



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



PROF**HISTÓRIA**

MARLON FERREIRA XAVIER

“ELES SEMPRE ESTIVERAM AQUI”: ENSINO DE HISTÓRIA E VISIBILIDADE DA
TEMÁTICA INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO, NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA,
PARÁ.

ANANINDEUA-PA

2025

MARLON FERREIRA XAVIER

“ELES SEMPRE ESTIVERAM AQUI”: ENSINO DE HISTÓRIA E VISIBILIDADE DA TEMÁTICA INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO, NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA, PARÁ.

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

Linha de pesquisa: Ensino de História em diferentes espaços de memória.

Orientador: Prof.º Dr. Renato Pinheiro da Costa.

ANANINDEUA-PA

2025

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

F383e Ferreira Xavier, Marlon.
Eles sempre estiveram aqui : Ensino de história e
visibilidade da temática indígena em contexto urbano, no
município de Altamira, Pará / Marlon Ferreira Xavier. — 2026.
106 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional
em Ensino de Geografia em Rede Nacional, Ananindeua,
2026.

1. Ensino de História; Indígenas em contexto
urbano; Lei 11.645/2008; Pesquisa-ação, Sequência
didática. I. Título.

CDD 370.1109811



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



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

MARLON FERREIRA XAVIER

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Antonia Zelina Negrão de Oliveira e Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior reuniu-se no dia 27 de março de 2026, às 14:00 horas, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **MARLON FERREIRA XAVIER** com projeto intitulado: "ELES SEMPRE ESTIVERAM AQUI": ENSINO DE HISTÓRIA E VISIBILIDADE DA TEMÁTICA INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA, PARÁ".

Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **Excelente** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma remota, através de videoconferência na Plataforma Google Meet.

Documento assinado digitalmente



RENATO PINHEIRO DA COSTA
Data: 07/04/2026 10:43:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa Orientador

Documento assinado digitalmente



ANTONIA ZELINA NEGRAO DE OLIVEIRA
Data: 03/04/2026 08:43:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Antonia Zelina Negrão de Oliveira
Membro Externo da Banca / PPGEI/UEPA

Documento assinado digitalmente



JOSE DO ESPIRITO SANTO DIAS JUNIOR
Data: 07/04/2026 10:07:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA / UFPA

“Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai. Isso não é importante apenas para o indivíduo, mas para o coletivo, para que uma comunidade humana saiba quem é e para onde está indo.”

— Ailton Krenak

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Universidade Federal do Pará, instituição na qual realizei minha terceira formação acadêmica. Sinto orgulho em fazer parte dessa universidade, onde construí toda a minha trajetória acadêmica, e sou grato pela promoção de uma educação pública de qualidade voltada à população da região Norte. Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), agradeço a oportunidade de acesso à pós-graduação como professor da escola pública.

A CAPES, meus sinceros agradecimentos pela ajuda de custo para a pesquisa, apoio fundamental para que eu pudesse me dedicar a este trabalho. Ao meu orientador, Drº Renato Pinheiro da Costa, muito obrigado pela parceria e pela orientação ao longo da pesquisa.

Agradeço à minha família que, apesar das dificuldades de uma família trabalhadora do interior, sempre me incentivou a estudar, pois sabia que era o que poderia oferecer para a minha formação como pessoa. Se hoje conquistei uma vida digna, foi graças a Mailza Xavier, minha mãe, e Manoel dos Passos Xavier, meu pai. Sem o apoio de vocês, eu não estaria aonde cheguei.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Altamira pelo apoio ao meu sonho de cursar a pós-graduação, contribuindo com meus deslocamentos e acompanhando minha trajetória na construção desta pesquisa. Agradeço também à minha escola, a EMEF Santa Benedita, que, juntamente com a SEMED, apoiou esse sonho e possibilitou sua concretização. A turma 901 do ano de 2025, meus agradecimentos por aceitarem, com tanta empolgação, participar da construção do produto didático; sem vocês, nada disso teria sido possível.

Na minha vida pessoal, dedico este momento a todos os amigos e companheiros que estiveram comigo, mesmo que indiretamente, para que ele se tornasse realidade. Sem o apoio emocional de vocês, este trabalho não se concretizaria. Um agradecimento especial ao meu cônjuge, Vinícius Ribeiro, que esteve ao meu lado em todos os momentos, nos dias difíceis e nos felizes.

Por fim, agradeço aos povos originários Xipaya, Kuruaya e Juruna, pelo diálogo e pela confiança, que tornaram possível a realização desta pesquisa. Espero que este trabalho contribua para que os estudantes de Altamira conheçam melhor sua história, sintam orgulho de suas origens encontrando aqui um aliado na luta indígena.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo refletir e destacar a importância da temática indígena, em contexto urbano, no ensino de História, especificamente sobre os povos indígenas citadinos de Altamira, trazendo visibilidade à sua historiografia no chão da sala de aula. A questão central foi compreender como essas populações urbanas foram, por muito tempo, invisibilizadas pela historiografia e de que maneira esse debate pode ser incorporado ao ensino. Para abordar esse problema, foi necessário entender a produção historiográfica sobre esses povos, bem como compreender a luta dos movimentos indígenas para a consolidação da Lei 11.645/2008 e, ainda, refletir sobre como essa legislação deve ser aplicada de forma efetiva em sala de aula. A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, com viés de pesquisa-ação e participante. O trabalho foi desenvolvido em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF Santa Benedita, utilizando como produto uma sequência didática que resultou na elaboração de um material audiovisual, composto por vídeos curtos para a internet, narrando a trajetória histórica dos povos Xipaya, Kuruaya e Juruna.

.

Palavras-chave: Ensino de História; Indígenas em contexto urbano; Lei 11.645/2008; Pesquisa-ação, Sequência didática.

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on and highlight the importance of Indigenous themes in urban contexts within History teaching, specifically focusing on urban Indigenous peoples in Altamira, bringing visibility to their historiography in classroom practice. The central question was to understand how these urban populations have long been made invisible by historiography and how this discussion can be incorporated into teaching. To address this issue, it was necessary to examine the historiographical production about these peoples, as well as to understand Indigenous movements' struggles for the consolidation of Law 11.645/2008 and to reflect on how this legislation should be effectively implemented in the classroom. This research is based on a qualitative approach, adopting an action-research and participatory perspective. The study was carried out with a 9th-grade class in elementary school at EMEF Santa Benedita, using as its product a didactic sequence that resulted in the creation of audiovisual material composed of short videos for the internet, presenting the historical trajectory of the Xipaya, Kuruaya, and Juruna peoples.

Keywords: History Teaching; Indigenous Peoples in Urban Contexts; Law 11.645/2008; Action Research; Didactic Sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização dos povos indígenas do médio Xingu	36
Figura 02: Figura 02 – aluno da turma 901 respondendo a atividade diagnóstica.....	81
Figura 03 : Aula sobre o conhecimento prévio dos alunos ao termo “Índio”	84
Figura 04: Trecho do slide apresentado em sala de aula sobre o termo “Índio”	85
Figura 05: Alunos da turma 901 assistindo ao vídeo “Índios somos nós”	86
Figura 06 : Questão apresentada no slide, texto hipotético sobre identidade.....	87
Figura 07: Questão apresentada no slide, texto hipotético sobre identidade.....	87
Figura 08: Captura de imagem do vídeo número 01.....	89
Figura 09: Captura de imagem do vídeo número 02.....	89
Figura 10: Captura de imagem do vídeo número 03.....	90
Figura 11: Captura de tela do vídeo criado através do aplicativo Veo 3.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado geral da atividade diagnóstica 01.....	83
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Sequência Didática	75
--------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AIMA	Associação dos indígenas do Município de Altamira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Constituição e de Justiça e Cidadania
CEC	Comissão de Educação e de Cultura
CIMI	Conselho Indigenista Missionário.
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
RUC	Reassentamento Urbano Coletivo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SPI	Sistema de Proteção ao Índio
TEEMX	Território Etnoeducacional do Médio Xingu
UFPA	Universidade Federal do Pará
UHE	Usina Hidrelétrica Energia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	HISTORIOGRAFIA INDÍGENA, ENTRE CONCEITOS DE IDENTIDADE	20
2.1	Tópicos conceituais sobre o que é ser indígena em contexto urbano	20
2.2	A construção histórica da imagem dos indígenas citadinos no contexto brasileiro.....	24
2.3	Os povos originários da Região do Xingu e os indígenas em contexto urbano de Altamira	35
3	O ENSINO DE HISTÓRIA NO 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A TEMÁTICA INDÍGENA A PARTIR DA LEI 11.645/2008	45
3.1	A temática indígena no ensino fundamental: percursos históricos e desafios.	45
3.2	A trajetória da lei 11.645/2008 e a articulação do movimento indígena	50
3.3	Caminhos para o fortalecimento da temática indígena no Ensino de História	56
3.4	A temática indígena cidadina entre a BNCC, o currículo municipal e o livro didático: avanços e lacunas.....	63
4	A PRESENÇA INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO: O ENSINO SOBRE INDÍGENAS CITADINOS NA CIDADE DE ALTAMIRA	71
4.1	Evidenciando os indígenas em contexto urbano de Altamira no Ensino de História.	71
4.2	Resultados da Aplicação: Sequência didática sobre os indígenas citadinos de Altamira.....	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

A discussão da temática indígena no ensino de história mostrou que por muito tempo existia uma visão distorcida dessas populações. Essa discussão culminou na lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 onde há a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A lei foi necessária pois percebia que a historiografia desses povos se encontrava de forma fragmentada e genérica nos livros didáticos e por muitas vezes, ignorava-os para dar destaque à história dos "grandes homens", e quando representados, eram retratados de forma estereotipada e, em muitos casos, como inimigos a serem combatidos. Por isso, o desafio de professores na atualidade é focar nesses grupos e mostrar que sua historiografia requer um cuidado para não reproduzir estigmas que coloquem esses sujeitos em situação subalternas à dominação europeia.

Nesse contexto, a história desses povos vai muito além do que por muito tempo foi colocada no chão da sala de aula. Grupos diversos com pluralidades de línguas, culturas, organizações sociais, lutas e resistência não devem ser reduzidos apenas a colonização e logo após serem esquecidos como se deixassem de existir ou ter sua importância na história. Partindo desse pressuposto, entende-se que a imagem negativa foi sendo estabelecida para legitimar seu genocídio, impondo estereótipos que são reproduzidas até hoje. A lei mesmo sendo colocada em prática, precisa de professores que saibam apresentar a história dos indígenas pautada em uma visão decolonial, pois não basta apresentar historicamente esses povos, com uma visão eurocêntrica, é necessário estabelecer as nuances dos povos indígenas na sala de aula para que se entenda a diversidade dessas populações, trazendo-os assim, como protagonistas da sua história.

Hoje, percebe-se que há uma crescente mudança, de certo modo positiva, sobre a temática indígena no ensino de história, com novas abordagens do que havia anos atrás. No entanto, na minha vida lecionando na educação básica, percebi que a questão indígena ainda está pautada enfaticamente, nos povos originários do setor rural e que existem casos, no município onde atuo, comunidades indígenas que vivem, resistem e mantêm sua cultura no contexto urbano. Esses indígenas conhecidos como citadinos ou em contexto urbano, são grupos que se estabeleceram naquele

território antes da chegada europeia e estavam presentes em todas as transformações históricas daquele local, mas que foram “esquecidos” da historiografia pois o dilema a ser debatido por muitos autores e por cidadãos não indígenas é: será que são indígenas, mesmo vivendo na cidade?

Como docente da educação básica vejo que pouco se fala dessas populações, além de observar que muitos alunos são pertencentes a essas etnias, mas por conta da opressão de viver em um lugar que os deslegitima acabam por esconder sua identidade para sobreviver. De acordo com Simoni e Dagnino (2016), vivem na cidade de Altamira no estado do Pará, três etnias: Kuruaya, Xipaya e Juruna. Esses povos se estabeleceram na região da volta grande do Xingu onde tiveram grande importância na fundação da cidade de Altamira e participação essencial durante o ciclo da borracha, pois detinham o conhecimento local de navegação, dos rios e dos lugares apropriados para estabelecer os barracões, o que gerou uma relação de troca entre estes e os grupos indígenas já citados, ou como “mediadores de negócios” (Snethlage, 1910, p. 59).

Com a construção da Transamazônica, durante a década de setenta, essas populações foram novamente atingidas por esse processo de transformação. Com a especulação imobiliária, muitos foram expulsos de suas residências e forçados a habitarem bairros mais afastados, preferencialmente, às margens dos Igarapés Altamira e Ambé, para além do Panelas, normalmente em áreas de palafita, sem regularização de terrenos, com riscos à saúde por falta de saneamento básico e sujeitas às cheias (Eletronorte, 1988). Do início dos anos 1880 até 1970, percebe-se que a população indígena passou por um violento processo de dispersão territorial e aparente desvinculação de sua identidade indígena enquanto grupo (Simoni; Dagnino, 2016.) o que causou em um “apagamento”. Portanto, mesmo com a tentativa de “embranquecimento” dessa população e com as políticas de migração no decorrer dos anos ainda se encontram na resistência de não perder sua cultura dentro desse contexto.

A partir dessa análise observo que no ambiente educacional em que atuo, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Benedita, localizado no Conjunto de mesmo nome, que fica na periferia da cidade de Altamira, onde há um número

significativo de alunos que vêm de famílias que têm ligação indígena, como exemplo, seus sobrenomes “Xipaya”, “Curuaia”¹ e “Juruna”, revelam ainda a forte identidade desses povos. Nesse contexto é necessário que exista metodologias e propostas que apresente a esses alunos a importância desses grupos que residem e preservam sua cultura mesmo no caos de uma cidade que os invisibilizou.

Quando realmente percebemos o papel atuante dos grupos indígenas que vivem naquela região tanto quando houve o auge da borracha, construção das rodovias, e da preservação das florestas que foram dizimadas pelas políticas de “desenvolvimento da Amazonia” houve uma política de esquecimento. Na cidade se observa as ruas, avenidas e praças que remetem aos coronéis da ditadura na qual quer engrandecer a figura dessas pessoas, enquanto a margem dessa situação encontra-se grupos que ali vivem por muitos anos e construíram a identidade daquele município, sendo esquecidos e colocados em situação subalterna a História de Altamira.

Percebe-se que houve um projeto que escolheu qual história deve ser contada e qual deve ser negada ou ser esquecida, pois de acordo com Michel trata-se de um esquecimento por manipulação onde é um procedimento ativo e voluntário, por vezes estruturado, de esquecimento diretamente imputável aos atores públicos encarregados de elaborar e transmitir a memória pública oficial (2010).

No entanto, não significa que os indígenas não estão na história da cidade, mas observa-se que eles são colocados, como por muito tempo na história tradicional brasileira, como aqueles que foram aldeados e depois são “desaparecidos” da historiografia, dando ênfase na migração durante os grandes Projetos na Amazônia durante a Ditadura. Isso causou como consequência preconceitos com os povos originários que permaneceram no território, pois muitos deslegitimam sua identidade pelo fato de estarem na via urbana, ou seja, para essas pessoas eles não são indígenas.

Nesse contexto os povos indígenas e sua presença nas cidades ainda é

¹Os sobrenomes de famílias **Kuruaya** e **Xipaya** podem apresentar variações ao longo do tempo em função de casamentos interétnicos, registros em cartório, adaptações ortográficas e processos históricos de contato e interação sociocultural, sem que isso implique perda de pertencimento étnico.

considerado um tabu, o que causa uma invisibilidade e consequentemente perpetuando estigmas que traz a ideia de que povos indígenas são “aqueles que vivem na floresta”, ou seja ainda há uma lacuna no ensino de história sobre essas populações. Desse modo busca-se contribuir para fomentar um debate atual sobre o que significa ser indígena no Brasil.

Nessa perspectiva observo que a questão dos indígenas urbanos ou citadinos, ainda enfrenta uma ausência significativa na historiografia que aborde essa temática. Essa lacuna ainda se agrava quando se trata de sua representação. É nítido que há poucas pesquisas na historiografia a respeito dos povos citadinos, que continuam a sofrer com o preconceito associado à identidade indígena, pois, o senso comum tende a associar a condição de ser indígena à vida na floresta, e por muitas vezes, em um contexto considerado primitivo. Assim, quando um indivíduo indígena não se encontra nesse ambiente, muitas vezes é desconsiderado como tal.

Nesse pressuposto para o ensino de História, será de suma importância combater visões tradicionalistas, como a ideia romantizada ou vilanizada desses povos, como somente pertencentes ao passado, incentivando aos discentes a refletirem sobre a atualidade e mostrando que essa temática está em constante transformação, fazendo, assim um ensino mais inclusivo e relevante para o alunado. Se procura legitimar a resistência, luta e manutenção da identidade dessas populações nas cidades, como também combater preconceitos, ajudando a compreender sua pluralidade e buscando ser um instrumento de voz e visibilidade. Quanto a questão da identidade precisa ser auto afirmativa e essa mudança leva a certas decisões e investimentos no presente, mas verifica-se que não acontece por acaso, e sim devido a mudanças na forma como aprendemos e ensinamos história (Cerri, 2011) ou seja, cabe o papel como professor trazer para os alunos uma visão fidedigna e trazendo a devida importância desses povos.

Seguindo nas ideias de Lima, verifica-se que “ensinar história é uma decisão social e política de uma sociedade, e essas esferas adicionam, por exemplo o sentimento nacional” (2014, p. 07). Nesse pressuposto, compreende-se que o ensino de História deve contribuir para a construção da identidade dos sujeitos, promovendo a abordagem dos povos originários de modo não estereotipado nem idealizado, a fim

de ampliar a compreensão de mundo dos discentes. Cerri (2011) ainda compartilha que a influência do professor de história sobre as opiniões históricas dos alunos é no mínimo limitada, e sim os meios externos ainda é primordial, mas quando esses meios externos culturais são invisibilizados necessita-se que o professor instigue seus alunos a pensar criticamente e conscientizá-los de sua cultura e história.

Por isso entende-se que muitos alunos encontram uma identidade forjada e que mantem uma condição de desrespeito e reproduções falsas aos povos originários, partindo dessa questão que a perspectiva decolonial seria de ideal escolha para apresentar ao discentes a história desses povos que vivem a margem da historiografia regional. Conforme Silva e Bicalho o movimento decolonial procura buscar por ações e formas de pensamento que provém da própria cultura local, “ressaltando-a perante os processos de globalização que silenciam aqueles que pertencem aos grupos ‘subalternos’” (2018, p. 248).

Nesse sentido, entende-se que o ensino de história mesmo que voltado para as populações indígenas em um ensino tradicional eurocêntrico, acaba involuntariamente trazendo estigmas a essas sociedades, por isso Quijano (2005) explica que a visão cognitiva prevalente durante o longo período do domínio eurocêntrico do capitalismo colonial/moderno tornou a experiência dos indivíduos nesse sistema de poder parecer natural. Em outras palavras, essa perspectiva leva as pessoas a aceitarem essas experiências como normais e inquestionáveis.

Acredita-se ser necessário adotar uma nova perspectiva na condução do ensino direcionado a esses povos, de maneira que fortaleça suas relações, valorize sua verdadeira cultura e reconheça sua importância histórica na construção da população altamirense. Esse enfoque deve objetivar o entendimento e o reconhecimento desses povos como agentes ativos e protagonistas. Portanto, esta pesquisa busca analisar a historiografia dos grupos indígenas que vivem no núcleo urbano de Altamira-PA, com ênfase em sua presença e resistência na historiografia. Buscou-se compreender, a partir de seus conhecimentos históricos e das políticas voltadas à manutenção de suas identidades e territórios, os processos de resistência desses povos no espaço urbano partindo de um produto didático voltado para alunos do ensino fundamental, especificamente do 9º ano. Como

conhecimentos específicos a pesquisa propôs buscar, por meio da historiografia, os elementos constitutivos da história desses povos, delimitando esse percurso histórico desde o período anterior à chegada dos colonizadores até a contemporaneidade; analisar a representação dos povos indígenas citadinos nos livros didáticos de História adotados nas escolas de Ensino Fundamental Altamira-PA, do 9º ano, com o intuito de compreender os desafios relacionados ao ensino dessa temática e apresentar a história dos povos indígenas que habitam a cidade de Altamira, identificando suas tradições, culturas resistência e desafios atuais a partir de um produto audiovisual.

A metodologia adotada nesta pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, com viés de pesquisa-ação participante, envolvendo os discentes e a comunidade escolar, buscando estratégias para dar visibilidade à temática indígena em contexto urbano no ensino de História no município de Altamira. Após o levantamento inicial, foi realizado um mapeamento da produção acadêmica existente sobre esses povos. Para compreender o conceito de indígena urbano, a dissertação de Thaís Elisa Silva da Silveira, intitulada *“Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de História na região metropolitana do Rio de Janeiro”*, contribuiu para a compreensão das nuances relacionadas às populações indígenas em contexto urbano.

No âmbito regional, a tese de doutorado de Francilene de Aguiar Parente, *“Eles são indígenas e nós também: pertencas e identidades étnicas entre Xipaya e Kuruaya em Altamira/Pará”*, possibilitou compreender a construção identitária dos indígenas na cidade e os processos de ressurgimento e autoafirmação ao longo dos anos. Esse debate foi articulado com trabalhos de outros autores, como Alessandra Traldi Simoni e Ricardo de Sampaio Dagnino, em *“Dinâmica demográfica da população indígena em área urbana”*, que analisam as diásporas desses grupos no espaço urbano ao longo do tempo. O embasamento teórico da pesquisa apoiou-se em autores como Aníbal Quijano, a partir da perspectiva decolonial, e Pablo Quintero, entre outros, que contribuem para uma abordagem menos eurocêntrica da história dos povos indígenas. No campo específico do ensino de História, foram mobilizadas contribuições teóricas de Luís Fernando Cerri e Jörn Rüsen, bem como de Breno Mendes e Ivor Goodson, que discutem os desafios do currículo e da construção do conhecimento histórico escolar. Também foram incorporadas produções de autores indígenas que discutem

as formas de representação e os caminhos para os estudos sobre essas populações, destacando-se Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Edson Kayapó, além de outros autores indígenas apresentados ao longo da pesquisa.

O produto didático consistiu em uma sequência didática que apresentou a história e os conceitos relacionados aos povos indígenas citadinos, a partir de seus conhecimentos históricos e experiências. Como resultado, foi produzido um vídeo didático, elaborado com o aplicativo VEO 3, com a participação ativa dos estudantes. A sequência didática dialogou com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019), especialmente na unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, contemplando o objeto de conhecimento “A questão indígena durante a República (até 1964)”. A proposta possibilitou articular a narrativa histórica às transformações ocorridas no país e às experiências dos povos indígenas em Altamira, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e o fortalecimento de identidades.

Após a finalização e mediante autorização dos participantes, o material foi disponibilizado no YouTube como recurso didático para professores. Dessa forma, a pesquisa buscou contribuir para o ensino da história dos povos indígenas não apenas em Altamira, mas também em outros contextos, considerando as especificidades da história indígena em espaços urbanos.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, realiza-se uma análise histórica e conceitual do termo indígena no contexto urbano, abordando os povos originários no Brasil desde o período anterior ao contato com os europeus até o pós-contato, com ênfase nas formas de resistência e nas transformações do cotidiano do meio rural ao urbano, culminando na discussão sobre os indígenas citadinos de Altamira.

O segundo capítulo discute o ensino de História, analisando como os livros didáticos retratavam os povos indígenas, em diálogo com a Lei nº 11.645/2008, além de mobilizar autores que refletem sobre abordagens da temática indígena em sala de aula e examinar sua representação em documentos escolares. Por fim, o terceiro capítulo apresenta a construção do produto didático, bem como o processo de sua elaboração e consolidação.

2 HISTORIOGRAFIA INDÍGENA, ENTRE CONCEITOS DE IDENTIDADE

Este capítulo apresenta uma análise historiográfica sobre os povos indígenas que compunham o território brasileiro, enfatizando suas transformações sociais e a diversidade cultural que os caracteriza. A abordagem considera, sobretudo, as lutas dessas populações pelo reconhecimento e pela manutenção de seus territórios, analisando os diferentes contextos históricos e sociais nos quais estiveram inseridas. Além disso, busca-se compreender as dinâmicas de adaptação e resistência dessas comunidades, especialmente no cenário urbano contemporâneo. Para isso, adota-se um recorte específico voltado para os grupos indígenas citadinos do município de Altamira/Pa, evidenciando as mudanças que marcaram suas trajetórias ao longo do tempo. Assim, a investigação procura elucidar os processos de territorialização e desterritorialização, bem como os impactos das políticas públicas e das transformações socioeconômicas na reconfiguração das identidades indígenas nesse contexto.

2.1 Tópicos conceituais sobre o que é ser indígena em contexto urbano

O imaginário de muitas pessoas em relação aos povos indígenas ainda se encontra no ambiente rural, pois por ser um ambiente caracterizado por baixa densidade populacional, atividades primárias como agricultura, pesca, extrativismo e um contato mais íntimo com a natureza traz essa concepção, pelo fato de muitas etnias historicamente, ocuparem territórios florestais, ou seja, em áreas afastadas dos grandes centros urbanos. Essa ideia acabou gerando construções de estereótipos e preconceitos a aqueles grupos que não se encaixavam no padrão do “índio genérico”. De acordo com Freire (2002), a imagem que ficou fixada na maioria dos brasileiros remete a um tipo de indígena: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. Esse padrão foi fortemente influenciado pela literatura, pelos meios de comunicação e a pela própria historiografia, muito difundida nas escolas, que frequentemente retratam os indígenas como figuras ligadas à natureza, ao isolamento e ao passado, ignorando sua presença em contextos urbanos e suas dinâmicas contemporâneas.

Além disso, essa representação deu ao indígena uma imposição social do que dever “ser um indígena” e se um desses estereótipos não é encontrado nas populações, sua identidade acaba sendo questionada. De acordo com o IBGE (2023) existem “8.568 localidades indígenas no Brasil, identificadas em todos os estados e no Distrito Federal”, que possuem dinâmicas culturais e sociais diferenciadas. Se no passado a luta dos povos indígenas era pela afirmação de sua existência — ‘nós existimos’ —, no novo milênio, a questão vai além, passando a ser ‘como nós existimos’.

É necessário que entendamos as nuances dessas populações tão diversa pois é importante enfatizar, a diversidade entre os inúmeros povos indígenas no tempo e no espaço. Esteves (2023) aponta que questões como, por exemplo, formas de moradia, atividades de caça, agricultura, religiosidade, assumem características diferentes em diversos grupos e para isso é necessário observar as diferenças entre as etnias e os não indígenas na história, e suas dinâmicas sociais. Portanto, observa-se que os povos indígenas mantêm contato frequente com a vida cultural das sociedades não indígenas, mas enquanto alguns estabelecem essas interações há séculos, outros as vivenciam há períodos mais curtos. No entanto, independentemente da duração desses contatos, todos desenvolveram dinâmicas sociais próprias nessa relação entre povos indígenas e sociedades não indígenas.

Apesar dessas diferenças, há um aspecto comum entre esses povos: a relação com a terra. Muitas dessas comunidades encontram-se em processo de demarcação ou já possuem suas terras reconhecidas pela legislação brasileira. No entanto, é um equívoco considerar que os povos indígenas, frequentemente idealizados ou romantizados, estão exclusivamente localizados em Terras Indígenas, uma vez que muitos também vivem em outros contextos territoriais, incluindo áreas urbanas e rurais fora dessas demarcações. Muitos desses indivíduos permanecem nesses territórios, frequentemente ocultando sua identidade indígena como estratégia de sobrevivência em um ambiente no qual são alvo de discriminação ou têm sua identidade constantemente questionada. O objetivo, neste contexto, é evidenciar que as políticas e os estudos ainda estão predominantemente direcionados aos povos indígenas que habitam em áreas rurais, partindo do pressuposto de uma relação indissociável entre

indígenas e terra. Embora essa concepção não seja incorreta, é fundamental reconhecer que existem outras dinâmicas socio territoriais que também legitimam a identidade indígena.

De acordo com a Constituição Federal, é reconhecido direitos aos povos indígenas, como o direito à diferença, ou seja, de serem índios e permanecerem como tal (Brasil, 1988, art. 231). Portanto, é fundamental reconhecer que não se pode agrupar as etnias indígenas em um único contexto homogêneo, uma vez que cada grupo possui particularidades culturais, históricas e sociais distintas. Bessa Freire aponta a ideia de que a maioria dos brasileiros tem uma percepção sobre os indígenas de unidade, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua, desse modo “O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e “Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico” (Freire 2002, p. 04).

Partindo desse pressuposto, compreende-se que, dentro da diversidade de povos indígenas, existem grupos cujas identidades ainda são amplamente questionadas, especialmente no contexto dos povos originários do Brasil que se estabeleceram ou se adaptaram ao ambiente urbano. Essa questão permanece frequentemente ausente na historiografia, dificultando a definição de uma identidade indígena que, por muito tempo, foi interpretada de maneira simplificada e conformista. Silveira (2015) aponta em sua dissertação a dificuldade do tema ainda na atualidade:

[...] reflexões sobre os indígenas que vivem e convivem no contexto urbano são recentes na antropologia e na historiografia. Na primeira área disciplinar, o interesse pelo tema começou há pouco mais de uma década. Antes só havia um trabalho de Roberto Cardoso de Oliveira, no final da década de 1960, sobre os Terenas nas cidades de Mato Grosso e quatro dissertações na década de 1980, a maioria escritas por orientandos do consagrado autor (Silveira, 2015, p. 24).

Percebe-se, portanto, a dificuldade de conceituar esses grupos, cujas realidades apresentam questões complexas que não se ajustam aos modelos preexistentes. A definição de indígena, conforme o Artigo 3º do Estatuto do Índio descrito na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, é estabelecida como "todo

indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana, que se identifique e seja identificado como pertencente a grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional" (Brasil, 1973, p.1). Enquanto a Constituição de 1988, no artigo 231, reconhece as sociedades indígenas como coletividades que se situam entre os índios, enquanto indivíduos e cidadãos brasileiros, e o Estado, ela também garante a essas comunidades a preservação de sua cultura e a posse das terras que tradicionalmente ocupam (Brasil, 1988).

Observa-se que a Constituição Federal de 1988, embora reconheça os direitos territoriais e culturais dos povos indígenas, não oferece amparo explícito aos grupos indígenas que vivem em contextos urbanos. Tais grupos enfrentam o desafio de defender sua identidade em um cenário onde, muitas vezes, são questionados quanto à sua autenticidade. Pergunta-se, assim, como podem reivindicar essa identidade quando, para muitos, sua condição indígena é tida como inexistente ou duvidosa. Afinal, são realmente indígenas ou estariam se apropriando de um passado que, para certos segmentos da sociedade, já não lhes pertence mais?

Nascimento e Vieira (2015, p.119), explicam que “as produções sobre o assunto não apresentam um consenso com relação a que termo empregar: índios urbanos, índios na cidade, índios da cidade, índios citadinos, índios em área urbana e índios em contexto urbano”. Os autores explicam esse modo de denominar os indígenas na cidade, além de simplista, não é suficiente para compreender a complexidade da questão. Em algumas pesquisas, ainda escassas, são analisadas populações indígenas que residem em áreas urbanas, com ênfase, principalmente, naquelas que migraram de suas aldeias para as cidades. Essas investigações geralmente destacam o contexto do fluxo migratório, bem como as estratégias de adaptação dos indígenas no ambiente urbano. Como argumenta Baines (2001, p.1):

[...] índios citadinos abrange uma multiplicidade de situações diferentes, com histórias diversas de contato interétnico com as populações regionais, desde situações em que índios foram expulsos das suas terras até outras situações em que índios optaram pela vida na cidade em decorrência da falta de oportunidades de educação e atendimento adequado de saúde nas suas aldeias.

No entanto, percebe-se que essa concepção não é totalmente adequada, uma vez que, com a chegada dos europeus ao território brasileiro, essas populações

indígenas viviam em suas aldeias, e, com o tempo, muitas dessas aldeias deram origem às cidades que surgiram nas mesmas localidades.

Dessa forma, é crucial reconhecer que os povos indígenas nunca deixaram de desempenhar um papel fundamental na construção histórica dessas cidades, sendo suas presenças e práticas culturais, elementos centrais na formação do espaço urbano. De acordo com Silveira (2015) é possível exemplificar que no Rio de Janeiro, os indígenas, foram fundamentais na defesa da cidade, além de serem mão de obra na realização de obras públicas, entre elas o Aqueduto da Carioca, atualmente, um dos mais conhecidos cartões postais da cidade, os Arcos da Lapa. Silva (2018) aponta os estudos sobre populações indígenas urbanas no Brasil geralmente abordam essa questão sob duas perspectivas: a de "índios na cidade", que destaca a cidade como um espaço de reordenamento sociocultural e territorial das populações indígenas, e a de "índios da cidade", na qual a cidade é vista como um ambiente incompatível e ameaçador ao modo de vida indígena.

É fundamental compreender as nuances da identidade indígena, buscando entender o significado de viver na cidade e sua construção de identidade nesse ambiente, que frequentemente é associado à perda de culturas tradicionais. Ao explorar esse contexto, é possível perceber como a luta indígena se posiciona nesses espaços urbanos, onde esses grupos continuam a combater em prol da preservação de suas identidades e práticas culturais.

2.2 A construção histórica da imagem dos indígenas citadinos no contexto brasileiro

De acordo com Silva (2018, p. 03), "[...] o espaço urbano é parte da experiência ameríndia desde que foram fundados os primeiros núcleos urbanos nas Américas", pois, com a chegada da colonização, os europeus adentraram em território indígena e exploraram aquele território, assassinaram e mataram milhões de povos que viviam ali. No entanto, faz-se necessário reconhecer que os povos indígenas já habitavam este território muito antes da chegada dos europeus; assim, mostra-se pertinente iniciar a análise a partir de estudos que abordam a presença e o

estabelecimento dessas populações., segundo Carneiro da Cunha (1992) é comumente aceita a hipótese de uma migração terrestre de povos vindas do nordeste da Ásia e se espalhando de norte a sul pelo continente americano, que poderia ter ocorrido entre 14 mil e 12 mil anos atrás. As pesquisas têm avançado significativamente, apresentando novas interpretações que apontam para uma antiguidade ainda maior da presença humana nas Américas. Nesse sentido, diversos arqueólogos indicam a existência de sítios arqueológicos cujas datações antecedem aquelas tradicionalmente aceitas. Assim, os processos relacionados à chegada desses grupos permanecem objeto de debate, sendo permeados por diferentes hipóteses e interpretações teóricas. No debate sobre o povoamento das Américas, destacam-se diferentes hipóteses explicativas. Conforme apontam Neves e Hubbe (2005), a teoria mais amplamente aceita sustenta que grupos humanos migraram da Ásia para a América por meio do Estreito de Bering, durante o último período glacial, há aproximadamente 15 a 20 mil anos. Por outro lado, Mendes e Okumura (2016) indicam que alguns pesquisadores consideram a possibilidade de rotas alternativas, como a chegada de navegadores oriundos da Polinésia a partes da América do Sul. Essa hipótese baseia-se em evidências linguísticas e genéticas, ainda em discussão no âmbito da comunidade científica.

Muitas hipóteses apontam que com o decorrer dos anos, essas populações estabeleceram várias formas de organização social incluindo-se como sociedades com alto nível de complexidade social. A Amazônia, “[...] não só na sua várzea, mas em várias áreas de terra firme, foi povoada durante longo tempo por populosas sociedades, sedentárias e possivelmente estratificadas, e essas sociedades são autóctones” (Cunha, 2012, p.13). Na Amazônia há estudos arqueológicos apontando a presença de cacicados que foge do estágio “primitivo” em que muitas vezes foram colocadas as populações nativas do Brasil. Isso não isenta o fato das organizações sociais mais “simples” sejam vistos como símbolo de atraso, e sim a forma como essas sociedades se encontraram para viver nas adversidades das florestas.

Encontra-se hoje, pesquisas, principalmente na ilha de Marajó e na região do Baixo amazonas, sobre essas civilizações. Schaan (2010) aponta que no Marajó teria havido um grande cacicado, pois, não há como negar a ocupação de uma área de 20.000 km² por centenas de mounds, representando obras coletivas, contendo

sepultamentos elaborados e com indicações de estratificação social. Roosevelt (1992) indica que há 1000 anos culturas complexas autossuficientes baseada na coleta de frutos caça pesca e no cultivo intensivo de sementes e de algodão, produtores de cerâmicas altamente elaboradas e pedras trabalhadas floresceram na região do Tapajós. Isso não diminui a importância e a relevância de outras formas de organização social. No entanto, evidencia-se a diversidade de estruturas e transformações que permeiam os povos originários dentro do contexto territorial, demonstrando a complexidade de suas dinâmicas sociais e culturais ao longo do tempo. Em suma, “o que é hoje o Brasil indígena são fragmentos de um tecido social cuja trama, muito mais complexa e abrangente, cobria provavelmente o território como um todo” (Cunha, 2012, p. 13).

Partindo desse pressuposto, segundo dados obtidos por Cunha (2012), estimava-se que em torno de 1 a 8,5 milhões de habitantes para as terras baixas da América do sul, informação corroborada por Braudel (1979, p.42):

Quanto às regiões que nos ocupam mais de perto, Rosenblat (1954: 316) dá 1 milhão para o Brasil como um todo, Moran (1974: 137) dá uns modestos 500 mil para a Amazônia, ao passo que Denevan (1976: 230) avalia em 6,8 milhões a população aborígine da Amazônia, Brasil central e costa nordeste, com a altíssima densidade de 14,6 habitantes/km² na área da várzea amazônica e apenas 0,2 habitante/km² para o interflúvio. Como cifra de comparação, a península ibérica pela mesma época teria uma densidade de 17 habitantes/km².

Com a chegada dos invasores europeus, diversos cronistas relataram a presença de uma população numerosa na região, contestando a ideia de que essa área era escassamente habitada. Dessa forma, torna-se evidente que não houve um "descobrimento", mas sim a invasão de um território já ocupado por diversas etnias indígenas. Além disso, o termo "índio" foi uma construção europeia utilizada para homogeneizar uma multiplicidade de povos que, na realidade, possuíam culturas distintas e, em muitos casos, eram historicamente rivais. Munduruku (2017), afirma que o termo índio também deve ser evitado, pois, por um equívoco dos europeus, o termo foi associado a vários grupos que viviam na região, estereotipando-os.

No contexto do capitalismo mercantilista, prevalecia a noção de que aquele que chegava primeiro a um território automaticamente tornava-se seu proprietário. No entanto, essa perspectiva deve ser contestada, pois, ignora os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras. Essa concepção eurocêntrica, fundamentada na lógica da acumulação e da expansão territorial, não considera a ganância que impulsionou a colonização. Além disso, diversos fatores foram determinantes para a ocupação dos territórios indígenas por grupos externos, resultando em processos de expropriação e deslocamento dessas populações. No primeiro momento, a chegada do colonizador foi marcada por trocas culturais entre eles, de certo modo para sobreviver nesse ambiente os europeus tiveram que se adaptar a um clima tropical e floresta densa para explorar o território, e essa adaptação viria com o conhecimento dos povos habitados aqui. Muito pouco se fala desse processo insinuando assim, que os portugueses, espanhóis e franceses tiveram fácil adaptação.

Com base nos relatos de viajantes e dos primeiros colonizadores, observa-se que os europeus enfrentaram dificuldades iniciais relacionadas à obtenção de alimentos, adaptação ao clima e à incorporação de uma nova dieta. Na tentativa de suprir a necessidade de fontes proteicas e de gordura animal, os indígenas desempenharam um papel fundamental. Através da observação das suas técnicas de caça e pesca, os exploradores puderam aprender métodos essenciais para a obtenção de alimentos, especialmente aqueles provenientes do ambiente marinho (Conceição, 2011).

Isso não implica somente a assimilação dos colonizadores com o conhecimento indígena, mas também, a aprendizagem dos indígenas em relação aos conhecimentos que os povos europeus trouxeram em si. Burkner (2008), explica que o encontro entre o saber dos indígenas e o dos europeus, possibilitou uma possível troca de conhecimentos, numa zona de fronteira espacial e cultural. Durante as primeiras décadas houve uma parceria comercial entre as populações indígenas e os europeus, como trocas de objetos portugueses e a madeira pau-brasil que servia como tinta para tecidos e a troca de animais silvestres. Com o primeiro governo geral do Brasil, instaurado pela Coroa Portuguesa, a Colônia se instalou como tal e as relações alteraram-se, tensionadas pelos interesses em jogo que, do lado europeu, envolviam colonos, governo e missionários (Cunha, 2012).

Os indígenas foram fundamentais para a construção e defesa dos primeiros núcleos de povoamento criado pelos colonizadores como assinala Silveira (2015). No Rio de Janeiro, durante grande parte do período colonial, a mão de obra empregada nas obras públicas era majoritariamente composta por indígenas provenientes de aldeamentos próximos, como os de São Lourenço e São Barnabé. Além de participarem da construção de fortalezas, também combateram tanto invasões estrangeiras quanto grupos indígenas de outras regiões. Embora estivessem em uma posição subalternizada, tinham consciência de sua relevância e, aproveitando a dependência dos colonos, conseguiram negociar direitos e melhores condições de vida.

Nesse processo, os portugueses intensificam medidas de capturar, escravizar e invadir territórios indígenas com o objetivo de colonizar e extrair os recursos da região. Conforme Suchanek (2012, p. 242), a “adoção do sistema de capitanias hereditárias, em 1530, dá aos donatários a posse de 20% do total das terras indígenas, sendo o restante loteado e concedido a terceiros sob o sistema de sesmarias” permitindo também escravizar os nativos.

A intensificação dos colonos em território indígena acabou gerando conflitos de interesses principalmente pelos colonos moradores e jesuítas. Enquanto os colonos moradores, carentes de mão-de-obra queriam transformar suas lavouras em empresas rentáveis, por isso, eram interessados em ter direito ao trabalho dos indígenas por meio de um sistema escravista ou de administração particular, os jesuítas interessavam-se pela catequese dessa população, através de aldeias missionárias relativamente isoladas da população portuguesa (Suchanek, 2012). Isso fica evidente com o relato de um tupinambá sobre a imposição portuguesa na região:

De início, os peró não faziam senão traficar sem pretenderem fixar residência [...] Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e cidades, para morarem conosco [...] Mais tarde afirmara que nem eles nem os paí [padres] podiam viver sem escravos para os servirem e por eles trabalharem (Carneiro da Cunha, 2012, p. 19).

As técnicas de escravizar e capturar indígenas tiveram de certo modo aparo legal pela coroa portuguesa, o que na prática causava o genocídio de diversos grupos

e aldeias e conseqüentemente a escravidão daqueles que de alguma maneira não tiveram como resistir as invertidas coloniais. Entre elas está a Guerra Justa onde busca a “invasão armada aos territórios indígenas, com o objetivo de capturar o maior número de pessoas, incluindo mulheres e crianças” (Suchanek, 2012 p. 243). Os raptados tornavam-se “propriedades legítimas” de quem os capturava ou eram vendidos como escravizados aos colonos, à coroa portuguesa e aos missionários, portanto tratava-se, simultaneamente, ocorria tanto o recrutamento da mão de obra indígena quanto a remoção dessas populações de seus territórios.

Outra forma de escravizar os povos nativos eram o chamado resgate, na qual há a troca de mercadorias europeias por prisioneiros dos grupos aliados (Tupi) que seriam comidos pelo ritual de antropofagia. Somente aqueles que estavam na condição de prisioneiros poderiam ser resgatados (Suchanek, 2012). Ou seja, havia uma justificativa tida como “legal” para legitimar o trabalho compulsório dessas populações partindo da visão eurocêntrica sobre o ritual da antropofagia que conseqüentemente acabou criando no imaginário europeu que os povos indígenas eram canibais e que sua captura era uma forma de “salvá-los”.

Nesse contexto a Companhia de Jesus, grupo religioso ligado à Igreja Católica, que tinha objetivo converter novos fiéis para o catolicismo, entra em cena para o cumprimento religioso. Sousa e Cavalcante (2016) explica que a Companhia de Jesus, por meio de estratégias e práticas educativas, implementou um eficiente projeto de catequização que estava fortemente relacionado ao conceito de civilidade em desenvolvimento naquele período. Essa companhia foi importante para o aumento do suposto território português por desbravar principalmente as selvas amazônicas em busca da catequização. Essa busca tinha como objetivo convencer os indígenas de descenderem, ficando conhecido como descimentos, de suas aldeias de origem e desistirem do seu modo de vida tradicional, sem recorrer à resistência armada, passando a residir em novos aldeamentos estabelecidos pelos portugueses, conhecidos como repartições. Para persuadi-los, ofereciam-lhes terras onde poderiam formar suas novas comunidades (Suchanek, 2012).

As missões jesuítas tiveram um papel de ensinar e impor através dos aldeamentos essas populações a fugirem de suas identidades através dessas

imposições entende-se que os indígenas tiveram que fugir para outros lugares porque muitas vezes foram acometidos por essa dominação europeia, mas com resistência conseguiram manter suas tradições. Percebe-se que na historiografia brasileira muitas vezes definiu esses povos como passivos dessa dominação, mas sabe-se que os indígenas tentaram de várias formas resistirem ao colonialismo.

Ademais essas resistências são encontradas de várias maneiras, mas que foram de certa forma reduzida por muito tempo na visão histórica eurocêntrica, pois Cruz (2017) aponta que embora vencidos na maior parte das vezes devido ao poder bélico dos invasores de suas terras, de forma habilidosa souberam se aliar aos portugueses ou a outros povos indígenas quando lhes era conveniente para a sua sobrevivência. Outro ponto relevante é que os povos indígenas não eram homogêneos, o que, possivelmente, contribuiu para a efetividade da dominação portuguesa no Brasil. A falta de coesão entre essas diferentes comunidades indígenas dificultou a formação de uma resistência unificada. Para muitos desses grupos, os europeus eram apenas mais um conjunto de inimigos a ser enfrentado, assim como outros grupos étnicos com os quais já mantinham conflitos há séculos.

No entanto, é fundamental reconhecer que, apesar da extrema violência imposta pelo processo colonizador, as populações indígenas resistiram ativamente à dominação. Durante o período colonial, diferentes formas de resistência foram empreendidas, destacando-se, entre elas, a Confederação dos Tamoios (1554-1567) que Pastor (2015, p. 109) destaca:

A Guerra dos Tamoios por muito tempo foi lida como sendo um desdobramento externo à experiência dos colonos em território americano, por vezes é apresentada como um conflito de conquista territorial europeu em territórios de além-mar, o silêncio da documentação diplomática apresenta um problema para esta leitura, ou seja, os conflitos são fruto das relações entre colonos lusos, indígenas, jesuítas e está diretamente relacionada as conjunturas, disputas e necessidades locais.

Além do combate direto de indígenas e europeus a dominação, existiu várias formas de lutar contra essa imposição. Não foi fácil para os europeus escravizar esses povos, muitos fugiam para interior do território, outros recusavam os trabalhos impostos “inclusive, se negando a trabalhar. Daí o surgimento do clichê de que eles

são preguiçosos e indolentes, presente até hoje no imaginário de parte da população brasileira” (Cruz, 2017, p. 06).

No século XVIII, no governo de D. José I, ocorreu uma série de mudanças estabelecidas na política administrativa do império sob o amparo do gabinete ministerial da Secretaria dos Negócios do Reino, que tinha a frente o então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (Carvalho, 2021). Durante a chamada era pombalina, foi implementada uma nova política em relação às populações indígenas. O Ministro identificou a crescente influência dos jesuítas no território colonial, especialmente na Amazônia, onde se concentrava um número significativo de missões. Diante desse cenário, decidiu expulsá-los da região e introduziu a política do Diretório dos Índios, uma medida que visava reorganizar a administração indígena e fortalecer o controle estatal sobre essas comunidades:

O Regulamento foi criado como um instrumento jurídico do império português para estabelecer a organização dos aldeamentos nos territórios das missões, e manter o controle sobre as populações indígenas, com o objetivo de introduzi-las no âmbito civilizatório do processo colonizador português. (Carvalho, 2021, p.456)

O documento estabelece a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa e determina que os aldeamentos sejam administrados por colonizadores. Além disso, incentivou o casamento entre indígenas e colonizadores como estratégia para promover a ocupação e a defesa do território. Observa-se, ao longo da história, que os povos indígenas, inseridos em processos de urbanização, frequentemente enfrentam a perda de sua identidade cultural, resultando em um apagamento progressivo de suas tradições e modos de vida.

Como se vê, trata-se de uma ideia de civilizar a partir da gestão e controle de características externas, tal qual no que se refere à moradia indígena: mudam-se a forma de habitação e/ou de vestimenta, mudar-se-á, conseqüentemente, o comportamento. Tem-se aí implícita uma ideia iluminista de redenção do Homem pela educação e pela razão – algo que virá a ter um peso ao longo do século XIX, quando advirá o conceito de raça. Mas não se tratava somente de buscar transformar os índios em vassalos leais e bons cristãos apenas pela mudança no formato de suas casas, ou pela obrigação de andarem vestidos. (Fernandes, 2019, p. 52).

Partindo desse pressuposto é essencial destacar que, assim como ocorre em outras culturas, os povos indígenas também passaram por transformações ao longo do tempo. Nas leis do Diretório, os indígenas inseridos eram inevitavelmente “assimilados”, resultando na suposta perda de suas identidades étnicas. Essa perspectiva baseava-se na ideia de que a cultura dos chamados “povos primitivos” era estática e imutável, estabelecendo uma oposição entre o “índio puro” e o “índio aculturado” (Cruz, 2017). Tal visão pode levar à falsa impressão de que a história desses povos desaparece da historiografia após determinado período, quando, na realidade, ela se transforma, pois as relações entre os indígenas e a sociedade brasileira são continuamente reinterpretadas de acordo com novas perspectivas e contextos históricos.

Além disso, a condição dessas populações sob a tutela dos regulamentos dos aldeamentos missionários jesuíticos, exacerbou-se ainda mais pelos inúmeros conflitos ocorridos entre indígenas, padres e colonos em decorrência da fragilidade da lei como provimento de prevenção, e liberdade das populações indígenas. Apesar disso, os indígenas também mantinham uma relativa autonomia de sua resistência quando agiam em defesa de suas terras diante da invasão do colonizador do europeu (Carvalho, 2021).

Dessa forma, a atuação do diretório mostrou que as forças indígenas poderiam usar dos mecanismos que o estado estava subsidiando para encontrar formas de resistência em torno da de sua autonomia. Conforme Souza Junior (2016), embora a intervenção pombalina tenha assumido aspectos trágicos para as etnias indígenas, também possibilitou a ascensão desses grupos a diversos cargos, inclusive o de diretor de aldeamento, conferindo-lhes autoridade. Essa condição permitiu que travassem lutas contra os dominantes em termos mais equilibrados.

Nesse contexto, observa-se um processo de apropriação por parte dos indígenas, que passaram não apenas a contestar a autoridade de diretores brancos, mas também a reafirmar sua condição de protagonistas de suas próprias histórias. Assim, buscavam, por meio dos direitos adquiridos na legislação do Diretório, a liberdade de seu povo, a autonomia sobre a posse da terra e a igualdade de

autoridade frente ao colonizador. Outro aspecto relevante no contexto da ocupação portuguesa e de sua legislação foi a imposição de restrições aos direitos indígenas, especialmente no que se refere à posse e ao uso de seus territórios. Com o passar do tempo, essas terras foram progressivamente reduzidas ou tornaram-se cada vez mais difíceis de serem legitimadas como espaços pertencentes aos povos originários. No entanto, esse processo não representou apenas a perda de direitos, mas também a ressignificação das estratégias de resistência indígena frente às investidas coloniais, evidenciando a capacidade desses grupos de se adaptarem e lutarem pela manutenção de sua identidade e território.

Souza (2015) argumenta que no início do século XIX, até 1822, o governo português considerava que as terras ainda não ocupadas ou sem uso definido eram classificadas como devolutas, pertencentes ao rei. Mesmo as terras habitadas por povos indígenas eram vistas como passíveis de apropriação por meio da guerra de conquista, tornando-se, assim, parte do domínio de “El Rey”. O autor ainda pontua que este sistema de distribuição de terras finaliza após a independência do Brasil, portanto não foram mais concedidas sesmarias, gerando um período em que a ocupação da terra passa a ser realizada sem uma legislação que regulasse essas ocupações. Nesse contexto após o império uma das leis que marcaram uma transformação com conceito de território para essas populações foi Lei no 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como a lei de terras:

A lei adotada pelo Império tinha, entre outras funcionalidades, determinar quais eram as terras devolutas, e adotava em seu artigo primeiro que a partir da sua publicação em 18 de setembro de 1850 ficavam proibidas as aquisições de terra devolutas por outro título que não seja o de compra. A historiografia se refere em geral a essa legislação como “Lei de Terras”, e os historiadores e sociólogos a entenderam como uma lei cuja meta básica era de proteger os interesses dos grandes proprietários. (Carvalho, 2015, p. 112)

Com essa Lei de terras em 1850 e a sua lei regulamentadora em 1854, os indígenas sofreram um avanço mais agressivo, que em relação às suas terras foi quase que ausente, já que a única coisa que trazia sobre isso estava em seu artigo doze, onde o governo reservaria das terras devolutas, as que julgassem necessárias para a colonização dos indígenas. Ou seja, as terras indígenas não existiam em lei, se

não existiam então era do Império brasileiro, e caberia a ele a decisão de distribuir as que julgassem convenientes aos indígenas (Carvalho, 2015).

O processo de perda territorial indígena esteve historicamente associado ao contexto rural, no qual muitos grupos, para escapar às investidas dos não indígenas, se deslocaram para o interior das matas, buscando evitar o contato direto. No entanto, uma parcela significativa da população indígena permaneceu em regiões que, com o tempo, se consolidaram como centros urbanos. Sob essa perspectiva, é possível compreender que muitos povos continuaram ocupando os territórios onde as cidades foram formadas. Contudo, diversos fatores contribuíram para sua invisibilização na historiografia, sendo frequentemente classificados como mestiços aculturados. No entanto, sua presença e participação nesse processo histórico são inegáveis, evidenciando a complexidade das dinâmicas de resistência e adaptação dos povos indígenas ao longo do tempo.

De acordo com Silveira (2015, p. 26), no império, os viajantes viam a presença desses povos nos centros urbanos descrevendo-os em seus relatos como também representavam em suas pinturas como “As caboclas lavadeiras de Jean-Baptiste Debret retratam as indígenas que se dedicavam a esse ofício no centro da Corte”. Outro aspecto relevante apontado pela autora refere-se às consequências da política pombalina no processo de suposta aculturação, associada à perda de elementos da cultura tradicional, fundamentais para a formação da identidade indígena, bem como à assimilação de códigos culturais não indígenas, dessa forma, não necessitaria de direitos específicos pois está integrado ao restante da população. Essa ideia perpetuou ao longo do tempo ficando reconhecidas aos povos da floresta que viviam distantes do restante da população as identidades étnicas ou identidade indígena, só eram seja no interior das florestas ou nas reservas sob a administração do SPI ou, mais tarde, da FUNAI, órgãos responsáveis por colocar em prática a política de assimilação dessas populações no século XX.

2.3 Os povos originários da Região do Xingu e os indígenas em contexto urbano de Altamira

Percebe-se que a trajetória indígena na construção histórica brasileira se consolidou pela luta do território, o que ocasionou mudanças na sua rotina de vida e cultura e, portanto, tiveram de se adequar ao contexto social em que viviam principalmente, na construção das cidades aos moldes europeizados. Partindo desse pressuposto, entendemos que as comunidades que ali viviam foram se aglutinando às culturas europeias e africanas, processo que contribuiu para a formação da identidade cultural que hoje caracteriza a cidade. Dessa interação entre diferentes matrizes culturais resultou uma dinâmica social mais complexa e coesa, refletida nas manifestações culturais, nos costumes e nas práticas sociais contemporâneas. Entende-se que a miscigenação foi um fator essencial para o “apagamento” das comunidades indígenas, assim como a construção do “branqueamento” da nação institucionalizada no País, o que fez com que os brasileiros “escondessem” as heranças indígenas e africanas da sua história. No entanto, nem todos os casos seguiram essa linha narrativa, pois a exceção aconteceu no território urbano do município de Altamira no estado do Pará.

Este município até o ano de 2025 é considerado o maior do Brasil em extensão territorial, e boa parte desse território vivem em áreas rurais comunidades indígenas. De acordo com a Prefeitura de Altamira (2024) vivem 08 povos indígenas, são eles: Arara, Araweté, Assurini, Xipaya, Kuruaya, Xikrin, Kayapó-Kararaô, Kayapó de Castelo de Sonhos e Parakanã. Essas comunidades vivem e lutam para manter seu território, combatendo as invasões de pessoas em busca de madeira ou minério. Na cidade três grupos permaneceram em território urbano e lá tiveram sua história cruzada com as transformações no local onde atualmente se chama Altamira: os Xipaya, Kuruaya e Juruna.

e conseqüentemente no território que se constituiria como o município de Altamira, se estende de 1750 a 1880” (2016, p 307). Nesse contexto, estabeleceu-se na região o Aldeamento da Missão Tavaquara, organizado pelo padre jesuíta Roque Hundertpfund, o qual, em meados de 1750, reuniu, nas proximidades do igarapé Pannels, grupos indígenas pertencentes aos povos Arara, Juruna, Kuruaya e Xipaya. Além deste, destaca-se também o aldeamento da Volta Grande do Xingu, que se consolidou como um dos principais espaços de concentração indígena na região. Foi nesse local que ocorreram os chamados "descimentos", processo pelo qual populações indígenas, especialmente dos povos Kuruaya, Xipaya e Juruna, foram deslocadas para o território que, posteriormente, daria origem à atual cidade de Altamira.

Parente (2016) explica que os “Juruna”, nas primeiras escritas sobre as missões, eram considerados pelos padres os primeiros habitantes do rio, mas a coerção imposta pela política de descimentos dos jesuítas para as missões de Maturu (atual Porto de Moz) e do Xingu – onde se acredita que uma das mais significativas tenha sido Tavaquara, localizada na região onde hoje fica a cidade de Altamira – restringiu-os a áreas limitadas, conhecidas como aldeias. De acordo com Oliveira (1970) essa missão tentou catequizar essas populações através da dominação, mas eles não estavam dispostos a essas imposições, por isso a ocupação desses missionários não foi consolidada havendo constantes idas e vindas. Mais de cem anos houveram tentativas de estabelecer uma missão, todas sem muito sucesso, isso porque os aldeamentos não conseguiam sustentar uma população fixa nem permanecer ativos por longos períodos.

De certa forma, isso evidencia que esses indígenas possuíam tanto estratégias individuais quanto coletivas para resistir às imposições que lhes eram impostas. Essa resistência não se limitava a uma mera reação aos abusos sofridos, o que poderia colocá-los em uma posição passiva, mas, sobretudo, refletia uma escolha estratégica. Eles enxergavam os aldeamentos como espaços viáveis para viver, desde que estivessem alinhados com seus interesses, caracterizando, assim, uma forma de ação política (Parente, 2016).

Além dos missionários, os Kuruaya e Xypaia relatam que havia conflitos com outros povos principalmente, o Povo Kayapó, que constantemente atacavam as aldeias, fazendo com que esses grupos se deslocassem para a margem dos rios. De acordo com relatos oriundos da memória dos povos locais, os indígenas da etnia Kayapó eram conhecidos por seu comportamento belicoso e por empreenderem constantes ataques a outros grupos, com o objetivo de tomar terras e mulheres. Segundo essas narrativas, os povos Xypaia e Kuruaya, por sua vez, adotavam uma postura de não enfrentamento direto, o que resultava frequentemente em deslocamentos forçados e fugas diante das investidas dos Kayapó. Como afirmam os relatos, os Kayapó “viviam para matar e roubar” de outros povos (2016). Segundo relato de Suyá Curuaia :

Tinham uma relação muito conturbada com as outras tribos, principalmente os Cayapós. Os Xypaia sempre foi uma tribo pequena. Então, quando os índios chegaram na aldeia dos Xypaia eles matavam os pais e carregavam as crianças, tacavam fogo nas barracas, quebravam panelas, naquele tempo eles faziam as panelas de barro. Enfim, acabavam com tudo! Às vezes quando os índios bravos levavam crianças, eles começavam a chorar muito a falta da mãe e família, eles acabavam matando (Parente, 2016, p. 75).

A consequência desses ataques foi a fuga dos Xypaia e Kuruaya em direção à beirada de rios se desvencilhando de outros povos que viviam no interior das matas. Essa posição geográfica acabou ocasionando em uma maior interação entre os Xypaia e Kuruaya, tanto entre eles quanto com os não indígenas, influenciando diretamente o modo de vida de cada grupo. A interação mais constante, tanto dentro de seus próprios grupos quanto com outros povos, permitiu que esses indígenas, em suas próprias palavras, se considerassem mais “civilizados”, enquanto os pertencentes ao outro grupo eram vistos como cada vez mais “selvagens”. Eles utilizam as categorias “civilizado” e “selvagem” para descrever quais grupos ou povos eram mais ou menos abertos ao contato. Esse processo ajuda a compreender por que há um número significativo de Xypaia e Kuruaya vivendo na cidade de Altamira (Parente, 2016).

Na segunda metade do século XVIII como parte estratégica para a garantia da posse da região ao Império Português, uma das primeiras e principais medidas adotadas, de acordo com a determinação do Diretório Pombalino, foi a expulsão dos

missionários e a instituição a administração laica sobre estes espaços, na figura do diretor, homem “branco” e leigo e a transformação das missões religiosas em aldeamentos e vilas, sendo povoadas pelos indígenas, colonos portugueses e seus rebentos (Parente, 2016). Moreira Neto (1988) explica que os indígenas que antes eram escravizados passaram a ser, por Lei, cidadãos agora obrigados ao regime de trabalho, imposto pela colonização, saíram da dominação direta dos missionários para a autoridade laica dos poucos direitos e muitos deveres do Estado. Com o passar dos tempos, os colonos começaram a mostrar interesse pelas terras ocupadas pelos indígenas e não apenas pela sua mão de obra, o que também é incentivado pelos poderes públicos constituídos, na medida em que liberam a ocupação e a exploração dos recursos naturais sobre as terras indígenas.

O processo pleno de ocupação de Altamira foi dificultado pela Volta Grande do Xingu, obstáculo natural que impedia o rápido acesso ao Médio Xingu. A crescente ocupação de fato, só foi possível quando uma pequena estrada que ligava o baixo curso do rio ao Igarapé Ambé foi aberta. No período das missões, a estrada era apenas uma trilha estreita, mas foi concluída em 1891, tornando-se um meio definitivo para o transporte de produtos locais. Sua finalização possibilitou um fluxo contínuo de pessoas e mercadorias, impulsionando a ocupação e o desenvolvimento da região (Dagnino & Simioni 2016). Os povos indígenas permaneceram ali na mesma região, desempenhando diversas atividades para os moradores não indígenas da área e de comunidades vizinhas. Parente (2016) comenta também que, devido a dependência que tinham dos nativos na navegação pelos rios, além dos altos custos com os transportes de mercadorias e pessoas, começa a construção de estradas para ligar o território por terra e incentivar o “crescimento” da região.

Outro ponto determinante na história do município foi o ciclo da borracha, nesse processo, a população não indígena instalou-se no povoado às margens do Igarapé Ambé, assim como nas áreas de extração da borracha, nos chamados beiradões dos Rios Xingu e Iriri. Os povos Xipaya, Kuruaya e Juruna tiveram papel de importância e participação neste ciclo econômico, pois de acordo com Dagnino e Simione (2016) detinham o conhecimento local de navegação dos rios e dos lugares próprios para o estabelecimento dos barracões, o que gerou uma relação mútua entre estes e os grupos indígenas, ou como “mediadores de negócios” ou como

trabalhadores nos seringais. Os autores ainda ressaltam “que este processo foi violento, sendo que muitos indígenas foram escravizados e forçados a deslocamentos para o trabalho nos seringais” (2016, p. 308).

Pascue e Favero explica (2014) que “nesse período, o contato, as doenças, as mortes, os casamentos entre Xipaya, Kuruaya, Juruna e os nordestinos vindos para a região como trabalhadores no ciclo da borracha já haviam imprimido um novo perfil à região” (p. 212).

Nesse cenário, esses grupos souberam estabelecer alianças significativas e duradouras. Os Xipaya, que anteriormente eram rivais, tornaram-se aliados. Eles também se uniram aos seringueiros, trabalhadores “brancos” que chegaram à região (Parente, 2016). Os “soldados da borracha” eram em sua maioria nordestinos enviados pelo governo para trabalhar nos seringais e povoar a Amazônia. Nesse contexto, adensaram-se as relações entre indígenas e não indígenas com casamentos interétnicos. Esse processo buscava, ao longo do tempo, apagar a cultura dos povos indígenas da região, provocando um processo de etnocídio. Entretanto, tal tentativa não se mostrou plenamente eficaz, apesar das inúmeras perdas sofridas por essas populações, como o enfraquecimento de suas línguas maternas. Ainda assim, elementos culturais dos povos Juruna, Xipaya e Kuruaya permaneceram em evidência no cotidiano dessas comunidades, preservando aspectos importantes de suas identidades e tradições culturais.

Além dos conflitos estabelecidos com os não indígenas, a nova dinâmica social também intensificou rivalidades entre diferentes grupos indígenas, constituindo um obstáculo adicional para os povos Kuruaya e Xipaya. Nesse contexto, os constantes confrontos com o povo Kayapó provocaram processos de migração e deslocamento territorial, impulsionados tanto pelas disputas interétnicas quanto pela expansão da fronteira econômica e territorial na região Centro-Oeste do Brasil. Nesse período estabelece uma ampla área de circulação entre os locais de extração e produção da borracha e a cidade de Altamira, onde havia a comercialização e produção da mesma. Formou-se, desse modo, uma espécie de corredor de trânsito de pessoas e mercadorias ao longo dos Rios Xingu e Iriri e a cidade na venda da borracha (Simoni & Dagnino, 2016).

Com o fim do ciclo da borracha, a cidade de Altamira continuou com o fluxo de pessoas, pois, os casamentos interétnicos, somados ao surgimento de novas atividades econômicas, contribuíram significativamente para o processo de consolidação urbana na região. Nesse contexto, destaca-se, de forma particular, a descoberta de garimpos no Médio Xingu, que não apenas intensificou o fluxo populacional, mas também legitimou o crescimento dos núcleos urbanos nessa área. As comunidades envolvidas na produção de borracha começaram a migrar para a cidade de Altamira em busca de melhores condições de vida, fixando-se no local. Entre os indígenas, os Xipaya e Kuruaya, a ocupação se concentrou em uma área estratégica às margens do Igarapé Panelas, que posteriormente ficou conhecida como “Aldeinha” (Simoni & Dagnino, 2016).

Nesse contexto, em razão do processo de dispersão territorial e da aparente desvinculação de sua identidade indígena enquanto grupo social, muitos passaram a acreditar que essas populações haviam desaparecido como grupo étnico. Conforme destacam Pascuet e Favero (2014), as sucessivas transformações forçadas e a assimilação desses povos aos diferentes atores inseridos na dinâmica urbana contribuíram para a construção dessa percepção equivocada acerca de seu desaparecimento étnico e cultural. Já Simoni e Dagnino afirma que essa narrativa está presente nas bibliografias que tratavam desta população, em que as categorias descritivas se sobrepunham, acabando por demonstrar esta visão da não-indianidade, índio-manso, índio-civilizado e finalmente não-índio (2016), portanto “os grupos Arara da Volta Grande do Xingu, Juruna, Kuruaya e Xipaya foram considerados extintos no Médio Xingu e em Altamira, no entanto, chama-se atenção para o fato de que eles estavam e sempre estiveram ali” (Simoni & Dagnino, 2016, p 310).

Com o crescimento urbano da cidade se estabelecendo a partir do igarapé Ambé, Altamira agregou também o local da antiga aldeia missão Tavaquara, no igarapé Panelas onde nesse local viviam muitos indígenas, se tornando em um bairro da cidade com bastante influência desses povos presentes ali:

Esta região se tornou o Bairro São Sebastião, hoje bairros Independente I e II e Recreio. Dessa maneira é interessante notar como, durante o ciclo da borracha, a população indígena migrou para a cidade, mas escolheu habitar especificamente a “aldeinha”, que, por sua vez, foi incorporada ao centro

urbano que cresceu a partir do Igarapé Ambé. (Simoni & Dalgnino, 2016, p. 309).

A população indígena que se estabeleceu na cidade sofreu o impacto das profundas alterações que ocorreram na cidade no período posterior a projetos desenvolvimentistas do período da ditadura civil-militar, que visavam o “desenvolvimento” e integração da Amazônia com o restante do país, seguindo a lógica de ocupação por meio de uso de recursos naturais, desconsiderando as especificidades locais. Dois projetos foram pensados e executados naquela região: a construção da Transamazônica, em 1970, e a construção de usinas hidrelétricas no Rio Xingu, idealizada em final da década de 1970, culminando com a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, a partir de 2011 (Simoni & Dalgnino, 2016).

As rodovias tinham como objetivo de escoar a produção das grandes empresas de extração de recursos como as madeireiras, mineradoras e hidrelétricas, como também trazer migração para “ocupar” o território amazônico. Como argumenta Simoni e Dagnino (2016) ainda que a Rodovia Transamazônica tenha começado as obras de asfaltamento nos anos 2000, as alterações na cidade e Médio Xingu foram brutais, com intensa imigração, redistribuição espacial da população e reorganização espacial. O rio perde o protagonismo como principal fluxo logístico para as estradas, estas, em boa parte de péssima qualidade.

O crescimento da cidade teve um impacto significativo sobre as populações indígenas que ali viviam. Com o avanço da especulação imobiliária, muitos foram despejados de suas moradias e obrigados a se deslocar para bairros mais distantes, principalmente para as margens dos Igarapés Altamira e Ambé, além do Pannels. Essas áreas, em sua maioria ocupadas por palafitas, carecem de regularização fundiária e infraestrutura básica, expondo seus moradores a riscos à saúde devido à falta de saneamento e à vulnerabilidade às enchentes (Simoni & Dalgnino, 2016).

Nesse contexto de dispersão desses povos pelo espaço urbano e diante das diversas transformações impostas ao longo do tempo, muitos de seus direitos, sobretudo o direito ao reconhecimento como indígenas, passaram a ser sistematicamente questionados. A identidade desses grupos tornou-se alvo de constantes contestações, especialmente em função da realidade urbana em que estão

inseridos. Para enfrentar essa situação e reverter esse cenário de invisibilização, foi fundamental que esses grupos indígenas citadinos se organizassem coletivamente, buscando legitimar seus direitos, os quais, em grande medida, não lhes são devidamente assegurados pelos órgãos federais responsáveis pela proteção dos povos indígenas. Pascue e Favero (2014), afirma que no contexto da consolidação da presença indígena na cidade de Altamira, surgem as associações, que, com o suporte de organizações de direitos civis e entidades da sociedade civil organizada, passam a reivindicar o reconhecimento étnico dessa nova identidade indígena urbana. Esse movimento também desafia a FUNAI a adaptar suas políticas para atender às demandas desse grupo emergente local. Os autores dialogam com a liderança indígena Elza Maria Xipaya de Carvalho fundadora da associação para explicar a importância dessa para os indígenas citadinos:

[A] Associação dos Índios Moradores de Altamira foi fundada em 22 de abril de 2002 por iniciativa de dez mulheres indígenas que anteriormente participavam do Movimento de Mulheres Indígenas em Altamira. A atuação da AIMA nesses anos de existência esteve sempre voltada para as áreas de saúde, reconhecimento étnico/ direitos indígenas e para comercialização de artesanato. (Pascue e Favero 2014, p 213)

Com os impactos que a usina de Belo Monte causou na estrutura da cidade, o Programa de Realocação de Reassentamento dos índios moradores de Altamira e da Volta Grande do Xingu foi um projeto criado pela UHE Belo Monte para realocar as populações em áreas de risco. Esse Programa teve seu início em março de 2011, quando sua coordenação se instalou na cidade de Altamira. Sua proposta inicial foi a identificação e o cadastramento das famílias indígenas moradoras de Altamira e da Volta Grande do Xingu que seriam afetadas diretamente pelo empreendimento (Pascue & Favero, 2014). Os indígenas do antigo bairro São Sebastião, moradia das etnias indígenas de Altamira, foram realocados para os Reassentamentos Urbanos, os chamados RUC's:

A UHE Belo Monte faz parte do Programa de Aceleração para o Crescimento (PAC) do Governo Federal, como obra estratégica para o desenvolvimento e a modernização do país. Para instalação deste projeto na região do Xingu foi preciso a empresa oferecer diversas condicionantes as quais faziam parte do

Plano Básico Ambiental, sendo que a construção de Reassentamentos Urbanos uma delas. Destarte, foram construídos cinco bairros onde foram realocadas as famílias que moravam em áreas consideradas de risco, os ditos “baixões” (Coutinho & Santana 2016, p 151).

No processo de permanência dos grupos indígenas na cidade, mesmo diante de diversas adversidades, observa-se a construção e adaptação de sua cultura ao contexto urbano. Ao longo do tempo, esses povos enfrentaram desafios dentro dessa nova dinâmica, porém, a partir da análise historiográfica, percebe-se que sempre resistiram ao impacto do processo colonizador por meio da união e do estabelecimento de alianças estratégicas. Na contemporaneidade, continuam reivindicando seus direitos, especialmente no que se refere ao reconhecimento de sua identidade indígena. Diante desse cenário, torna-se evidente a relevância histórica desses grupos, que, de forma direta ou indireta, assumem um papel de protagonismo na luta pela preservação de sua memória, história e identidade cultural.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A TEMÁTICA INDÍGENA A PARTIR DA LEI 11.645/2008

Este capítulo discute como a temática indígena foi abordada no ensino de História, com foco no ensino fundamental. Analisa-se de que forma a narrativa sobre os povos originários foi apresentada nos materiais didáticos destinados às crianças, evidenciando como tais representações contribuíram para a formação de estigmas que ainda permanecem na memória da população não indígena. Também é destacado o papel do movimento indígena na consolidação da Lei 11.645/2008, fruto da luta conjunta com professores e movimentos civis, na busca por uma representação descolonizada de sua história e cultura. A partir desses pressupostos, o capítulo propõe orientações, com base em diferentes autores, sobre como implementar de maneira crítica e adequada a referida lei, considerando uma visão descolonizada das sociedades indígenas. Também foi necessário analisar e entender os documentos normativos que regem o ensino de história e a temática indígena citadina buscando alternativas, avanços e lacunas para o ensino de história.

3.1 A temática indígena no ensino fundamental: percursos históricos e desafios.

Ao observarmos a realidade do espaço escolar, percebe-se que os referenciais eurocêntricos ainda constituem o eixo central da educação brasileira. A ênfase nos conteúdos que privilegiam a história europeia, suas civilizações e transformações, frequentemente ocorre em detrimento da valorização da identidade e da consciência histórica. Essa abordagem contribui para a formação de uma visão distorcida, na qual os estudantes acabam atribuindo maior prestígio ao que é externo, ao mesmo tempo em que desconsideram ou subestimam os elementos constitutivos de sua própria cultura.

Esse processo reflete-se, entre outros aspectos, no preconceito contra as populações indígenas, que se origina, em grande medida, da ausência de um conhecimento crítico, consistente e descolonizado sobre a formação da sociedade

brasileira. A invisibilidade ou marginalização desses povos nos currículos escolares reforça estereótipos e impede que sejam reconhecidos como sujeitos históricos, com formas próprias de organização social e de resistência. Assim, torna-se imprescindível repensar a prática pedagógica de modo a contemplar a relevância das culturas indígenas na constituição da cidadania brasileira e na valorização da diversidade que marca a identidade nacional.

Nesse pressuposto, o ensino fundamental constitui a porta de entrada para o conhecimento, sendo nesse momento que iniciamos o desenvolvimento do cognitivo básico necessário para compreender a sociedade em que vivemos. Por esse motivo, ao abordarmos a temática indígena, entram-se em pauta diversas discussões relevantes. É possível observar, atualmente, a reprodução de estereótipos relacionados às comunidades originárias, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais críticas e conscientes. A celebração do chamado “Dia do Índio”, por exemplo, ainda é marcada, em muitas instituições escolares, por práticas estereotipadas, como a pintura no rosto das crianças, a reprodução de desenhos de cocares e a encenação de danças ou sons atribuídos genericamente aos povos indígenas. Essa abordagem, entretanto, revela-se reducionista e problemática, uma vez que transmite ao alunado uma primeira impressão distorcida acerca da pluralidade e da complexidade das culturas indígenas, reforçando visões folclorizadas e distantes da realidade. Nesse sentido, torna-se fundamental que o ensino fundamental assume o compromisso de desconstruir tais práticas e promover uma educação pautada no respeito à diversidade cultural.

Como destaca Rodrigues e Lima (2023), as salas de aula devem se constituir como espaços de diálogo, capazes de romper paradigmas e estereótipos que sustentam visões de superioridade de uma cultura sobre outra. A diversidade cultural, longe de ser um fenômeno recente, sempre esteve presente no contexto social e educacional brasileiro, incluindo o ambiente escolar. O que se transforma ao longo do tempo é a urgência de se problematizar e de se trabalhar essa temática, especialmente no que concerne à inclusão das discussões sobre os povos indígenas nos currículos, não de maneira superficial ou pontual, mas como parte constitutiva de uma formação crítica, plural e democrática.

No ensino de História, observa-se que a presença dos povos indígenas nos conteúdos escolares se dá de forma fragmentada e descontínua. Frequentemente, eles aparecem em determinados momentos do currículo, desaparecem em outros e retornam apenas em breves passagens, como se fossem personagens marginais ou acessórios dentro da narrativa histórica oficial. Essa abordagem gera a impressão de que os povos originários constituem apenas adereços da história nacional, e não sujeitos históricos com papel ativo, dinâmico e contínuo na formação social, política e cultural do Brasil.

Circe Bittencourt (2013) afirma que no ensino de história os indígenas se inserem em assuntos relacionados à Colonização, esse fato já se tornou tema integrado a uma certa tradição no ensino de história muito baseado na documentação encontrada nos materiais didáticos. Esse fato de certo modo influencia aos alunos implicitamente a compreender que na história brasileira houve um processo de mestiçagem ou até extermínio parcial das comunidades indígenas no território, fazendo essa interpretação de que aqueles que sobraram ainda são resquícios de um passado e ainda vivendo no modo primitivo de sociedade.

Muitas dessas interpretações na história foi apoiada pelo material didático distribuído nas escolas, esse material sendo mais comum o livro, ainda em algumas instituições, é o único meio em que o professor garante ministrar suas aulas com o alunado, no entanto muito desse material foi essencial para criar a imagem do indígena genérico na sociedade brasileira.

Edson Kayapó (2023) explica que o livro didático, no período da monarquia, foi difundido imagens nas escolas que representavam o indígena como selvagem e raso, o que pode ser entendido como uma marca da historiografia produzida sob as influências de Francisco Varnhagen, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sobre os povos indígenas. Percebe-se que os livros didáticos que eram entregues as escolas naquele período eram recheadas de imagens na qual se tinha alusão a características genéricas sobre as populações originárias, ignorando assim qualquer traço de identidade particular desvalorizando as diversidades socioculturais, gerando análises superficiais sobre o tema.

Neste contexto, Bittencourt (2013) observa que os livros destinados aos alunos do ensino primário e secundário dedicavam apenas um ou dois capítulos aos povos indígenas, geralmente após as narrativas sobre os “descobrimentos” portugueses e a chegada às terras americanas. As diferenças culturais entre as diversas sociedades nativas brasileiras eram sistematicamente ignoradas e, à semelhança do que já fazia Varnhagen, destacavam-se apenas os grupos Tupi, generalizando-se seus costumes e crenças de forma indistinta. Essa abordagem contribuiu para a consolidação, no senso comum, da ideia equivocada de que todas as etnias indígenas compartilhavam os mesmos hábitos do povo Tupi, estabelecendo diferenciação apenas em relação aos chamados “Tapuias”.

Gersem Baniwa (2006, apud Kayapó, 2023) explica que a partir do século XX, a historiografia brasileira buscou referendar algumas qualidades herdadas dos indígenas na formação do povo brasileiro, através do mito da democracia racial, ou seja, a real preocupação era a formação do povo brasileiro em seus aspectos de miscigenação. Nos contextos escolares e nos livros didáticos, os povos indígenas eram representados de duas formas principais: de um lado, como “selvagens”, vítimas da violência e da exploração da colonização; de outro, como sujeitos que possuíam certas qualidades que poderiam contribuir para a formação da cultura nacional mestiça, ainda que fossem vistos como povos destinados ao desaparecimento. A ideia da “democracia racial”, baseada na mistura das três raças, europeia, africana e indígena, orientou a historiografia e a educação das primeiras décadas do século XX, defendendo que as virtudes dos colonizadores europeus se uniriam a traços culturais da população negra e indígena, resultando na construção da identidade nacional.

Essa perspectiva de miscigenação racial colocada na visão dos livros didáticos ocasionava em uma conclusão precipitada: o desaparecimento das culturas originárias. Assim, havia uma construção de que as etnias indígenas passaram a integrar o “povo mestiço”, portanto havia pouco interesse em conhecer sua história e também entender as suas culturas na atualidade (Bittencourt, 2013).

Ainda no século XX, o ensino escolar incorporou diversos contos de origem indígena, os quais passaram a ser classificados como lendas ou mitos. Nessas narrativas, eram abordadas explicações místicas sobre a origem de plantas, como a

mandioca, o algodão e o açaí, além de relatos sobre as relações dos povos indígenas com os animais e aves, bem como histórias que retratavam amores entre indígenas e não indígenas. Essa abordagem contribuiu para a construção da figura do “indígena folclórico”, restrito ao imaginário mítico e literário, e não reconhecido em sua historicidade e presença concreta na sociedade brasileira. A reprodução dessas narrativas em apresentações escolares, especialmente em eventos comemorativos, permanece recorrente até os dias atuais, o que reforça a permanência de estereótipos e a invisibilização das múltiplas realidades vividas pelos povos originários.

O Interessante é que de acordo com Bittencourt (2013) esta tendência não foi incorporada pelas aulas de História, mas sim nas disciplinas ligada as artes. Os textos escolares de História ainda apresentavam de uma forma negativa sobre esses povos, os denominando ainda de selvagens que, ao longo da história iniciada pelos portugueses, foram um constante obstáculo à "ordem e ao progresso" de colonização dos séculos XIX e XX.

Partindo para os anos de 1970 a 1980, uma parte da produção didática, incorporou a produção historiográfica com base no referencial teórico do materialismo histórico e do estruturalismo. Sabe-se que esse referencial teórico se fundamenta na análise das diferenças sociais onde passam por interpretações baseadas nas divisões e luta de classes. Bittencourt argumenta na dificuldade de implementar esse conceito as populações indígenas. Nessa vertente, os povos nativos passaram a ser apresentadas como uma das primeiras grandes vítimas de uma estrutura econômica constitutiva do capitalismo:

Os indígenas, juntamente com os africanos trazidos para o trabalho escravo, tornaram-se os grupos dominados ao longo da história da conquista europeia aos dias atuais. Difundiu-se, então, uma memória sobre os indígenas americanos em geral como grupos dominados e submetidos a uma história da dominação capitalista promovida pelos brancos no continente americano. (Bittencourt, 2013, p 127).

É possível identificar, nesse contexto, a recorrência de uma visão que associa os povos originários à condição de derrotados e subordinados ao processo de colonização. Tal perspectiva, amplamente difundida em materiais didáticos, contribuiu para consolidar a ideia de incapacidade dos indígenas, justificando, à época, sua condição de tutelados pelo Estado. Observa-se que muitas dessas representações,

construídas historicamente e reforçadas pelos livros escolares, continuam a permear o imaginário social atual, revelando a permanência de estereótipos que dificultam o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos históricos e políticos autônomos.

Outro ponto a ser destacado nesse período, é a continuidade da visão que os povos nativos não possuem história, mesmo com as mudanças da linguagem de acordo com as concepções estruturalistas também incorporadas pelos antropólogos ainda há uma visão de povo primitivo. O diferencial que a partir desse momento os indígenas não são lidos como selvagens e sim integrando na condição de sociedade tribal. Além dessa problemática, observa-se a valorização das grandes civilizações americanas em detrimento das populações originárias brasileiras, o que evidencia um processo comparativo pautado na noção de “graus de civilização”. Para os autores da época, tais civilizações eram consideradas mais próximas do ideal de sociedade civilizada, ao passo que os povos indígenas brasileiros eram representados de forma depreciativa, reforçando hierarquias culturais e concepções evolucionistas que marcaram a produção historiográfica do período: “os indígenas brasileiros possuíam costumes diferentes em contraposição aos Astecas, Maias, Incas e Chibchas que eram sedentários, agricultores e alcançaram um elevado nível artístico.” (Marques; Faria, 1980, p. 29 apud Bittencourt, 2013, p. 128).

Percebe-se que, ao longo do tempo, o ensino de História e o uso do livro didático em sala de aula têm contribuído para a manutenção de uma percepção superficial e estereotipada acerca dos povos originários. Esse processo, marcado pela reprodução de uma visão colonizadora, ainda hoje influencia a forma como se compreendem as diversas etnias que compõem a realidade indígena no Brasil. Diante desse cenário, o trabalho pedagógico com a temática indígena exige a consideração de suas múltiplas nuances, de modo a possibilitar a construção de uma abordagem crítica e plural em sala de aula.

3.2 A trajetória da lei 11.645/2008 e a articulação do movimento indígena

A fim de garantir uma mudança na inclusão no currículo escolar do estudo da cultura e da história indígena brasileira, observa-se a promulgação de legislações

específicas que buscam abarcar tal demanda. A Lei nº 11.645/2008, por exemplo, tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país, ampliando o alcance da Lei nº 10.639/2003, que anteriormente já havia instituído a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Entretanto, um dos principais questionamentos que se coloca em relação a essas legislações diz respeito à sua efetiva aplicação: estaria esse conteúdo de fato sendo contemplado nas práticas pedagógicas ou permanece restrito ao texto legal?

A realidade educacional brasileira revela desafios estruturais significativos: professores frequentemente enfrentam jornadas extenuantes, sobrecarga de trabalho e a necessidade de cumprir um currículo oficial já excessivamente extenso. Nesse contexto, muitas vezes os conteúdos referentes à história afro-brasileira e indígena acabam sendo relegados a segundo plano, em função de pressões internas e externas que priorizam outros eixos curriculares considerados “mais importantes”. Portanto é sim possível fazer a lei se cumprir mesmo com todas as adversidades de uma realidade escolar que não dá o devido valor a pauta indígena e afrobrasileira.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a inclusão da temática indígena no currículo escolar não ocorreu de maneira espontânea ou concedida por agentes externos, mas resultou de um processo histórico de mobilização e resistência dos movimentos indígenas. A presença da Lei nº 11.645/2008 na legislação educacional brasileira deve, portanto, ser compreendida como fruto das reivindicações constantes desses povos, que buscaram romper com a hegemonia de uma visão eurocêntrica da história e garantir o reconhecimento de suas contribuições na formação da sociedade brasileira.

Daniel Munduruku (2012) destaca que a trajetória da população indígena na história brasileira é vista na ótica do colonizador e nisso acarreta políticas que ocultasse esses povos de autonomia. Observa-se que tiveram a princípio uma política exterminacionista, adotada logo com a chegada dos europeus ao “novo” continente, caracterizada, sobretudo, pelo genocídio e o etnocídio. Após a instalação da República no Brasil o discurso muda para um modelo integracionista, caracterizado pela concepção de que os povos indígenas possuem uma cultura inferior, ocasionando na tutela para assim ser, “integrados” à sociedade brasileira como, por

exemplo, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI, 1910) era tutelar aqueles que o Código Civil de 1916 considerava como silvícolas.

Ainda o autor destaca que o movimento Indígena brasileiro se organiza, de fato, na década de 1980, época marcada pela eclosão dos movimentos sociais pós-ditadura. Foi nesse contexto que jovens estudantes indígenas foram agentes principais para a organização dessas comunidades numa atuação política de defesa de seus valores. Com apoio do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, criado em 1972 e responsável por organizar os primeiros encontros de lideranças indígenas no País, ainda na década de 1970 o movimento vai adquirindo uma consciência pan-indígena, congregando, aos poucos, o apoio de outras categorias sociais como Ongs, intelectuais, artistas, trabalhadores rurais sem-terra etc.

Nesse processo o movimento se fortalece e com a democratização do Brasil e a nova formação da constituição, que os indígenas lutaram para garantir seus direitos. Gersem Baniwa (2010) explica que foi a Constituição Federal de 1988 que possibilitou uma nova base legal e conceitual buscando mudar a visão e a relação colonial, trazendo a perspectiva do não indígena como sujeitos coletivos de direitos universais e específicos, assim reconhecendo sua capacidade civil e autonomia.

Observa-se que, ao longo do tempo, o movimento indígena passou a incorporar, de forma cada vez mais evidente, a pauta educacional como eixo estratégico de luta. Tal mobilização abrange, de um lado, a defesa da educação escolar indígena, voltada para a valorização das identidades, das línguas e das culturas próprias; e, de outro, a crítica à manutenção de uma educação de caráter colonizador nas escolas não indígenas. Nesse processo, destaca-se a atuação de intelectuais e professores indígenas, que reivindicaram o direito de narrar suas próprias histórias em uma perspectiva não colonizadora, possibilitando a construção de novos olhares por parte da sociedade envolvente. Dessa forma, compreender a trajetória da Lei nº 11.645/2008 implica reconhecer que sua aprovação foi resultado direto das pressões e formulações do movimento indígena.

De acordo com Giovana Fanelli (2018), graças ao movimento indígena a constituição deu direitos historicamente negados a essas populações, como direito aos seus territórios ancestrais, o de manter suas manifestações culturais, o

reconhecimento da sua organização social, línguas, costumes, e o da educação diferenciada, bilíngue. Nesse contexto houve uma mudança na educação escolar indígena, que passava a ser competência do Ministério da Educação, em 1991, e não mais da Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

Houve várias reuniões desses grupos que consequentemente transformaram-se em documentos que foram encaminhados ao Congresso Nacional e a órgãos do poder Executivo. Três reuniões em especial, apesar de refletirem sobre os desafios, dificuldades e possibilidades para a educação escolar indígena, houve reflexões “sobre as relações construídas entre os povos indígenas e a sociedade envolvente que necessitava mudanças, pois ainda prevaleciam visões preconceituosas, redutoras e vitimizadoras dos povos originários” (Fanelli, 2018, p 04).

O primeiro marco de articulação coletiva de professores indígenas, no qual se evidenciou a necessidade de transformar a forma como a sociedade brasileira se relacionava com os povos originários, ocorreu em 1989, durante o I Encontro de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, realizado na aldeia Salto da Mulher. O evento reuniu trinta e quatro professores pertencentes a doze diferentes povos: Karajá, Xavante, Bororo, Bakairi, Paresi, Kauabi, Apiaká, Munduruku, Rikbtsa, Nambikuara, Terena e Tikuna. Fanelli aponta que “entre os itens elencados no documento, o terceiro tocava na questão da necessidade de a sociedade envolvente ser educada para desconstruir preconceitos em relação aos povos indígenas” (2018, p 04).

No ano de 1990 acontece o I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia, com a presença de professores indígenas, “os Nambikuara, Tupari, Cinta Larga, Suruí, Karitiana, Gavião, Arara, Jaboti, Tenharin, Terena, Aikanã, Parintintin e Uru-eu-wau-wau.”(Fanelli, 2018, p 04). Enviaram um documento à Brasília na qual constava oito reivindicações entre elas destacava o trecho que se referia às culturas indígenas nas escolas e nos livros didáticos. Outro evento de grande relevância foi o IV Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima, realizado em 1991, na cidade de Manaus:

Reuniram cerca de quarenta e três 5 pessoas entre estudantes, lideranças e professores indígenas de quatorze etnias, como os Mura, Kokama, Mayoruna, Makuxi, Wapixana, Miranha, Ticuna, Taurepang, Kambeba, Pira-Tapuia, Yanomami, Sateré-Maué, Baniwa, Wairimiri-Atroari. Esta reunião contou com a assessoria do CIMI, e de professores da UNICAMP e USP, ligados à educação escolar indígena. (Fanelli, 2018, p 46)

Esse encontro resulta na elaboração da “Declaração de Princípios”, um documento que reivindica a condição do indígena em relação a educação que tratam desde a participação dos indígenas na elaboração dos currículos, da isonomia salarial dos professores indígenas em relação aos professores não indígenas mas o que Fanelli chama atenção é o item “13” da declaração que diz :“Na escola dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas, afim de acabar com preconceitos e o racismo” (2018, p, 46). A autora ainda argumenta que, apesar de haver na constituição uma lei que reafirma a importância dos povos originários, ainda era necessário algo de mais concreto para combater o preconceito a essas populações:

Apesar do Ministério da Educação sinalizar com dispositivos legais, como a reafirmação do artigo 242 da Constituição que diz que “ O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, repetido no quarto parágrafo do artigo 26 da LDBEN e, mesmo com a elaboração dos PCN’s de História e de Pluralidade Cultural que trazia novos entendimentos sobre os povos originários, o Movimento Indígena continuava a pleitear que o Estado desenvolvesse ações educativas para combater o preconceito contra tais povos (2018 p. 06).

Quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência em 2003, buscou aprovar a Lei 10.639, em 9 de janeiro, na qual introduzia a “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos oficiais do ensino fundamental e médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei, assim como a indígena, veio através da luta do movimento negro para que ela pudesse ser efetivada. Pouco tempo após a aprovação da referida norma, a deputada federal Mariângela Duarte, do Partido dos Trabalhadores de São Paulo, apresentou o Projeto de Lei nº 433/2003. A proposta visava ampliar o alcance da Lei nº 10.639/2003, ao incluir no currículo da educação básica não apenas a “História e Cultura Afro-Brasileira”, mas também a “História e Cultura Indígena” (Fanelli, 2018).

Luciana Botelho Pacheco descreve que a tramitação de uma lei, como um caminho detalhado e institucionalizado, começa com sua apresentação, passa por análise em comissões e regimentos internos, segue para votações em plenário nas duas Casas; passa pelo crivo do Poder Executivo (sanção ou veto) e, finalmente, é promulgada e publicada como lei em vigor (2021). Iniciado na Câmara, o PL 433/03 passou pela Comissão de Educação e de Cultura (CEC) e pela Comissão de Constituição e de Justiça e Cidadania (CCJC). Depois da tramitação na Câmara, entre 2003 e 2005, foi enviado como Projeto de Lei da Câmara (PLC) 109/05 ao Senado. Durante esse período de tramitação em 2006 foi realizado a Primeira Conferência Nacional dos Povos Indígenas, promovido pela FUNAI em parceria com o Ministério da Justiça, para orientar políticas indigenistas através das discussões da conferência.

Através do Documento final, reivindicam que o governo federal garanta, crie e implante, no Brasil, espaços nos veículos de comunicação governamentais e não governamentais para a divulgação das culturas indígenas como forma socioeducativa (conforme previsto na Convenção 169 da OIT, art. 31) (FUNAI, 2006: 36). Portanto no Congresso Nacional tramitou apenas na Comissão de Educação e, depois de aprovado, foi votado em plenário, nos períodos de 2006 e 2008:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Portanto, observa-se que a aprovação da Lei 11.645/2008 resultou de um processo histórico marcado, sobretudo, pelas lutas dos povos indígenas em defesa da inclusão de sua relevância na formação da sociedade brasileira. Tal conquista

revela-se fundamental não apenas como instrumento de reconhecimento histórico, mas também como mecanismo de autoafirmação na luta por seus direitos, contribuindo para a desconstrução e reconstrução do imaginário social acerca de sua participação na historiografia.

3.3 Caminhos para o fortalecimento da temática indígena no Ensino de História

Constata-se que já se passaram 17 anos desde a promulgação da lei 11.645/2008. Nesse período, ao refletir sobre minha trajetória pessoal na educação, compreendo que durante a educação básica (da vigência da lei em 2008 até o término de minha graduação) tive pouco ou nenhum contato com conteúdo que abordassem de forma consistente a história e a importância dos povos indígenas, especialmente daqueles que vivem em contextos urbanos. Somente no ensino superior, em minha formação em História, foi possível desenvolver um olhar mais crítico e abrangente sobre a temática. Contudo, é preciso ressaltar que nem todos os indivíduos têm acesso à universidade ou a cursos específicos que aprofundem tais debates, o que evidencia que a implementação da lei no âmbito escolar ainda ocorre de maneira lenta e insuficiente.

Baniwa (2010) explica que a organização e as práticas pedagógicas das escolas não indígenas, e até de grande parte das escolas indígenas no Brasil, ainda seguem orientações baseadas em uma ideia de país homogêneo, tanto cultural quanto linguisticamente. Assim, quando se fala em autonomia, autodeterminação ou autogoverno dos povos indígenas e suas variadas características, setores como militares, juízes, políticos, intelectuais e educadores interpretam essas reivindicações como uma possível ameaça à soberania do Estado brasileiro, ou seja, há um setor social que faz a manutenção para que esses povos sejam vistos ainda com aquele olhar de 1500 permitindo que os povos originários percam seus direitos sem questionamento da população. É necessário que possamos inserir de verdade as aulas que buscam efetivar essa lei buscando encontrar maneiras de implementar dando uma visão desconstruída e assertiva sobre as populações indígenas.

Nesse processo, é fundamental refletir sobre quais conteúdos e abordagens devem ser trabalhados em sala de aula, uma vez que tratar da temática indígena é uma tarefa delicada e requer cuidado para não reproduzir visões estereotipadas ou reducionistas. Por esse motivo, torna-se necessário compreender de que maneira é possível desenvolver práticas pedagógicas que promovam uma abordagem crítica e contextualizada. Observa-se, contudo, que muitos dos conhecimentos ainda permanecem ancorados em perspectivas marcadas pela colonialidade. Anibal Quijano (2009) diz que a Coloniedade refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial, ou seja, a colonialidade é aquilo que a colonização deixou marcado em nosso modo de pensar, de organizações e como nos relacionamos, mesmo após esse processo de dominação.

Quintero, Figueira e Elizalde (2010) explicam que esse processo se consolidou a formação das novas repúblicas, moldando suas instituições e, nesse processo, reproduzindo a dependência histórico-estrutural. Ao subordinar diferentes formas de exploração do trabalho à lógica do capitalismo, estabeleceu-se um modelo de estratificação social e racial, no qual os “brancos” eram colocados em posição de superioridade frente às demais “raças” classificadas como inferiores. Desse modo, reiterando o apontamento de Quijano (2009), isso demonstra que o eurocentrismo foi impregnado em nosso conhecimento a ponto de nos acharmos pertencentes, de modo equivocado, àquela sociedade, mas é somente uma dominação ideológica disfarçada de espelho:

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (Quijano, 2009, p 130).

A consequência disso é criar no imaginário comum a ideia da cultura europeia como superior, detentora e produtora de conhecimento e da “civilização”. Assim, acabamos desprezando as populações originárias que já estavam aqui e que

continuam vivendo na sociedade. Consequentemente, isso faz com que as pessoas não compreendam essas problemáticas, levando ao preconceito e à deslegitimação das lutas indígenas. Tal situação é preocupante, pois a luta dos povos indígenas também deveria ser compreendida como uma luta coletiva. Essas são questões que precisam ser superadas em sala de aula, retirando os povos indígenas da marginalização e reconhecendo seu verdadeiro papel e importância histórica.

Dessa forma, de acordo com Edson Kayapó (2023), devemos fazer a ruptura com essa abordagem colonizadora e isso deve acontecer através de atitudes pedagógicas que reconheçam a pluralidade do país e a diversidade dos povos indígenas, ressaltando que essas populações estão inseridas no tempo presente. A escola precisa exercer outro olhar que pode ser entendido e guiado por outros princípios: por meio de outra ética e de outra lógica histórica.

O primeiro passo para garantir efetivação da lei é a buscar entender como desconstruir a visão do indígena em sala de aula. Kayapó (2023, p. 18) afirma que “a educação foi um dos aparelhos ideológicos amplamente utilizados pelos agentes colonizadores, promovendo a ação de “abrasileiramento” dos povos originários e o apagamento de suas culturas, dos seus modos de ser e viver”, ou seja, a educação brasileira eliminou toda a diversidade das populações originárias e isso foi fato primordial que ocasionou no senso comum criado a essas populações.

Pode-se complementar a discussão de Kayapó com a reflexão de Daniel Munduruku (2012), que explica como foram encaixados aproximadamente mil povos, com culturas bastante diferentes entre si nesse processo, encobriram-se cerca de mil e cem línguas distintas e, com elas, visões de mundo que formavam um mosaico internacional interessante e único. Ao reduzi-los, dominaram; ao dominá-los, enfraqueceram civilizações valentes e tudo isso foi sintetizado em uma única palavra: “índio”.

Portanto, cria-se a ideia de que na escola o indígena é uma personificação homogênea, com uma cultura imutável, modos de vida primitivos e todos são parentes e amigos. Na escola, o que se via no ambiente escolar era a ideia do “índio estereotipado”, estático no tempo. Essa prática, destacamos, é resultado de heranças coloniais que continuam a reforçar tanto o apagamento histórico quanto os discursos

baseados na imagem do “índio” como um ser bestial, sem fé, sem rei, sem lei e considerado de natureza inferior, tanto no aspeto biológico quanto no cultural (Kayapó, 2023).

Nesse passo, um ponto essencial é explicar para o alunado a problematização de usar esse termo para identificar um conjunto de grupos de culturas milenares e diversas a um termo estereotipado criado pelo colonizador. O termo mais aceito hoje pela comunidade seria indígena², povos originários ou no caso destacar o nome determinado pela etnia que está sendo estudada.

Nesse primeiro momento, há a necessidade de romper com a narrativa que apresenta os povos indígenas como um grupo homogêneo. Ainda que a discussão possa ser articulada a partir da legislação vigente, torna-se evidente que a efetiva implementação dessa temática no ensino requer, antes de tudo, a superação dessa barreira inicial. Para isso é necessário que não somente o professor busque mostrar essa diversidade, mas também o ambiente escolar deve repensar em um diálogo com os movimentos sociais democráticos, principalmente com o movimento indígena em suas diversas faces, buscando um avanço da sociedade brasileira e uma conquista para os povos originários (Kayapó, 2023).

Outro aspecto que precisa ser superado é a visão de que os povos indígenas apenas sofreram diante da ação dos europeus e que foram passivos ao processo de colonização. Tal perspectiva simplifica e reduz a complexidade histórica, desconsiderando as múltiplas nuances que marcaram o processo histórico brasileiro. Reconhecer apenas o sofrimento dessas populações constitui um equívoco, uma vez que os povos indígenas também desenvolveram estratégias de resistência, negociação e adaptação, atuando ativamente na dinâmica das relações estabelecidas com os colonizadores. Primeiro que o processo colonizador tinha como objetivo exterminar essas populações por inteiro, o que não aconteceu, em segundo lugar, é fundamental destacar que as populações indígenas encontraram diferentes formas de resistência às investidas coloniais, organizando-se em alianças e confrontos diretos, além de desenvolverem estratégias próprias de sobrevivência diante do avanço

² O **Dicionário Aurélio** define indígena como o indivíduo pertencente às populações que habitavam determinado território antes da colonização europeia (FERREIRA, 2010).

européu. Essa resistência, no entanto, não se limita ao passado: na atualidade, esses povos continuam a enfrentar práticas e estruturas de exclusão, sobretudo no que se refere às relações com o não indígena.

Márcio Couto Henrique (2014) explica que é preciso superar a visão de que os povos originários foram vítimas indefesas da colonização ou que apenas assistiram passivamente à ação genocida dos europeus. Eles são sujeitos de sua própria história portanto, nesse contexto importa destacar a maneira como eles próprios interpretavam os processos históricos dos quais eram coparticipantes.

Dessa forma, torna-se imprescindível desmistificar a perspectiva eurocêntrica que, por muito tempo, orientou a narrativa histórica no Brasil. É recorrente observar que, no espaço escolar, a história nacional ainda é introduzida a partir da ideia de que Pedro Álvares Cabral “descobriu” o Brasil, atribuindo-lhe o papel central de protagonista. Nesse enredo, os povos indígenas aparecem apenas como coadjuvantes, frequentemente retratados de maneira exótica ou estigmatizada, quando, na realidade, foram os europeus que chegaram como estrangeiros a territórios já habitados e organizados por diversas sociedades. Daniel Munduruku explica que essa “leitura” da história brasileira sempre relegou às populações indígenas um papel subalterno, secundário, como se esses povos tivessem aceitado a dominação europeia de forma pacífica. A historiografia contemporânea tem mostrado que não foi bem assim e que a participação histórica das populações nativas foi determinante para a construção da identidade nacional. Daniel Munduruku ainda argumenta a discussão dizendo:

A história nos dizia que nossos primeiros colonizadores – os portugueses – foram os heróis que descobriram uma nova terra e tiveram que lutar bravamente para conquistá-la de bárbaros nativos que por aqui viviam, mas sem o intuito de desenvolvê-la para as futuras gerações. Esses nativos eram pessoas cruéis – sem rei nem lei – que comiam seus inimigos em faustos banquetes de mãos, pés, braços, pernas, crânios e bebiam sangue como aperitivo. (Munduruku, 2012, p 14)

Essa perspectiva colonizadora evidencia a necessidade de apresentar aos estudantes a visão dos próprios povos indígenas frente a esse processo histórico. É fundamental proporcionar uma abordagem que reconheça não apenas os prejuízos

decorrentes do contato com os colonizadores, mas também as múltiplas formas de interação estabelecidas, as estratégias próprias de resistência e as respostas adaptativas de cada grupo diante da invasão de seus territórios. Kayapó sugere utilizar materiais didáticos disponíveis na rede de computadores de autores indígenas:

As redes sociais, sites, blogs e outros instrumentos de divulgação audiovisual dos povos indígenas e outra fonte promissora no combate do currículo eurocentrado. Esses veículos trazem discursos, posicionamentos e ações que convergem com a ideia de protagonismo, escancarando a face perversa do anti-indigenismo, ao passo que evidencia também os grupos sociais aliados dos projetos de autonomia desses povos (2023, p 46).

Assim, torna-se possível superar a narrativa unilateral de dominação e colonização, valorizando a agência histórica dos povos indígenas e sua capacidade de atuar como sujeitos ativos na construção de sua história. É importante destacar que não se deve “romantizar” essas populações, como fizeram em muitas literaturas do passado ao construir a figura do “índio bom” ou do “índio invencível”. É necessário compreender que os povos indígenas, assim como quaisquer outras sociedades humanas, estão inseridos na história e interagem tanto entre si quanto com outros grupos não indígenas. Suas decisões e estratégias podem ser interpretadas como acertadas ou equivocadas, dependendo do contexto, mas refletem sempre a complexidade desses grupos enquanto sujeitos históricos, eles discutem entre si as formas de relacionamento com a sociedade dita civilizada, escolhem os elementos de nossas culturas que julgam interessantes de serem incorporadas e recusam os que julgam indesejáveis (Henrique, 2014).

Partindo dessa perspectiva, entende-se que abrir o leque de informações sobre os povos originários no Brasil é de enorme importância para que o alunado possa reimaginar a figura do indígena na sociedade. É importante reconhecer que as populações indígenas são muito mais numerosas e diversas do que se costuma pensar, pois trata-se de povos distintos, que compartilham uma ancestralidade originária comum, mas que, ao longo do tempo, adaptaram-se aos diferentes contextos vividos no processo de colonização.

A partir desse ponto, torna-se possível conceituar a temática dos indígenas em contexto urbano, ressaltando que esses sujeitos não perdem sua identidade indígena

por estarem inseridos na cidade. É fundamental compreender que uma cultura não desaparece apenas por não estar localizada em um espaço rural. Assim, é preciso pensar que as populações indígenas não vivem apenas no campo: há também aquelas que habitam o meio urbano e, mesmo nesse ambiente, mantêm e recriam sua cultura. Podemos dialogar sobre a questão dos indígenas em contexto urbano, propondo aos discentes reflexões e questionamentos acerca daqueles que vivem na cidade. Muitos desses povos se deslocaram do ambiente rural para o urbano, enquanto outros já habitam as cidades há muito tempo, como é o caso de Altamira, onde vivem etnias como os Juruna, Xipaya e Kuruaya.

A importância de trabalhar essa temática na escola está em compreender que as populações indígenas urbanas merecem um olhar atento quanto à questão da identidade. Se não reconhecermos e validarmos a identidade de grupos que vivem no espaço urbano, contribuiremos para a manutenção do preconceito e da discriminação. Tal reconhecimento é essencial para a permanência de seus costumes, práticas culturais e formas de organização social. Nesse sentido, torna-se necessário “descolonizar” mentalidades, promovendo no ensino fundamental oportunidades de vivência de conhecimento, orgulho e pertencimento.

Outro aspecto a ser considerado é que, muitas vezes, o professor formado em História também reproduz visões estereotipadas acerca dos povos indígenas, pois não é devidamente preparado para trabalhar essa temática de forma crítica e plural. Nesse sentido, foi por meio da luta dos próprios povos indígenas que se estabeleceu a necessidade de criação de leis que assegurassem a inclusão de sua história e de suas contribuições no ambiente escolar.

Diante disso, torna-se fundamental pensar em instrumentos pedagógicos que orientem o tratamento dessa temática, garantindo uma abordagem mais consistente. É importante destacar que professores indígenas têm ocupado, cada vez mais, espaços relevantes nesse processo, mas cabe também aos professores não indígenas desenvolver um olhar mais crítico e comprometido para o ensino da temática indígena. A partir desse diálogo, propõe-se analisar, por meio de um produto didático, formas de abordar essa dimensão ainda pouco explorada, mas que

certamente trará contribuições significativas tanto para o ensino de História quanto para a formação cidadã dos discentes.

3.4 A temática indígena citadina entre a BNCC, o currículo municipal e o livro didático: avanços e lacunas.

Ao analisarmos a problemática da temática indígena na escola percebemos que é um processo que necessita da experiência e conhecimento do professor para discutir com os alunos de forma coerente a esse conteúdo. No entanto apesar de entrarmos nessa questão no ensino de história e na educação atual, pairamos em alguns pontos a serem abordados. Atualmente temos documentos e leis que inclui o ensino da temática indígena como a citada 11.645, assim como na Lei das Diretrizes da educação do Brasil (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um aglomerado de orientações, que estabelece aquilo que é considerado essencial na aprendizagem independentemente da escola ou região, além de ser obrigatório. Quando falamos de temática indígena analisando o texto destaca-se a importância de abordar a diversidade cultural da sociedade brasileira em especial a indígena e africana:

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. (Brasil, 2017, p. 401)

O trecho foi o que mais se aproximou da temática dos povos indígenas em contexto urbano, pois amplia o leque de possibilidades ao mostrar como diferentes sociedades, grupos e culturas podem se adaptar aos ambientes em que vivem, além disso, contribui para o ensino da importância do respeito as diversidades aos discentes. Em outro trecho encontramos algo mais específicos sobre a lei 11.645/2008 o que mostra a consciência na teoria sobre incluir a importância desses povos no ensino:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entre cruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (Brasil, 2017 p. 401)

Em outra parte da BNCC (Brasil 2017, p 400), é possível perceber uma preocupação de uma perspectiva eurocêntrica no ensino brasileiro, ao mesmo tempo em que se identifica o esforço em efetivar, ainda que de maneira sintética, a aplicação da legislação referente à valorização da diversidade cultural no âmbito educacional. Ao analisar a introdução do componente de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental da BNCC, observa-se um ponto relevante: o documento destaca que o objetivo central é a formação do sujeito. Segundo a BNCC, esse processo tem início quando a criança passa a reconhecer a si mesma e aos outros, desenvolvendo autonomia e compreendendo seu papel na família, na escola e na sociedade (Brasil, 2017). A História, nesse contexto, ajuda a construir essa consciência por meio das diferentes linguagens e formas de relação entre as pessoas citando como exemplo comunidades indígenas:

Em determinadas culturas, o número usado para contar seres humanos pode ser diferente do número que se usa para contar mandiocas, como acontece com os membros da etnia palikur. O que isso significa? Se na tradição de matriz grega, a unidade é o um (1), para muitos povos indígenas originários, a unidade é o dois (2). Para os xavantes, por exemplo, a ideia de paridade é um princípio ordenador, pois em torno dela existe uma espécie de modelagem do mundo. Identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade (Brasil, 2017, p.403).

Quando adentrarmos na seção de história anos finais do ensino fundamental encontramos algo interessante que aborda sobre os conhecimentos obtidos sobre essas populações na aprendizagem:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a

história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (Brasil, 2017, p. 417)

Percebe-se que a pauta é evidenciada pela Base Nacional Comum Curricular, e reconhece que a temática indígena possui inserções relevantes nesse documento. No entanto, observa-se que alguns aspectos ainda permanecem vagos, como a identificação dos povos indígenas e suas nuances, especialmente no contexto urbano, que não foi claramente contemplado, embora a base já esteja atualizada. A efetivação dessas diretrizes, contudo, exige ações que vão além do que o documento apresenta. Ao analisar os conteúdos propostos, (Brasil, 2017) verifica-se que a temática indígena atravessa todos os anos do Ensino Fundamental, por exemplo, nos 6 e 7 anos foi possível observar na sessão competências e habilidades, na qual encontra-se em ‘as transformações da natureza e das paisagens’ dá destaque para os povos indígenas, como também os africanos, e frisando sua distribuição ao longo do território considerando a diversidade étnica cultural encontrada (EF06HI05 e EF07HI12). No 8º ano, a BNCC (2017), (EF08HI14) explica sobre os povos indígenas e africanos durante o período colonial destacando a violência que marcaram a trajetória desses povos. No 9º ano, as habilidades (EF09HI07, EF09HI21 e EF09HI26) o foco está no contexto da república no Brasil e a ditadura militar, colocando em evidência a resistência e a reivindicação das populações indígenas, assim como o processo de construção da Constituição de 1988. No século XXI (EF09HI35 e EF09HI36), o texto procura analisar as identidades contemporâneas e desafios da diversidade cultural em um País onde impera o preconceito com soluções para a Paz e o respeito.

Quando adentramos no documento curricular municipal de Altamira o documento utiliza da mesma matriz da BNCC acrescido de algumas outras competências que na área da temática indígena não houve modificação. Todavia, encontra-se algo interessante sobre os indígenas citadinos. Existe um capítulo na qual fala sobre o Referencial Curricular Municipal da Educação Escolar Indígena, mesmo que a pesquisa não seja voltada para educação escolar indígena é importante salientar que esse referencial no documento curricular coloca em base como cada etnia utiliza como percurso seu currículo na educação indígena. Neste mesmo capítulo

há um tópico sobre “O Território Etnoeducacional do Médio Xingu – TEEMX” na qual explica:

O Decreto presidencial no. 6.861 de 27 de maio de 2009, entre outras atribuições definiu a organização da Educação Escolar Indígena (EEI) em Territórios Etnoeducacionais assegurando aos currículos escolares formações voltadas para a valorização das culturas dos povos indígenas e afirmação e manutenção da diversidade étnica e linguística de cada comunidade indígena (Altamira, 2021, p. 963).

Portanto o município encontra com papéis definidos, a destacar a formações de professores para atuar nessas comunidades e desempenhar papéis de importância nas terras indígenas, entretanto o texto aparenta uma certa dúvida em como se pensar nas etnias urbanas da cidade, pois segundo o texto, “os municípios que atendem o Território do Médio Xingu possuem o desafio de discutir e elaborar a proposta de educação para indígenas em contexto urbano e indígenas ribeirinhos, que moram foram das TIs.”(Altamira, 2021, p. 964).

Portanto, reconhecer que o desafio está presente no documento curricular do município evidencia que ainda estamos construindo caminhos mais definidos para pensar essas populações no contexto do ensino escolar. Cabe salientar que a proposta desta dissertação consiste justamente em operacionalizar, na prática pedagógica, a inclusão e a visibilização dos povos indígenas Citadinos no ensino de História.

Nesse mesmo documento existe um tópico exclusivo, assim como as outras etnias atendidas por Altamira, para os indígenas urbanos desse Município. O texto explica sobre quem são essas populações, porém, citam também os ribeirinhos como parte dessa categoria:

Os indígenas em contexto urbano, que são aqueles que habitam a área urbana, os ribeirinhos, que vivem da pesca e vivem as margens do rio Xingu e os que vivem no meio rural do município, pois sobrevivem não unicamente da agricultura, mas tiram dela parte do sustento. (Altamira, 2021, p. 975).

Segundo o Dicionário Aurélio, “ribeirinho é aquele que vive ou se localiza às margens de um rio, sendo relativo ou pertencente a rio ou às suas margens” (FERREIRA, 2010, p. [sem página]). O texto suscita a dúvida sobre se os indígenas

urbanos seriam também considerados ribeirinhos, ou se, na verdade, existem indígenas que vivem em dinâmicas socioculturais semelhantes às populações ribeirinhas. Observa-se que o documento parece reunir essas categorias em uma só, possivelmente devido à dificuldade de defini-las ou organizá-las de maneira mais precisa no contexto do ensino escolar. Na sequência, o texto apresenta um ponto relevante ao abordar a busca por direitos, destacando o dilema enfrentado por etnias que não se estabelecem em ambientes rurais e que, por essa razão, ainda enfrentam controvérsias quanto ao cumprimento de determinadas legislações que lhes dizem respeito (Altamira, 2021). Observa-se que esses documentos avançam em determinadas direções, mas ainda apresentam pontos que merecem destaque e revisão, especialmente no que se refere aos indígenas citadinos. Apesar disso, oferecem um suporte inicial que pode contribuir para um ensino voltado à visibilidade indígena.

Ao realizar uma análise dos materiais didáticos utilizados em minha escola, a EMEF Santa Benedita, desde 2024, adotamos o livro didático selecionado pelo corpo docente, incluindo minha participação no processo de escolha, "Jovem Sapiens" organizado pelos autores Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrine e distribuído pela editora Scipione em São Paulo no ano de 2022. Como a pesquisa foi aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental, optei por realizar uma breve análise do livro didático correspondente a esse ano. O objetivo é identificar possíveis mudanças e refletir sobre como integrá-las ao produto didático que foi desenvolvido. Ressalta-se que uma análise aprofundada da obra ultrapassa os limites desta dissertação, configurando-se como uma possibilidade para um projeto futuro.

Nesse contexto, ao analisar o livro didático do 9º ano, observa-se que ele apresenta quatro seções dedicadas especificamente aos povos indígenas na história brasileira: "Os povos indígenas no início da República", "Os indígenas e o Estado Novo", "A resistência indígena e quilombola" e o tópico "Diversidade e Direitos Humanos" (Dias; Grinberg; Pellegrine, 2022). Embora este último não seja exclusivamente voltado à temática indígena, o capítulo destina uma parte significativa de sua abordagem à discussão sobre os direitos dos povos indígenas e às lutas empreendidas como forma de garantia cidadã.

Podemos observar, por exemplo, um trecho do livro que permite relacionar a situação dos povos indígenas à perda de seus territórios. A invasão por grupos não indígenas transformou significativamente suas formas de vida, exigindo que muitos se adaptassem a novas dinâmicas sociais. De forma análoga, os indígenas citadinos também precisaram se ajustar a esse contexto urbano, buscando resistir às dificuldades e à entrada de sujeitos externos em seus espaços de convivência:

Nessa época, as populações indígenas viviam muitos conflitos motivados principalmente pela posse das terras. Em diversas regiões do Brasil, a construção de ferrovias, incentivada pelo contexto de modernização do início da República, gerou intervenções violentas nas aldeias indígenas. (Dias; Grinberg; Pellegrine, 2022, p. 42).

Outro aspecto que pode ser explorado ao abordar a temática indígena em contexto urbano é a exclusão das minorias, incluindo a população originária, durante a República Velha. É possível relacionar esse processo com a experiência dos indígenas em ambientes urbanos, evidenciando como essas populações, mesmo presentes nas cidades, foram historicamente marginalizadas e excluídas de direitos e espaços sociais.

Durante a Primeira República, as contradições sociais no país eram enormes. Enquanto as elites agrárias lutavam pela manutenção de seu poder e pela influência sobre o governo central, as classes populares, incluindo afro-brasileiros e indígenas, foram excluídas da participação política. A maioria da população enfrentava problemas como falta de moradia e de trabalho (Dias; Grinberg; Pellegrine, 2022, p. 47).

Em outro ponto, observa-se um trecho relevante sobre a integração forçada das comunidades indígenas à “civildade”, promovida pelo governo do Estado Novo. Tal política refletia uma tentativa de apagamento cultural dessas populações, podendo ser compreendida na perspectiva de que os indígenas citadinos foram frequentemente pressionados a abandonar seus costumes em nome da integração à nacionalidade brasileira. Um exemplo marcante desse processo é a perda gradual do dialeto indígena em favor do português pelas etnias urbanas de Altamira.

Nesse sentido, o Estado Novo procurou fortalecer seu discurso político por meio da integração dos povos indígenas à nacionalidade brasileira. Entretanto, essa integração não considerava as particularidades culturais das diferentes etnias indígenas que viviam no Brasil. Isso acabava levando muitas

aldeias a terem seus hábitos cotidianos alterados de modo forçado, prejudicando assim a manutenção da diversidade cultural indígena em nosso país. (Dias; Grinberg; Pellegrine, 2022, p. 133)

Em um trecho referente ao período da Ditadura Militar, o livro destaca novamente o tema da integração forçada e seus impactos sobre as comunidades indígenas. Assim como os indígenas que permaneceram nas cidades, muitos foram deslocados em função de projetos de desenvolvimento. Na cidade de Altamira, por exemplo, a construção da Transamazônica afetou significativamente a vida dessas populações, impactando tanto os indígenas rurais quanto os citadinos.

Em meio ao processo de desenvolvimento econômico promovido pelo governo, houve ocupação irregular de terras indígenas. Muitos povos foram expulsos de seus territórios e houve perseguição, prisão, tortura e morte de lideranças indígenas que reivindicavam os direitos de sua população (Dias; Grinberg; Pellegrine, 2022, p. 270).

Algo importante a se destacar são as lideranças indígenas, e o livro trouxe alguns que lutaram pela representação desses povos, como por exemplo o indígena que “resistiu à ditadura e lutou pelos direitos indígenas foi o cacique Xavante Mário Juruna. Em 1983, ele foi o primeiro deputado federal indígena do Brasil.” (Dias; Grinberg; Pellegrine, 2022, p. 270).

Outro ponto abordado no livro diz respeito à união das populações em defesa de seus direitos, dinâmica que também se observa nas associações presentes em comunidades urbanas. Há anos, já se registravam as primeiras iniciativas desse tipo, como podemos verificar em um trecho que afirma:

Durante o Seminário de Estudos Indígenas de Mato Grosso do Sul, realizado em 1980, diversas lideranças indígenas se reuniram para discutir ações de resistência diante da violência e do descaso sofridos durante a ditadura civil-militar. A partir desse encontro, foi fundada a União das Nações Indígenas (UNI), uma organização de caráter nacional, dirigida por indígenas, com o objetivo de defender os direitos desses povos (Dias; Grinberg; Pellegrine, 2022, p. 272).

Essas mobilizações contribuíram para que a Constituição de 1988 incorporasse importantes avanços na pauta dos direitos indígenas, evidenciando a relevância das

lutas históricas desses povos para a garantia das conquistas atuais. Entretanto, é fundamental salientar que os indígenas citadinos ainda enfrentam diversos dilemas para assegurar plenamente seus direitos, sobretudo devido às especificidades de sua presença e atuação no contexto urbano:

Com a Constituição de 1988, os povos indígenas conseguiram ter reconhecido seu direito a terra. Porém, o processo de demarcação e reconhecimento legal das terras indígenas tem sido demorado, o que dificulta, na prática, a garantia dessa conquista. Isso ocorre por diversos motivos, entre eles, a ocupação dessas terras por pessoas que exploram ilegalmente os recursos naturais, como madeireiros e fazendeiros (Dias; Grinberg; Pellegrine, 2022, p. 349).

Portanto, compreendemos que o caminho para a visibilidade da temática indígena em sala de aula é possível e necessário. Contamos hoje com um conjunto de fundamentos teóricos conquistados por meio de intensas lutas dos próprios povos indígenas, permitindo-nos transformar a realidade escolar e questionar a visão colonizadora que historicamente marcou o ensino sobre essas populações. Assim, torna-se fundamental promover um ensino de História que evidencie e represente adequadamente as realidades dessas populações. Nesse sentido, a compreensão das nuances das etnias em contexto urbano também deve ser incorporada às práticas pedagógicas, tal como ocorre com outras categorias pois, é essencial garantir que essa dimensão específica também seja reconhecida e tratada com a devida importância no espaço escolar.

4 A PRESENÇA INDÍGENA EM CONTEXTO URBANO: O ENSINO SOBRE INDÍGENAS CIDADINOS NA CIDADE DE ALTAMIRA

Neste capítulo, analisa-se o processo de produção do produto didático, tomando como base os encaminhamentos construídos ao longo do percurso da pesquisa. Inicialmente, aborda-se o processo histórico de chegada à cidade e a identificação dos indígenas em contexto urbano no município de Altamira, bem como o percurso desenvolvido em sala de aula para compreender as relações e vínculos dos alunos com essas populações. A partir desse levantamento, foi elaborada uma sequência didática fundamentada nos conteúdos pesquisados, articulando a discussão sobre identidade e pertencimento dos povos indígenas citadinos. Como etapa final do trabalho, realizou-se a produção de um vídeo, elaborado com o auxílio do Veo 3, ferramenta de inteligência artificial do Google, sobre os indígenas citadinos de Altamira, com base em fontes oficiais, relatos de indígenas e também nas narrativas dos próprios alunos.

4.1 Evidenciando os indígenas em contexto urbano de Altamira no Ensino de História.

Quando decidi pesquisar sobre populações indígenas em contexto urbano, já possuía uma preparação enquanto sobre a temática indígena, que foi sendo construída a partir da inclinação da pesquisa em minha vida acadêmica. Quando comecei a lecionar, em 2021, já pensava em promover mudanças na visão colonizadora, enraizada em muitos alunos, sobre essas populações. Ou seja, meu trabalho, enquanto profissional da educação, em estabelecer uma visão histórica descolonizadora, já não é de hoje.

Portanto decidi trabalhar com uma turma de 9º ano pois a trajetória desses discentes e para a culminância, o projeto foi um longo processo de 4 anos. Em 2020 fui aprovado em um concurso público para a cidade de Altamira, não a conhecia, pois o estado do Pará é extremamente extenso, e eu era nascido e criado na cidade de Cametá em outro extremo do estado, na qual se sabe pouco sobre os povos originários que ali viviam, antes da colonização, mas que a tradição indígena se perpetua nos costumes dessa população.

O que se ouvia de Altamira era, infelizmente, notícias ruins de uma cidade que sofreu com as intervenções dos Grandes Projetos como a transamazônica, a usina Hidrelétrica de Belo Monte e suas consequências que permaneceram após a conclusão dessas obras. Em 2019 a cidade de menos de 150 mil habitantes era considerada uma das mais violentas do Brasil. Ou seja, criei um pré-conceito, imaginei que encontraria um lugar abandonado à própria sorte e dominada pelo crime organizado. No entanto ao embarcar nessa cidade percebi que muito do que se fala não é, em sua totalidade, verdade. Havia ali um povo trabalhador, acolhedor e que supera as dificuldades, com resiliência. Sobre a presença indígena naquela cidade, eu já tinha conhecimento, pois não me esqueço da indígena Tuíra, que enfrentou diretamente um empresário com um facão, em protesto contra a construção da hidrelétrica que, posteriormente, foi implantada na região.

Observando a cidade, encontramos pessoas circulando e falando outros idiomas, com características que permitem reconhecer que são indígenas. É possível ver esses povos com frequência, alguns em condições que despertam a curiosidade da população não indígena. Já ouvi diversas vezes a frase: “olha só o índio de Hilux”, “ele ganha bolsa da FUNAI”, entre outras situações que reiteram o preconceito contra essas populações, com as quais me deparei no município. Foi a partir dessas experiências que pensei em reafirmar trabalhar com os alunos a importância dos povos originários. Esse momento mostrou-se oportuno para refletir sobre a desconstrução de preconceitos, especialmente entre alunos que ainda estão em processo de formação do senso crítico. A ideia inicial é possibilitar a compreensão da complexidade desses povos que vivem no município, bem como de suas dinâmicas enquanto população inserida em uma cidade que, por muito tempo, tentou minimizar sua importância histórica.

Nesse processo, encontrei em sala de aula sobrenomes que chamavam minha atenção. Com frequência, via alunos com os sobrenomes Xipaya ou Curuaya e, na nossa explanação, tratava-se de parentes dessas populações indígenas que migraram para a cidade e acabaram se “miscigenando” com não indígenas. Diante disso, senti-me na obrigação de colocar em pauta a presença indígena na história, trazendo um olhar decolonial. Essa necessidade se intensificou ao perceber situações

de piadas direcionadas a esses alunos por causa de seus sobrenomes, que carregam estereótipos construídos e reproduzidos ao longo de gerações na cidade.

Então comecei a abordar a temática indígena em 2022 no sexto ano da EMEF Santa Benedita, pensando primeiramente em desconstruir a ideia de populações primitivas na América. Coloquei como foco as antigas civilizações da América e sua hierarquia como também os vestígios encontrados na Amazônia de populações complexas na região e partindo até mesmo da própria região do Xingu. Esses pequenos passos são importantes para entendermos a lógica de civilização para esses alunos.

Quando ingressei no sétimo ano, em 2023, com esses alunos, intensifiquei a discussão sobre o uso do termo “indígena”, pois estávamos adentrando o estudo da invasão europeia nas Américas. Foi necessário esclarecer que não houve um “descobrimento”, mas sim uma invasão, e que o termo “índio” foi uma criação eurocêntrica utilizada para homogeneizar os diversos povos nativos do território. Também foi importante destacar as relações de resistência desses povos, enfatizando que o genocídio não foi plenamente bem-sucedido justamente em razão da luta e da permanência dessas populações. Percebe-se que esse processo de conscientização foi sendo construído gradualmente, ao longo dos anos, com os alunos.

Nessa trajetória, o ponto de virada na minha formação ocorreu em 2023, quando participei de uma formação de professores oferecida pela prefeitura, em parceria com a Norte Energia. Como parte das políticas compensatórias relacionadas à implantação da empresa na região, foram realizados investimentos em formação voltada a professores não indígenas, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre as comunidades originárias locais. O projeto, denominado “Permeiar”, proporcionou uma formação sobre as populações indígenas do município de Altamira, na qual cada etnia teve um dia destinado à apresentação de sua cultura, história e tradições. Em um desses momentos, uma professora da etnia Xipaya, chamada Rosiane, abordou a temática dos indígenas urbanos, o que me causou grande surpresa, pois, após três anos vivendo na cidade, eu não tinha conhecimento da existência de grupos indígenas que permaneceram no espaço urbano e que ainda preservam a memória e as tradições de sua etnia. Essa experiência despertou minha atenção, uma vez que se

tratava de um conhecimento que eu não possuía e que tampouco estava presente no ensino oferecido aos alunos em sala de aula.

A partir disso, passei a refletir sobre como trazer essa temática para o contexto escolar. O curso, portanto, abriu caminhos para pensar sobre essa realidade, incentivando-me a pesquisar e compreender melhor a situação dessas populações e os processos de apagamento de sua presença na história da cidade de Altamira. A intenção era de aplicar uma sequência didática na qual gerasse um material em que os alunos pudessem se interessar na linguagem em que está sendo apresentado, pois atualmente sabemos que com as redes sociais e smartphones os jovens estão menos voltados para leitura e escrita, mas sim nos meios digitais, como exemplo as redes sociais. O professor não deva vilanizar os meios tecnológicos como também não renegar os meios tradicionais, mas cada ferramenta deve ser de ajuda a uma aula mais dinâmica, convidativa ao aluno.

De acordo com Marta Rovai (2022) os professores têm que assumir a responsabilidade de contribuir para o aprendizado dos modos de usar a internet para fins educativos, levando os estudantes a compreenderem que as volumosas informações, disponíveis a um clique do computador ou do celular, no entanto ela complementa dizendo que não podem ser confundidas com conhecimento. É importante deixar claro aos alunos que nem toda informação ou vídeo deva ser um conteúdo verdadeiro, é necessário que professores ocupem esses espaços que por muitas vezes são dominados por influenciadores digitais que não possui formação adequada para disseminar informações nas redes.

Observa-se os alunos cada vez mais carregados de informações que muitas vezes são falsas, muitos deles refutam nossa explanação por que viu de “canal de fulano sobre o mesmo assunto de outra maneira”, então devemos estar sempre armados para os acontecimentos da sala enquanto a isso. A autora Marília Gago argumenta sobre o mundo atual e as mídias digitais e suas consequências na qual:

Num mundo altamente digitalizado e que a informação (válida e manipulada) circula de forma alucinante por Ensinar a pensar historicamente é mais do que saber fatos (conhecimento – base da pirâmide de Bloom), é antes ensinar “uma forma de pensar acerca de problemas, orientando-se através do processo de reconstrução do passado com base em fragmentos incompletos. (2021, p. 119.)

Nesse contexto, torna-se relevante pensar na produção de um material que aborde a temática de forma mais didática e próxima da realidade da sala de aula, possibilitando que, ao final do processo, os alunos trabalhem na construção de um material audiovisual que possa, de certo modo, ser divulgado para outras pessoas. A perspectiva da História Pública, pensada nesse sentido, mostra-se fundamental, na medida em que favorece a circulação do conhecimento histórico para além do espaço escolar.

Conforme aponta Rovai (2022), essa abordagem parte da premissa de um ensino de História orientado por uma história-escuta, uma história-denúncia e uma história-acolhimento, reconhecendo outros lugares, sujeitos e modos de produção e de divulgação do conhecimento histórico, em constante debate. Além disso, essa perspectiva permite trazer o aluno para o centro do processo de ensino, envolvendo-o ativamente na construção do saber histórico. Essa concepção sempre esteve presente na minha prática docente, levando-me a buscar propostas que fizessem sentido na vida dos estudantes. Assim, ao conhecer e pesquisar sobre os indígenas citadinos de Altamira, elaborei um plano didático com a turma do 9º ano fazendo uma trajetória de conhecimentos acerca das comunidades Originárias e finalizar com o material criado em conjunto sobre os indígenas em contexto urbano de Altamira.

Quadro 01 – Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTA BENEDITA DISCIPLINA: HISTÓRIA. PROFESSOR: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 9º ANO. TURMA: 901. PERÍODO DE DURAÇÃO: AGOSTO A OUTUBRO/2025.		
TEMA GERAL: O processo de construção dos indígenas em contexto urbano na formação da República no Brasil e os desdobramentos das políticas para a Amazônia.		
BNCC:		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO:	HABILIDADES

O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	A questão indígena durante a República (até 1964).	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
ETAPA I		
TEMA: Povos indígenas e suas complexidades sociais no Brasil.		
DURAÇÃO: 3 aulas de 01: 30min.		
OBJETIVOS:		
GERAL: Analisar o conceito de indígena em contexto urbano na sociedade brasileira e a forma como é representado na memória social.		
ESPECÍFICOS: 1. Entender o conceito de indígena e todas suas nuances nos modos de vida e cultura no Brasil. 2. Fomentar debate entre os alunos sobre o que é ser indígena. 3. Estimular a reflexão coletiva entre os alunos acerca das noções de identidade e cultura		
RECURSOS DIDÁTICOS		
1. Quadro magnético 2. Slide expositivo. 3. Caderno 4. Livro Didático.		
PROCEDIMENTOS TECNOLÓGICOS		
1- Aplicar, inicialmente, uma atividade diagnóstica com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática indígena em contexto urbano, além de utilizar o livro didático como suporte nas aulas sobre os povos indígenas durante a República Velha no Brasil. 2- Apresentar a diversidade dos povos indígenas através de slide explicativo sobre o conceito do que é ser indígena e sua diversidade.		

3. Organizar uma roda de conversa para levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o termo “índio”, problematizando seu uso e promovendo a desconstrução dessa nomenclatura, a fim de substituí-la por expressões que reconheçam a diversidade e a identidade dos povos originários.

4 - Mostrar o vídeo “índio somos nós”, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w&pp=ygUQaW5kaW9zIHNVbW9zIG5vc9IHCQINCgGHKiGM7w%3D%3D>

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

ATIVIDADE - 01

Profº: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Aluno(a): _____

1ª) Você conhecia o termo Indígenas citadinos ou em contexto urbano?

SIM() NÃO()

2ª) Você conhece, tem parentes ou se considera indígena?

SIM() NÃO()

Se sim, responda quem você conhece e de qual etnia:

3ª) Você já tinha ouvido falar dos nomes Xipaya, Kuruaya ou Juruna ?

SIM() NÃO()

4ª) Você já viu ou presenciou preconceito com alguma pessoa pelo fato dela ser indígena?

SIM() NÃO()

5ª) Você já tinha ouvido falar sobre os indígenas citadinos de Altamira?

SIM() NÃO()

Pergunta pessoal: Só é considerado indígena aquele que vive em ambiente rural? Justifique sua resposta.

ETAPA II
TEMA: Reconhecimento dos povos indígenas em contexto urbano.
DURAÇÃO: 2 aulas de 1h e 30min
OBJETIVOS:
GERAL: Analisar o conceito de indígena urbano na sociedade brasileira e compreender como essa abordagem é utilizada na construção da memória social.
ESPECÍFICOS:
1- Compreender o conceito de indígena urbano, reconhecendo os processos históricos, sociais e políticos que contribuíram para a presença indígena nos espaços urbanos brasileiros. 2- Identificar estereótipos e visões equivocadas sobre os povos indígenas, problematizando a ideia de que o indígena pertence apenas ao espaço rural ou às aldeias. 3- Reconhecer o protagonismo e as formas de resistência dos indígenas urbanos na luta por direitos, identidade cultural e reconhecimento social. 4- Discutir como a memória social sobre os povos indígenas é construída, silenciada ou ressignificada nos espaços urbanos e nos materiais didáticos.
RECURSOS DIDÁTICOS
1- Quadro magnético 2- Slide expositivo. 3- Caderno.
PROCEDIMENTOS TECNOLÓGICOS
1- Apresentar o conceito de indígena urbano aos discentes por meio de uma explicação dialogada, com o apoio de slides. 2- A partir da apresentação de slides, contendo imagens representando três histórias hipotéticas, iniciar um debate sobre a realidade dos povos indígenas em contexto urbano, utilizando essas narrativas como recurso para problematizar a vivência dos indígenas em espaços citadinos.
ATIVIDADE - AVALIAÇÃO

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO 01

Profº: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Aluno

(a): _____

De acordo com essas histórias hipotéticas dê sua opinião sobre o tema:

1- Essa é a Natasha Nikilova, ela veio com 13 anos morar em Altamira aos 34 anos , ja falando português, a junto de seu marido brasileiro , teve três filhos e abriu abriu um restaurante na cidade mesmo com mais de 20 anos morando na cidade as pessoas a conhecem com “ a Russa” e o seu restaurante ficou conhecido como restaurante da Russa. Para você ela continua sendo russa, justifique sua resposta?

2- Essa é Janaina Xipaya, Cresceu no Bairro onde sua comunidade os Xipaya cresceram no Bairro São Francisco em Altamira. Janaina cresceu com os costumes de seu grupo e os saberes trazidos de sua etnia ancestral, ao mesmo tempo Janaina conviveu no ambiente da cidade de Altamira onde estudou no colégio Godin Lins se formou no ensino Médio e procurou estudar na universidade, mas nunca deixou de esquecer sua etnia Xipaya. Para você ela continua sendo Xipaya?

3- Esse é o Francisco kayapó, indígena da Aldeia Kayapó aos 18 anos foi cursar na faculdade de medicina da UFPA Altamira no curso do mesmo, Francisco mesmo com a xenofobia de alguns alunos, pois o descredibilizava por ser indígena se forma em medicina, no entanto muitos diziam que por ter se tornado médico não poderia ser mais considerado indígenas pois se adaptou ao mundo globalizado, para você ele continua sendo Kayapó?

ETAPA III

TEMA: Indígenas citadinos de Altamira: a construção da cidade durante a República Velha

DURAÇÃO: 4 aulas de 03: 00h min.
OBJETIVOS:
GERAL: Compreender a história dos povos indígenas citadinos de Altamira, a partir da análise de fontes sobre os indígenas e dos conhecimentos locais relacionados ao período de formação da cidade e à permanência desses povos no espaço urbano.
ESPECÍFICOS: 1- Entender a trajetória dos povos Xipaya, Curuaya e Juruna na formação da cidade de Altamira. 2- Compreender a invisibilidade dos povos indígenas no contexto histórico republicano. 3- Discutir a identidade indígena no contexto urbano e definir o material audiovisual a ser produzido para a apresentação final do projeto.
RECURSOS DIDÁTICOS
1- Quadro magnético 2- Slide expositivo. 3- Caderno 4- Livro didático
PROCEDIMENTOS TECNOLÓGICOS
1. Apresentar a história desses grupos na formação da cidade de Altamira, destacando os processos pelos quais esses grupos étnicos se estabeleceram no espaço urbano. 2. Em um segundo momento, serão analisados vídeos de aplicativos de vídeos curtos, escolhidos pelos alunos por meio de votação, buscando identificar quais conteúdos despertaram maior interesse da turma. 3. A partir do vídeo escolhido, construir coletivamente com a turma um pequeno enredo em formato de storytelling, que servirá de base para a produção de um vídeo didático inspirado em vídeos curtos de redes sociais (TikTok, Kwai, Reels do Instagram), a partir da seleção e votação de três vídeos escolhidos pelos estudantes. 4. Após a construção do storytelling será usado o aplicativo Veo 3 para a criação do vídeo que será apresentado em exposição com os alunos mostrando e compartilhado para as redes sociais.
ATIVIDADE - AVALIAÇÃO

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO 01

Profº: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Aluno

(a): _____

1. Você considera que os indígenas que vivem na cidade são considerados indígenas verdadeiros? justifique sua resposta

7ª) qual a importância de se estudar sobre as etnias indígenas que vivem na cidade?

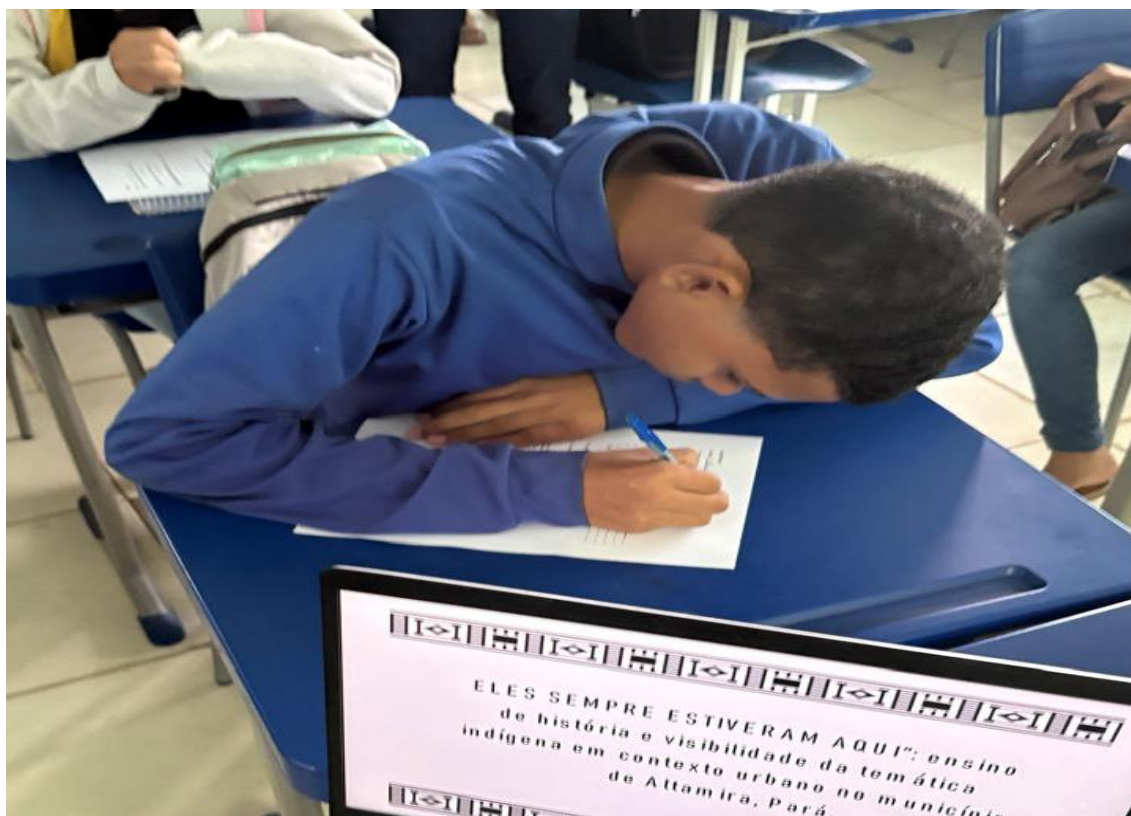
8ª) Dos vídeos analisados em sala qual você achou mais interessante?

VIDEO 1 () VIDEO 2 () VIDEO 3 ()

4.2 Resultados da Aplicação: Sequência didática sobre os indígenas citadinos de Altamira

Primeiramente quis compreender o conhecimento prévio dos alunos acerca dos indígenas citadinos de Altamira. Propus a aplicação de uma atividade diagnóstica, para que eles pudessem responder e entregar ao final da aula. A turma contava com 37 alunos naquele dia. Após a análise dos diagnósticos, foi possível identificar algumas conclusões.

Figura 02 – aluno da turma 901 respondendo a atividade diagnóstica.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A primeira pergunta (Você conhecia o termo Indígenas Citadinos ou em contexto urbano?) 18 alunos responderam que sim, conheciam o termo enquanto 19 responderam não. Na segunda pergunta (Você conhece, tem parentes ou se considera indígena?) 19 alunos disseram que sim e 18 disseram que “não”.

Na resposta escrita (“Se sim, responda quem você conhece e de qual etnia”), encontrei algo curioso: os alunos que afirmavam conhecer indígenas, em nenhum momento disseram que se consideravam indígenas. Em vez disso, mencionavam primos, avós ou tios que eram indígenas, mas não se identificavam como tais, como afirma o aluno 1 “sim, conheço os Xypaia, pois tenho familiares de origem Xypaia” (aluno 1). Mesmo quando pais ou mães pertenciam a alguma etnia, a identificação aparecia sempre no outro, e não neles próprios, o aluno 2 em sua resposta disse “Sim, meus primos são da etnia Arara e Juruna, eles são da Volta Grande, uma aldeia chamada Derra Wangâ. E meu pai é Xypaia” (aluno 2). Isso evidencia a importância de se estudar a questão da identidade com esses alunos.

Outro ponto interessante a ser abordado foi a minha surpresa ao perceber que muitos alunos citaram etnias que não faziam parte inicialmente da pesquisa. Foram

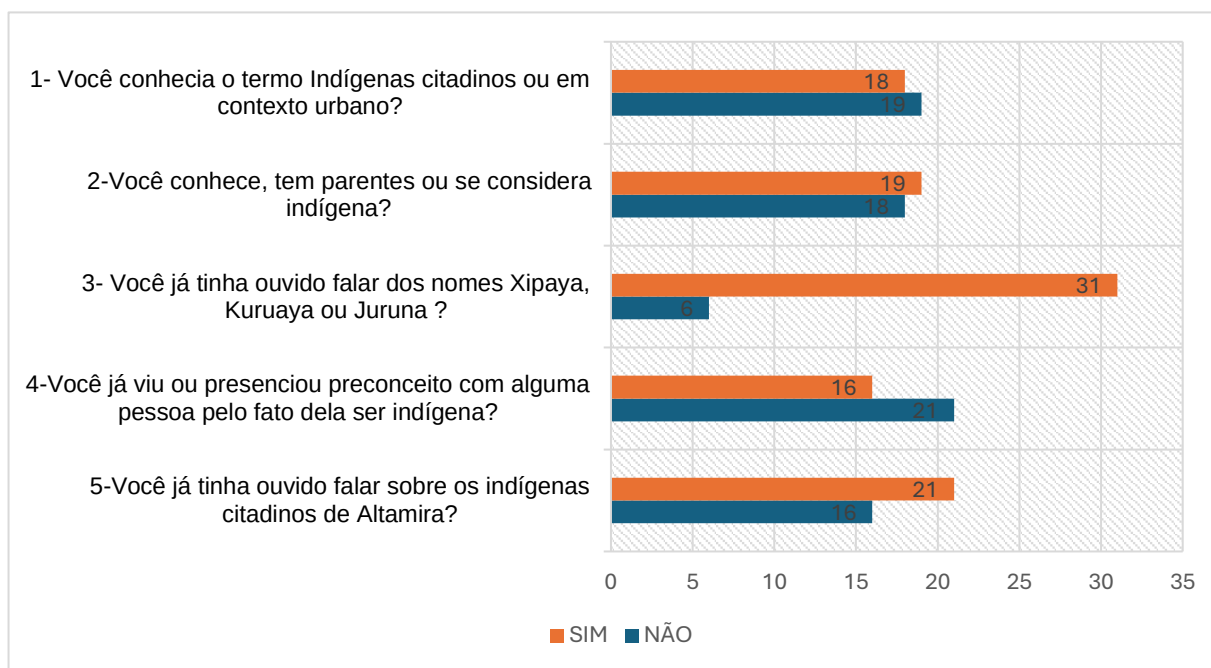
mencionados Kayapó, Canela e Arara, além dos Xipaya, Juruna e Curuaya. Como afirmou a aluna 3: “A minha avó é da tribo Kayapó, eu também sou mas não sou indígena puro” (aluna 3). Isso me fez perceber como a cidade de Altamira possui uma dinâmica social com os povos indígenas muito mais ampla do que aparenta. Essa constatação levou-me a refletir sobre como a sociedade ainda tenta invisibilizar essa identidade.

O diagnóstico revelou dados além do esperado: dos 37 alunos, mais de 50% afirmaram possuir algum parentesco real com etnias indígenas. Além disso, é bastante comum que os alunos sejam oriundos de diferentes cidades. Altamira apresenta um fluxo migratório muito significativo, e muitas pessoas, provavelmente os pais desses alunos, vieram para a cidade em busca de trabalho. Esse aspecto configura um dado relevante para a construção da sequência didática.

Na pergunta 3 (Você já tinha ouvido falar dos nomes Xipaya, Kuruaya ou Juruna?) é que houve a maior diferença entre as perguntas, 31 alunos disseram que já havia ouvido falar sobre Xipaya, Curuaya e Juruna, provavelmente pelo convívio de muitas pessoas com o sobrenome na escola ou pelo fato de terem esse laço parental com essas populações na cidade. Na pergunta 04 (“Você já viu ou presenciou preconceito com alguma pessoa pelo fato de ela ser indígena?”), 21 alunos responderam que não presenciaram nenhum tipo de preconceito contra indígenas, enquanto 16 afirmaram que sim. Essa questão pode ser interpretada como um indício de que os alunos talvez não compreendam plenamente o que caracteriza o preconceito direcionado a essas populações. Trata-se de algo profundamente enraizado na sociedade, por meio de estigmas que, muitas vezes, não são reconhecidos como preconceito, possivelmente por serem associados apenas à agressão verbal. Ainda assim, essa foi a percepção expressa pelos alunos.

Na pergunta 05 (“Você já tinha ouvido falar sobre os indígenas citadinos de Altamira?”), 21 alunos responderam que já haviam ouvido falar sobre os indígenas citadinos de Altamira.

Gráfico 1 – Resultado geral da atividade diagnóstica 01.



Fonte: elaborado pelo autor (2026)

Esses dados demonstram que os alunos possuem algum conhecimento sobre essas populações. No entanto, o ponto abordado aqui é o apagamento dessa temática no ensino de História, o que também pode ser observado na própria história oficial do município, de autores considerados “renomados”, onde o tema é tratado de forma breve, como se esses grupos estivessem presentes, mas, ao mesmo tempo, colocados à margem da história da cidade.

Após a aula do diagnóstico, deixei para responder à pergunta pessoal em sala de aula, por meio de uma exposição dialogada. Nesse momento, iniciei a aula apresentando o conceito de indígena aos alunos. Demonstrei no slide, utilizando o conhecimento prévio deles, uma imagem com a palavra “índio” e questionei o que vinha à mente ao ouvir tal palavra.

Figura 03 – aula sobre o conhecimento prévio dos alunos ao termo “Índio”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os alunos foram se manifestando, e eu fui registrando ao redor as palavras que mais apareciam, como cacique, cachimbo, FUNAI, pintura e dança, as quais remetem a essa visão estereotipada. Também houve alunos que mencionaram “Hilux”, pois já tinham ouvido comentários de que indígenas andam com esse tipo de carro pela cidade. A partir desse conjunto de palavras, destaquei que o termo “Índio” não deveria mais ser utilizado em seu vocabulário para se referir aos povos originários, mas sim o termo “indígena”, ressaltando que o primeiro carrega um caráter pejorativo.

Figura 04 – Trecho do slide apresentado em sala de aula sobre o termo “Índio”.



VOCÊ SABIA?

O termo índio veio de uma visão colonial, quando os europeus chegaram aqui e denominaram várias culturas ancestrais, povos inimigos, de várias organizações sociais, modos de vida entre outros grupos de “Índio”.

Hoje o termo mais aceito é a palavra indígena ou povos originários

Relativo a ou indivíduo pertencente a um dos povos que já habitavam as Américas em período anterior à sua colonização por europeus.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir desse momento, iniciamos uma aula com o objetivo de demonstrar que a ideia de indígena vai muito além do que os alunos imaginavam, evidenciando a existência de diversos costumes e culturas. Para isso, apresentei o vídeo “Índios somos nós”, da TV Brasil, que, apesar de ainda utilizar o termo genérico, aborda um evento realizado entre diferentes comunidades indígenas, mostrando como cada cultura possui uma percepção própria de vida. O vídeo evidencia que cada povo tem seu modo de vestir, de dançar, de se organizar socialmente, suas línguas e diversas outras práticas culturais, muitas das quais, historicamente, foram desconsideradas ou negadas a essas populações.

Figura 05 – Alunos da turma 901 assistindo ao vídeo “Índios somos nós”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Após o vídeo, surgiu a reflexão a partir da pergunta: só é indígena quem vive em ambiente rural? Nesse momento, houve um debate em sala de aula. Ao final da discussão, a maioria dos alunos respondeu que não, embora alguns tenham demonstrado certa vergonha ao se manifestar. Ainda assim, em sua maioria, afirmaram que não, e a aula foi finalizada com essa reflexão.

No processo de continuidade da sequência, trouxe para os alunos o conceito de indígena em contexto urbano, mostrando como esse termo pode ser complexo, mas também possível de ser compreendido a partir de exemplos da própria cidade em que vivem. Por meio da pesquisa realizada para esta sequência, foi possível compreender melhor essa lógica relacionada aos indígenas citadinos.

Após a aula explicativa dialogada, propus duas atividades baseadas em textos hipotéticos, que trabalham com exemplos, recurso que costuma chamar a atenção

dos alunos. Um dos textos apresentava a situação de uma mulher russa que mora no Brasil há dez anos, mas que continua sendo reconhecida como russa.

Figura 06: Questão apresentada no slide, texto hipotético sobre identidade.



Essa é a Natasha Nikilova

Ela veio com 13 anos morar em Altamira

Aos 34 anos , já falando português, a junto de seu marido brasileiro , teve três filhos e abriu um restaurante na cidade

Mesmo com mais de 20 anos morando na cidade as pessoas a conhecem com "a Russa" e o seu restaurante ficou conhecido como restaurante da Russa.

Para voce ela continua sendo russa?





Fonte: Elaborado pelo autor

Os outros textos tratavam de um indígena Kayapó e de uma indígena Xipaya. No decorrer da a leitura das análises hipotéticas, houve um debate em torno dos exemplos apresentados.

Figura 07: Questão apresentada no slide, texto hipotético sobre identidade.

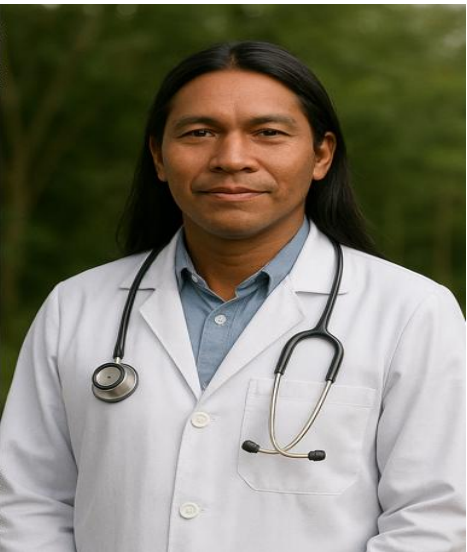


Esse é o Francisco kayapó

Indígena da Aldeia Kayapó aos 18 anos foi cursar na faculdade de medicina da UFPA Altamira no curso do mesmo, Francisco mesmo com a xenofobia de alguns alunos, pois o descredibilizava por ser indígena se forma em medicina, no entanto muitos diziam que por ter se tornado médico não poderia ser mais considerado indígenas pois se adaptou ao mundo globalizado:

Para você ele continua sendo Kayapó?





Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na maioria das falas, os alunos reconheceram que, assim como a mulher russa, os indígenas também mantêm sua identidade, mesmo não estando em seu local de origem. Essa discussão evidenciou as diferenças de tratamento: enquanto a nacionalidade de um estrangeiro que vive no Brasil não é questionada, a identidade indígena, quando observada a partir de um olhar preconceituoso, frequentemente é colocada em dúvida. A intenção dessa aula foi apresentar, de forma didática, questões relacionadas à identidade e à diversidade dos povos originários, demonstrando que essas dimensões vão muito além do ambiente rural. A outra aula foi dedicada, especificamente, ao estudo dos indígenas citadinos de Altamira. A partir da pesquisa, com levantamento de fontes e relatos sobre essas populações indígenas, foi preparada uma aula que abordou a trajetória de longa duração desses grupos, especialmente durante o processo de fundação da cidade, iniciado no período republicano brasileiro, e suas transformações ao longo do tempo. Toda a narrativa histórica dessas populações foi organizada com o objetivo de produzir um material didático e interessante sobre os indígenas citadinos de Altamira.

Após a última aula, depois de os alunos terem compreendido a temática dos indígenas citadinos de Altamira, realizamos uma atividade final com o objetivo de elaborar o *storyboard* do vídeo que será utilizado na exposição do produto. A proposta consistiu na produção de vídeos curtos para redes sociais, como TikTok e Instagram, que apresentassem, de forma simples e didática, a história desses povos, como se os próprios alunos estivessem “filmando” essas histórias. Os vídeos serão produzidos pelos estudantes com o uso da inteligência artificial VEO 3, ferramenta de geração de vídeos do Google baseada em inteligência artificial, capaz de criar cenas audiovisuais a partir de descrições textuais. Essa tecnologia possibilita a criação de pequenos vídeos gratuitos, com duração máxima de até sete segundos cada. Dessa forma, foram organizados três vídeos em sequência.

O primeiro consiste em um vídeo produzido por inteligência artificial que apresenta os indígenas a partir de sua própria perspectiva, retratando um modo de vida anterior à chegada dos portugueses ao Brasil e, em seguida, a chegada desses europeus ao território.

Figura 08 – Captura de imagem do vídeo número 01.



Fonte: Print de vídeo publicado por @povhistorico TikTok (2025).

O segundo vídeo consiste em um vídeo do TikTok de uma influenciadora e historiadora, Débora Aladim, no qual ela realiza uma encenação bem-humorada sobre a França do século XVIII, durante o período da Revolução, utilizando esquetes esdrachadas para abordar aquele contexto histórico.

Figura 09 - Captura de imagem do vídeo número 02.



Fonte: Print de vídeo publicado por @keira TikTok (2025)

O terceiro vídeo apresenta um mapa da cidade de Altamira, destacando o município como o maior do Brasil em extensão territorial. Esse vídeo é acompanhado pela narração de um locutor, que explica curiosidades sobre a cidade, reconhecida como o maior município brasileiro em área territorial.

Figura 10 - Captura de imagem do vídeo número 03.



Fonte: Print de vídeo publicado por @rotaglobalofc TikTok (2025)

A proposta de utilizar esses vídeos teve como objetivo compreender quais formatos chamam mais a atenção dos alunos, de modo a orientar a criação do vídeo que será posteriormente produzido. Buscou-se identificar quais conteúdos despertam maior interesse e incentivam a participação dos estudantes. O vídeo escolhido pelos alunos, com 20 votos, foi o vídeo de número 01. A partir dessa perspectiva, os alunos começaram a criar o enredo em grupos para a produção do vídeo. Foi necessária uma aula específica para a elaboração do storyboard da narrativa, com base nos documentos já pesquisados sobre esses povos, bem como nas histórias contadas pelos próprios estudantes a partir das vivências de seus parentes. Nada foi construído para além da realidade dos fatos documentados; contudo, a participação dos alunos na narração dessas histórias conferiu maior protagonismo a eles diante de uma

história que, muitas vezes, foi apagada da historiografia tradicional trabalhada em sala de aula. O enredo ficou estabelecido da seguinte forma:

Há muito tempo, no interior da floresta Amazônica na volta grande do Rio Xingu, viviam povos originários, entre eles os Xipaya, Kuruaya e Juruna. Eles eram uma sociedade em que cada um tinha uma função social. O homem cuidava da caça, coletavam frutos e plantavam em suas roças. As mulheres cuidavam do plantio de macaxeira, mandioca, batata-doce, banana e cará, usando a técnica da coivara (derrubar e queimar a mata para preparar o solo). Existia o chefe que cuidava da medicina e os saberes religiosos assim como o líder do grupo. O período das missões no Médio Xingu, se estende de 1750 a 1880. Nesse contexto, estabeleceu-se na região o Aldeamento da Missão Tavaquara, organizado pelo padre jesuíta Roque Hundertpfund, o qual, em meados de 1750, reuniu, nas proximidades do igarapé Panelas, grupos indígenas pertencentes aos povos Arara, Juruna, Kuruaya e Xipaya. mas os aldeamentos não davam certo: era difícil manter a população fixa, e os indígenas não aceitavam bem as imposições. Assim, durante mais de cem anos, houve tentativas, mas nenhuma missão se consolidou de fato.

Enquanto isso, esses povos também enfrentavam os Kayapó, conhecidos por serem guerreiros e atacarem aldeias para tomar terras e mulheres. Por causa desses ataques, os Xipaya e os Juruna se mudaram para as margens dos rios, o que aproximou esses grupos entre si e também dos não indígenas

Nesse período, antigas rivalidades deram lugar a alianças. Os Xipaya e Kuruaya se uniram, casaram entre si e também com não indígenas, inclusive com os “soldados da borracha”, migrantes nordestinos que o governo trouxe para a Amazônia. Esses casamentos interétnicos aumentaram com o tempo e, junto com novas atividades econômicas, deram origem ao processo de urbanização da região.

Um tempo depois veio o ciclo da borracha. Muitos seringueiros vieram entre eles Coronel Gayoso o que supostamente fundou a cidade de Altamira próximo a antiga Missão Tavaquara. Muitos chegaram para trabalhar nos seringais e instalaram-se às margens do igarapé Ambé e dos rios Xingu e Iriri. Os Xipaya, Kuruaya e Juruna tiveram papel fundamental, porque conheciam os rios e havia troca de serviços a montar os barracões de extração. Alguns viraram trabalhadores, outros mediadores de negócios.

Logo, surgiram garimpos no Médio Xingu, que aceleraram ainda mais o crescimento das cidades. Muitos indígenas foram morar em Altamira, especialmente em uma área às margens do igarapé Panelas, conhecida como “Aldeinha”. Esse espaço

acabou se transformando no bairro São Sebastião, hoje dividido nos bairros Independente I, II e Recreio. Décadas depois, a construção da Transamazônica trouxe ainda mais mudanças. A estrada abriu caminho para madeiras, mineradoras e hidrelétricas. A cidade cresceu rápido, mas de forma desorganizada. Muitos indígenas perderam suas casas por causa da especulação imobiliária e foram empurrados para áreas mais pobres, como os igarapés Ambé, Altamira e Panelas, geralmente em palafitas sem saneamento básico.

Por fim, com a construção da Usina de Belo Monte, as famílias indígenas que moravam no antigo bairro São Sebastião foram cadastradas e realocadas para os RUCs (Reassentamentos Urbanos Coletivos). Hoje, esses grupos vivem na cidade e resistem por meio de sua história e cultura, buscando manter vivas suas tradições e sua identidade em uma cidade que cresce constantemente, lutando para preservar sua história e também se orgulhar de sua ancestralidade originária.

Fonte: Roteiro elaborado coletivamente pelo pesquisador e pela turma 901 da EMEF Santa Benedita (2025).

Como o aplicativo gera o vídeo a partir de um prompt criado, foi necessário reformulá-lo diversas vezes, pois surgiam algumas incoerências nas imagens produzidas. Evidentemente, o resultado não seria um filme perfeito, uma vez que utilizamos uma ferramenta baseada em inteligência artificial, com algoritmos pré-programados para a criação dos vídeos. Ainda assim, buscamos torná-lo o mais realista possível dentro do contexto proposto.

Após algumas tentativas e ajustes, o vídeo foi finalizado com duração de alguns minutos e posteriormente publicado em canal próprio na plataforma YouTube. Para fins de registro e acesso, o material encontra-se disponível em: <https://youtu.be/vOFJVjUGb7I>.

Figura 11 – Captura de tela do vídeo criado através do aplicativo Veo 3



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do vídeo *INDÍGENAS EM CONTEXTO URBANO ALTAMIRA HISTÓRIA*, publicado no YouTube (2025).

O resultado foi satisfatório e permitiu perceber que muitos alunos se sentiram à vontade para trabalhar um tema que faz parte do cotidiano da cidade. Foi interessante observar o quanto os estudantes gostaram de se sentir incluídos nesse contexto. Como mencionado anteriormente, muitos deles vivenciam a realidade das populações indígenas no espaço urbano, mas nunca haviam se sentido representados de alguma forma. A articulação entre História, mídias digitais e redes sociais foi fundamental para que o produto fosse elaborado com êxito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível compreender que os indígenas citadinos em contexto urbano ainda constituem um campo que demanda maior aprofundamento de estudos. Espera-se que este trabalho contribua para ampliar as reflexões acerca dessas populações. Ao longo da história, observa-se que os povos indígenas estiveram inseridos nas cidades durante o processo de formação da sociedade brasileira, pois foi necessário compreender as resistências e as lutas desses povos no processo de colonização do Brasil, bem como suas formas de adaptação a essa nova configuração social em seus próprios territórios. Contudo, nota-se que foram progressivamente submetidos a processos de aculturação ou enquadrados em outras nomenclaturas, o que, de certo modo, resultou em seu apagamento histórico. Ainda assim, evidencia-se que esses grupos sempre estiveram presentes, revelando a complexidade e a diversidade dos povos originários, especialmente no contexto do Médio Xingu.

Portanto, foi importante compreender a trajetória dos povos Xipaya, Kuruaya e Juruna para entender como essas etnias foram se adaptando com a chegada europeia, as missões voltadas à catequização desse território, que deixaram marcas profundas, a imigração impulsionada pelos soldados da borracha na Amazônia e a implantação de grandes projetos que intensificaram o crescimento desse núcleo urbano. Nesse contexto, analisa-se também como esses povos resistiram a tentativa de etnocídio de suas culturas, permanecendo na cidade e mantendo suas identidades, mesmo diante de constantes interferências externas ao longo dos anos.

Nessa perspectiva, foi fundamental perceber como a visão indígena no ensino de História foi sendo construída ao longo do tempo. Foi possível observar que, ao longo da história, os povos indígenas foram frequentemente vistos como inimigos da nação brasileira, além de terem sido suprimidos de grande parte da historiografia nacional e enquadrados como grupos de sociedades consideradas “primitivas”, com o objetivo de deslegitimar suas histórias. No entanto, com o passar do tempo, esses estigmas vêm sendo gradualmente desconstruídos no campo historiográfico. Além disso, a partir de muita luta dos povos originários, a implantação da Lei nº 11.645/2008 consolidou a obrigatoriedade do ensino da história indígena no espaço escolar, de

modo a apresentar de forma mais fiel a realidade dessas populações, sem reduzi-las a estereótipos.

Foi necessário compreender essa trajetória enquanto professor e aplicá-la em sala de aula, ressaltando a importância de entender esse percurso para a construção de uma sequência didática que buscasse efetivar a Lei nº 11.645/2008 no espaço escolar. Também foi fundamental refletir sobre como trabalhar, no contexto da prática docente, os elementos aprendidos ao longo da pesquisa, executando-os em uma sala de aula marcada pela diversidade, mas, ao mesmo tempo, intrinsecamente conectada à cultura indígena.

No cotidiano escolar, é comum vivenciar avanços e desafios: muitas vezes acredita-se que determinada dinâmica funcionará plenamente e será bem recebida por todos, mas nem sempre o resultado ocorre como o esperado e isso faz parte do processo, exigindo resiliência de minha parte. Inicialmente, a proposta previa uma abordagem mais audiovisual, como a utilização de um documentário; contudo, ao longo do tempo, a rotina exaustiva de aulas acabou por encurtar alguns planejamentos. Ainda assim, os resultados foram satisfatórios. Acredita-se que muitos alunos foram impactados pela pesquisa, sobretudo aqueles que possuíam conexões diretas com esses grupos, possibilitando o reconhecimento de suas ancestralidades e o despertar para uma postura de maior consciência e de possível aliança na luta indígena.

O produto desenvolvido percorreu uma trajetória marcada por uma rica jornada de troca e conexão, sobretudo pela surpresa de perceber como a cultura indígena está intimamente presente em suas próprias vivências. Cada detalhe relatado, cada história compartilhada, histórias de avós, tios e demais familiares, revelou elementos que suscitam reflexão, especialmente pelo fato de muitos ainda não se reconhecerem como indígenas. Tal negação está relacionada a uma sociedade que, historicamente, optou por não empoderar esses grupos, preferindo estigmatizá-los e estereotipá-los. No entanto, a pesquisa indica que, para aqueles que participaram do processo, pode ter sido plantada uma “semente” de reconhecimento de sua própria identidade, possibilitando o orgulho e a identificação enquanto sujeitos indígenas na sociedade.

Nesse sentido, a sequência didática mostrou-se extremamente relevante, sobretudo na construção do roteiro e na efetivação do vídeo como produto final. Ainda que seja necessário ampliar o debate acerca do uso das inteligências artificiais em sala de aula, é fundamental compreendê-las como ferramentas que podem, com cautela e responsabilidade, ser utilizadas a favor do conhecimento escolar. Observa-se que esses aplicativos tendem a ocupar, de forma crescente, o espaço educativo, o que reforça a necessidade de uma postura crítica e atenta por parte dos educadores quanto aos impactos que seu uso pode gerar a longo prazo.

Portanto, o principal aprendizado desta pesquisa foi a compreensão de que o trabalho desenvolvido com esses alunos possibilitou a desconstrução de estigmas historicamente atribuídos a essas populações, além de contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e aliados na luta pelos direitos dos povos indígenas. Inicialmente, acreditava-se que esse objetivo seria suficiente; no entanto, o processo revelou algo ainda mais significativo: a descoberta e a valorização da identidade de uma população que permaneceu, por muito tempo, à margem da historiografia regional da cidade.

O empoderamento desses povos mostra-se fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e para o avanço em direção a uma maior plenitude social. Ao longo do percurso, foi possível perceber que houve uma troca efetiva entre mim e os discentes, especialmente a partir da escuta das histórias compartilhadas por eles. Reconhece-se, contudo, que ainda há muito a aprender sobre essas populações, aspectos que não puderam ser plenamente contemplados no escopo desta pesquisa, sobretudo no que diz respeito à individualidade de cada grupo e às contribuições específicas que poderiam oferecer a um aprofundamento maior do estudo. Ainda assim, a intenção inicial de identificar esses povos em sala de aula e evidenciar para os alunos que eles estão presentes e fazem parte da história da cidade foi alcançada, reafirmando a relevância do trabalho desenvolvido.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRA (PA). **Prefeitura Municipal**. Documento Curricular Municipal de Altamira. Altamira: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

ALTAMIRA. **A Prefeitura de Altamira, em parceria com o Governo do Estado, vai ampliar o acesso ao ensino médio nas regiões ribeirinhas e terras indígenas. Altamira: Prefeitura Municipal de Altamira, 2024.** Disponível em: <https://altamira.pa.gov.br/a-prefeitura-de-altamira-em-parceria-com-o-governo-do-estado-vai-ampliar-o-acesso-ao-ensino-medio-nas-regioes-ribeirinhas-e-terras-indigenas/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BAINES, Stephen Grant. **As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade.** Brasil Indígena, Fundação Nacional do Índio, v. 7, p. 15-17, 01 dez. 2001.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos.** In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos.** In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo VIII – Dos Índios.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 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”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluindo currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1973. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRAUDEL, Fernand. Afterthoughts on material life. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1979.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

CARVALHO, Reinaldo Forte. O Diretório Pombalino”: legislação e liberdades indígenas na capitania do Siará Grande. *Saeculum – Revista de História*, v. 26, n. 44, p. 455-472, 2021.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CONCEIÇÃO, Gisele C. **Fronteiras e trocas Culturais: os primeiros contatos entre os Colonizadores Portugueses e os povos nativos da América no Século XVI.** In: V Congresso Internacional de História., 2011, Maringá. Anais do Congresso Internacional de História (CD-Rom), 2011. p. 1825-1832.

COUTINHO, Marciano Ferreira; SANTANA, Ronaldo Henrique. **Reassentamentos urbanos coletivos (RUCs) em Altamira: impactos sociais da UHE Belo Monte.** *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)*, Belém, v. 3, n. 2, p. 149-160, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233889498.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

CRUZ, Tereza Almeida. **Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil.** *Revista SURES*, v. 9, p. 145-163, fev. 2017. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>. Acesso em: 05 nov. 2025.

www.cti.org.br. Centro de Trabalho Indígena. Disponível em: <https://trabalhoindigenista.org.br/o-cti/programas/medio-xingu/medio-xingu-eixos-povos/>. Acesso em: 01.02.2026

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINE, Marco César. **Jovem Sapiens: História — 9º ano.** São Paulo: Scipione, 2022.

ELETRONORTE. **Estudos de viabilidade - UHE Kararaô - antropologia indígena.** São Paulo, v. I e II, 1988.

ESTEVES, Carlos Leandro. **“Eu vou falar um pouco sobre o que eu entendo da história dos índios”: apontamentos para uma discussão sobre cognição histórica e história indígena a partir de narrativas produzidas por alunos do**

ensino fundamental em uma escola de Abaetetuba-PA. In: MORAES, Cleodir da Conceição (Org.). Ensino de história na escola básica: sujeitos, práticas e narrativas. Ananindeua, PA: Cabana, 2023.

FANELLI, Giovana Cássia Ramos. **A Lei 11.645 e o ensino de história e cultura indígena: desafios e possibilidades.** In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUH, 2018, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPUH, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533001207_ARQUIVO_A_Lei_11645_Giovana_Cassia_Ramos_Fanelli.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, J. R. Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios.** Rio de Janeiro: UERJ, Palestra proferida no CENESCH no dia 22 de março de 2002, p. 2.

GAGO, Marília. **Ensinar a pensar historicamente em tempos de cultura digital.** In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). Educação histórica e cultura histórica. Braga: CIEEd, 2021.

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

HENRIQUE, Márcio Couto. **A temática indígena na sala de aula. In: Márcio Couto Henrique. (Org.). Diálogos entre história e educação.** Ied. Belém: Editora Açai, 2014, v. I, p. 83-98.

HENRIQUE, Márcio Couto. **A temática indígena na sala de aula In: Diálogos entre História e Educação / Márcio Couto Henrique (Org.),** Belém: Editora Açai, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2024.

KAYAPÓ, Edson. **Lei 11.645/08 e a educação indígena**. Salvador: EDIFBA, 2023. 50 p. (Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré: Formação em Educação sobre Negras(os) e Povos Indígenas, v. 2).

LIMA, Maria. **Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos**. In: MAGALHÃES, Marcelo [et. al] (Org.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 51-75.

MENDES, Fabiana; OKUMURA, Maria Mercedes. **O povoamento da América e os debates atuais: além do Estreito de Bering**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 36, n. 72, p. 51–70, 2016.

MENESES, Sônia, WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk, MELO, Rosilene Alves. **Ensinar com História Pública: desafios, temas e experiências**. Sônia Meneses, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, Rosilene Alves Melo (Orgs.). – Sobral / CE: Sertão Cult, 2022.

MICHEL, Johann. **Podemos falar de uma política de esquecimento?**. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v.2, n.3, ago.-nov.2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede/site/revista/edicao-03/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MOREIRA NETO, Carlos Araújo. 1988. **Índios da Amazônia: de maioria a minoria (1750-1850)**. Petrópolis: Vozes.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro E VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade**. *Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer*, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015.

NEVES, Walter Alves; HUBBE, Mark. **Cranial morphology of early Americans from Lagoa Santa, Brazil: implications for the settlement of the New World.** *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 102, n. 51, p. 18309-18314, 2005.

OKUMURA, Mercedes; **MENDES, Luiz**. Estudos bioantropológicos e genéticos sobre o povoamento das Américas. 2016.

OLIVEIRA, A. E. **Os índios Juruna do alto Xingu**. Dédalo, v. 6, n. 11/12, 1970.

PARENTE, Francilene de Aguiar. **Eles são indígenas e nós também: pertencças e identidades étnicas entre xypaia e kuruaya em Altamira/Pará**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2016.

PASCUET, Mayra; FAVERO, Mariana. **Índios citadinos de Altamira: lutas, conquistas e dilemas**. In: OLIVEIRA, João Pacheco de; COHN, Clarice (Orgs.). *Belo Monte e a questão indígena*. Brasília, DF: ABA, 2014.

PASTOR, Agnes Alencar de Castro Araujo. **Tamoios contra tupiniquins: guerras americanas, medos europeus**. 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; PAZ, E; et al. **Arte e descolonização Uma breve história dos estudos decoloniais**. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-117.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-52.

RODRIGUES, Ana; LIMA, Anívia. **A temática indígena e a sua abordagem em escolas do ensino fundamental no município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre**. In: *Fundamentos da Educação*, v. 2. Anais do IX CONEDU, 2023. DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT06.003.

ROOSEVELT, Anna Curtenius. **Arqueologia amazônica**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*, v. 2, p. 53-86, 1992.

ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira. **“Seria isso fazer história pública?”: ações e reflexões docentes na construção de um ensino democrático**. In: MENESSES, Sônia; WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida Ignatiuk; MELO, Rosilene Alves (orgs.). *Ensinar com história pública: desafios, temas e experiências*. Sobral, CE: Sertão Cult, 2022. p. 13-36.

SCHAAN, Denise P. **Sobre os cacicados amazônicos: sua vida breve e sua morte anunciada**. *Jangwa Pana*, Bogotá, v. 9, p. 45-64, 2010.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos**. *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

SIMONI, a. t.; DAGNINO, r. de s. **Dinâmica demográfica da população indígena em áreas urbanas: o caso da cidade de altamira, Pará**. *revista brasileira de estudos de população*, v. 33, n. 2, p. 303–326, maio 2016.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Orgs.). **Os jesuítas no Brasil: Entre a Colônia e a República**. 1ª. Edição. Brasília: Liber Livro, 2016. 294 p.

SOUZA JUNIOR, José Alves de. **As autoridades indígenas nos aldeamentos no tempo do Diretório: principais e oficiais.** In: CHAMBOULEYRON, Rafael e SOUZA JUNIOR, José Alves de (orgs.). *Novos olhares sobre a Amazônia Colonial*. Belém: Paka-Tatu, 2016, p. 281-300.

SOUZA, Almir Antonio de. **O Brasil Império, a Lei de Terras, seu regulamento e os índios do Planalto Meridional (1850-1870).** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. *Anais [...]*. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371309027_ARQUIVO_ANPUH2013.OBRASILIMPERIO,Aleideterras,seuregulamentoeosindiosdoplanaltomeridional.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos.** *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

SNETHLAGE, E. **A travessia entre o Xingu e o Tapajoz.** *Boletim do Museu Emilio Goeldi*, VII, 1910.

SUCHANEK, Marcia Gomes O. **Povos indígenas no Brasil: de escravos à tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade.** *Confluências*, v. 12, p. 240-274, 2012.

XAVIER, Marlon; TURMA 901. **INDIGENAS EM CONTEXTO URBANO ALTAMIRA HISTÓRIA.** 2025. Vídeo. Disponível em: <https://youtu.be/vOFJVjUGb7I>. Acesso em: 27 fev. 2026.