultura dos povos indígenas da comunidade Nazaré	Campo artístico-literário	Leitura	Leitura da poesia de cordel “Nossa história”, de Vitória Araújo e Lucinete Nascimento Estudo sobre a história e a cultura indígena da comunidade

**HABILIDADES A SEREM TRABALHADAS NESTA AULA (Objetivos a serem alcançados)**

**Habilidades:** (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção; (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal; (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor;

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores; (EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

**Objetivos:** Acionar os conhecimentos prévios sobre a história e a realidade dos indígenas do Brasil, desde a chegada dos europeus no país; Conhecer a história de existência, cultura, luta e resistência dos povos indígenas da comunidade Nazaré ao longo dos anos; Reconhecer aspectos fisionômicos, culturais e históricos dos indígenas da comunidade por meio da contação de sua história; Compreender e interpretar o texto de forma global, identificando temática, informações explícitas, acionando as implícitas e acionando o sentido de palavras e expressões; Valorizar a produção artística cultural por meio da exploração do gênero poético e suas características textuais, e do subgênero poesia de cordel e suas características peculiares; Explorar e reconhecer no texto as estruturas de sujeito e predicado em orações, e classificá-los corretamente observando as funções dos verbos presentes em relação ao sujeito.

**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA E/OU COMPONENTE CURRICULAR**

- Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 5
- Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: 1, 3, 6, 7, 9

**COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL**

- |                                      |                                      |                             |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| 1. ( x ) Autoconsciência             | 2. ( ) Autogestão                    | 3. ( x ) Consciência Social |
| 4. ( ) Habilidades de relacionamento | 5. ( ) Tomada de decisão responsável |                             |

**SITUAÇÕES DIDÁTICAS E DE APRENDIZAGEM**

- Aula expositiva dialogada sobre a história e a cultura indígena da comunidade Nazaré, desde os primórdios até os dias atuais, com a participação da professora Lucinete, com uma palestra.
- Leituras diversificadas do texto proposto e análise oral coletiva, destacando a temática, os aspectos textuais com relação à estrutura (estrofes, versos, rima, ritmo), ao gênero (poema), subgênero (cordel) e tipo textual, o sentido de palavras e expressões.
- Resolução de exercícios de estudo do texto e de apoio para estudo gramatical.
- Socialização dos exercícios resolvidos e correção coletiva.

**AVALIAÇÃO**

Participação ativa dos alunos nas atividades propostas, atenção e assiduidade.  
Resolução dos exercícios escritos propostos e socialização.

**MATERIAIS, TECNOLOGIAS E RECURSOS UTILIZADOS**

Texto (poema de cordel) xerocado e recursos de uso pessoal  
Exercícios escritos de compreensão textual.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- OLIVEIRA, Tania Amaral. Tecendo linguagens: língua portuguesa: \_\_ ano / Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo. – 5. ed. – Barueri [SP]: IBEP, 2018.
- PEREIRA, Antonio Alves. O RESSOAR DAS VOZES QUE ROMPERAM O SILÊNCIO - Aspectos históricos e culturais dos povos indígenas Tabajara e Tapuio de Nazaré, 2023.