



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA**

**ANDERSEM CLAYTON JATI DA COSTA
DIOCLÉCIO SOUSA MATOS**

**O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ESCOLA INDÍGENA
SÃO FRANCISCO – TI MARÓ (2014-2017)**

**SANTARÉM – PA
2017**

**ANDERSEM CLAYTON JATI DA COSTA
DIOCLÉCIO SOUSA MATOS**

**O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ESCOLA INDÍGENA
SÃO FRANCISCO – TI MARÓ (2014-2017)**

Trabalho de Conclusão de Curso – modalidade Monografia - apresentado ao Programa de Ciências Humanas do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores (ICED/UFOPA/PARFOR) como requisito para obtenção do título de Graduado em Licenciatura Integrada em História e Geografia sob orientação do Prof.^o MsC. Wilverson Rodrigo Silva de Melo.

**SANTARÉM – PA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

C837e Costa, Andersem Clayton Jati da

O ensino da história indígena na escola indígena São Francisco – Ti Maró (2014-2017). / Andersem Clayton Jati da Costa e Dioclécio Sousa Matos. – Santarém, Pará, 2017.

68fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador Wilverson Rodrigo Silva de Melo

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Plano Nacional de Formação de Professores, Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia.

1. Escola São Francisco. 2. Ti Maró. 3. História indígena. 4. Educação escolar indígena. 5. Saberes tradicionais. I. Matos, Dioclécio Sousa. II. Melo, Wilverson Rodrigo Silva de, *orient.* III. Título.

CDD: 23 ed. 980.41

**ANDERSEM CLAYTON JATI DA COSTA
DIOCLÉCIO SOUSA MATOS**

**O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ESCOLA INDÍGENA
SÃO FRANCISCO – TI MARÓ (2014-2017)**

Trabalho de Conclusão de Curso –
modalidade Monografia - apresentado ao
Programa de Ciências Humanas do Instituto
de Ciências da Educação da Universidade
Federal do Oeste do Pará, no âmbito do
Plano Nacional de Formação de Professores
(ICED/UFOPA/PARFOR) como requisito para
obtenção do título de Graduado em
Licenciatura Integrada em História e
Geografia sob orientação do Prof.^o MsC.
Wilverson Rodrigo Silva de Melo.

Data de Apresentação: 19/12/2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o. Wilverson Rodrigo Silva de Melo (Orientador)

Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof^o. André Dionei Fonseca (Examinador 1)

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)

Prof^a. Isabel Teresa Creão Augusto (Examinadora 2)

Mestre em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Dedico este trabalho a meu pai, Natalício Marques e a minha mãe, Maria Idalice de Sousa, sinônimo de perseverança e coragem, que sempre me apoiaram e incentivaram para sempre seguir em frente. À minha esposa Keila Colares Moreira, fonte de compreensão, dedicação e apoio. Aos meus filhos, Jorge Kelvin Matos Moreira e Debora Jamile Moreira Matos, pelo carinho e compreensão. Ao meu amigo e irmão Andersem Clayton Jati da Costa que vivenciou todos esses momentos.

Dioclécio Sousa Matos

Dedico este trabalho ao meu pai Antônio Façanha da Costa e minha mãe Maria Jati da Costa, pelo amor, dedicação e ensinamentos proporcionados, pelo incentivo, luta pelos meus ideais, sem o qual seria difícil superar todos os obstáculos. A minha esposa, Lourdes Suely Nogueira da Silva e a meus filhos, Ludmila Layane da Silva Costa e Anderson Bruno Cajazeiro da Costa, pela compreensão, incentivo e apoio quando o cansaço se fazia presente e eu pensava em desistir. Aos meus irmãos e a minha grande amiga e incentivadora, Ivonilcy Bezerra Melo e a todos os meus amigos que me ajudaram nessa dura caminhada. Ao meu querido amigo e irmão Dioclécio Sousa Matos, que vivenciou todos os momentos acadêmicos ao meu lado.

Andersem Clayton Jati da Costa

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, em primeiro lugar, a Deus porque Ele nos sustenta a cada momento, além de ser o autor da vida, verdadeiramente renovando nossas forças a cada dia, para vencer as etapas.

À Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e ao Plano Nacional de Formação de Professores por meio da CAPES, pela oportunidade de realizar o curso.

Ao nosso orientador Prof. MsC. Wilversom Rodrigo Silva de Melo pelo incentivo, e por ter depositado confiança em nosso trabalho, sempre se dispondo a ensinar, contribuir, sendo que sua dedicação sempre foi um estímulo precioso para acreditar no trabalho.

Aos professores do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia do PARFOR/UFOPA, essenciais a nossa formação e que propiciaram um olhar diferenciado para vida, pois, seria impossível percorrer esse curso sem haver transformação, meus eternos agradecimentos.

Ao Professor Manuel Jailson Alves de Sousa, aos caciques Odair José Alves de Sousa e Evandro Soares Costa por terem contribuído para a concretização desse estudo.

À amada turma de História e Geografia 2013, que dividiu, ao longo dessa jornada acadêmica, alegrias, descobertas, angústias, sofrimentos e que, de uma forma ou de outra, contribuiu direta ou indiretamente para que o nosso sonho se tornasse realidade.

Enfim, a todos que estiveram conosco nesse percurso, aos velhos e aos novos amigos de sempre, o nosso profundo respeito e afeto, pois aprendemos que não se vive sozinho e não se faz histórias sem companheiros e parceiros militantes da luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Muito obrigado a todos vocês!

Se fizermos todas as tentativas possíveis de aumentar nosso conhecimento para o bem da humanidade, isto fará uma diferença em nós e em nosso mundo.

Bem Carson

RESUMO

A luta por uma educação escolar indígena é uma questão debatida na contemporaneidade, principalmente, pelos povos indígenas Borari e Arapiuns, que buscam resgatar, através da educação a cultura, a história, os costumes e a valorização da língua materna dessa população. O presente estudo objetiva investigar sobre o ensino da história indígena na Escola São Francisco, na TI Maró, localizada no Oeste paraense, bem como compreender a educação escolar indígena, além de identificar as estratégias trabalhadas pelos professores para abordar a história e cultura dos povos indígenas. A proposta metodológica se fundamentou nas pesquisa de campo, bibliográfica, documental e no método da história oral por meio de entrevistas com professores e caciques da TI Maró. É sabido que os povos Borari e Arapiuns habitam a referida TI e formam a população das Aldeias Cachoeira do Maró, Novo Lugar e São José III, esses povos lutam por uma educação diferenciada, que seja voltada para sua realidade, lutam pelo processo de descolonização dos currículos e a aprovação de um currículo que venha reconhecer, respeitar e valorizar a cultura de cada povo, um currículo no qual se trabalhe os conteúdos voltados para a realidade dos povos Borari e Arapium. Dessa forma, enquanto tais avanços curriculares não acontecem, os professores da Escola São Francisco asseveram que costumam trabalhar a história e a cultura dos povos indígenas através da utilização de metodologias diferenciadas, adequando o conteúdo apontado pela Secretaria de Educação com a realidade de sua etnia, utilizando-se dos saberes tradicionais, do notório saber e da educação bilíngue em português e nheengatu.

Palavras-chave: Escola São Francisco; TI Maró; História Indígena; Educação Escolar Indígena; saberes tradicionais.

ABSTRACT

The struggle for an indigenous school education is a matter debated at the present time, mainly by the Borari and Arapiuns indigenous peoples, who seek to rescue through education the culture, history, customs and appreciation of the mother tongue of this population. The present study aims to investigate the teaching of indigenous history in the São Francisco School, in the Maró TI, located in the west of Para, as well as to understand the indigenous school education, besides identifying the strategies employed by the teachers to approach the indigenous history and culture of Indian people. The methodological proposal was based on the field research, bibliographical, documentary and oral history method through interviews with teachers and caciques of TI Maró. It is known that the Borari and Arapiuns inhabit this IT and form the population of the Maró Waterfalls, Novo Lugar and São José III Villages, these peoples struggle for a differentiated education, that is directed towards their reality, fight for the process of decolonization of the curricula and the approval of a curriculum that will recognize, respect and value the culture of each people, a curriculum in which to work the content focused on the reality of the Borari and Arapium peoples. Thus, while such curricular advances do not occur, the teachers of the São Francisco School assert that they tend to work the history and indigenous culture of indigenous peoples through the use of differentiated methodologies, adjusting the content pointed out by the Education Secretary with the reality of its ethnicity, using traditional knowledge, well-known knowledge and bilingual education in Portuguese and nheengatu.

Keywords: São Francisco School; TI Maró; Indigenous History; Indigenous School Education; traditional knowledge.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.	Artigo
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIMI	Conselho Indígena
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEIAM	Movimento dos Professores Indígenas e o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas
Nº	Número
PPP	Projeto Político Pedagógico
TI Maró	Terra Indígena Maró
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNI	União das Organizações Indígenas

LITA DE FIGURAS

Figura 1: Localização das Reservas Flona do Tapajós e Resex Tapajós-Arapiuns	21
Figura 2: Localização geográfica da Terra Indígena Maró	38
Figura 3: Escola São Francisco – Aldeia Cachoeira do Maró	41
Figura 4: Escola São Francisco – Aldeia Novo Lugar	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. MOVIMENTO INDÍGENA NO BAIXO TAPAJÓS E O ENSINO DA HISTÓRIA.....	15
1.1. O PROCESSO DE REAFIRMAÇÃO ÉTNICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA HISTÓRIA DOS POVOS DO BAIXO TAPAJÓS	15
1.2. MEMÓRIA E ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA	22
2. O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL: MÉTODOS E LEGISLAÇÃO	27
2.1. O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA SOB A ÓTICA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	28
2.2. A LEI Nº 11.645/08 E O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA	32
3. O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ESCOLA SÃO FRANCISCO (TI MARÓ – 2014-2017).....	37
3.1. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA.....	42
3.2. A HISTÓRIA INDÍGENA ENSINADA: POVOS INDÍGENAS COMO PROTAGONISTAS OU COADJUVANTES DA HISTÓRIA DO BRASIL	46
3.3. O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO TERRITÓRIO INDÍGENA MARÓ: DIÁLOGOS ENTRE A MEMÓRIA, OS SABERES TRADICIONAIS LOCAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DA CIÊNCIA HISTÓRIA.	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS	58

INTRODUÇÃO

A região do Baixo Tapajós é uma área povoada por diversos povos indígenas. Entretanto, sabe-se que esses povos lutam, no mundo contemporâneo, pelo seu reconhecimento tanto de seu território, quanto de sua identidade, como também pela implantação de uma educação diferenciada, pela afirmação de sua identidade, valorização de sua língua, resgate de sua cultura e de seus costumes, para que não venha ser esquecida nas memórias de seus ancestrais.

Gonçalves e Mello (2009) discorrem que a educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e de costumes, valorizando as características de cada etnia. Estes conhecimentos são ensinados de formas oral no dia a dia, nos rituais e nos mitos, entretanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como instrumento de redução da desigualdade e de afirmação, de diálogo intercultural entre diferentes agentes.

A Educação Escolar Indígena no Brasil, só foi estabelecida pela mobilização dos indígenas e indigenistas em 05 de maio de 1988 na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), onde dispõe no art. 210, 2º§ que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado à comunidade indígena também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Todavia, a luta pela implantação de uma educação que venha reconhecer a história, a língua, os costumes e a cultura de um povo indígena é recente. A Lei nº 11.645/08, que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, apresentou uma nova redação, e citou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino básico e, por conseguinte, mudou as políticas educacionais e também suas práticas.

Mesmo com essa garantia instituída em lei, os povos indígenas ainda encontram entraves para o desenvolvimento desse tipo de educação, principalmente, quando relacionado ao Projeto Político Pedagógico da escola indígena que, na maioria das vezes, foge à realidade vivenciada por cada povo.

As etnias Borari e Arapium não fogem a essa regra e lutam pela educação diferenciada onde possam resgatar a cultura, a história e a língua materna de seus povos. Tais etnias encontram-se aldeadas, também, na Terra Indígena Maró (TI

Maró), localizada no Oeste paraense, compondo as três comunidades que fazem parte dessa TI: Cachoeira do Maró, Novo Lugar e São José III.

A Escola Indígena São Francisco, que se encontra localizada na TI Maró apoia-se em diversos dispositivos legais, visando garantir uma educação diferenciada para seus povos. Assim, partindo desse ponto, buscou-se desenvolver um estudo cujo objetivo geral é investigar sobre o ensino da História indígena na Escola São Francisco, na TI Maró e, como objetivos específicos: compreender sobre a educação escolar indígena; identificar as estratégias trabalhadas pelos professores para abordar a História e cultura indígena daqueles povos; compreender a importância das atividades escolares desenvolvidas pelos professores, para a preservação dos aspectos culturais da comunidade.

A proposta metodológica deste trabalho, tem o enfoque dissertativo-qualitativo e fundamentou-se na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental, na pesquisa de campo e no método da história oral.

Num primeiro momento, foi empregada a pesquisa de campo, lançando as bases para a pesquisa na escola São Francisco na Terra Indígena (T.I) Maró, especificamente na unidade polo na Aldeia Cachoeira do Maró e na unidade anexo na Aldeia Novo Lugar, num recorte temporal de três anos (2014-2017). Destaca-se que os alunos-pesquisadores se apresentaram à comunidade e foram aceitos para fins de pesquisa, conforme o plano de trabalho apresentado no Pré-Projeto (Cartas de apresentação e aceite dos alunos-pesquisadores em anexo A e B).

Num segundo momento, foi adotado o uso da pesquisa bibliográfica por meio da utilização de trabalhos de pesquisadores voltados às temáticas do processo de reafirmação étnica no Baixo Tapajós, da Educação escolar indígena, da História indígena e do campo da memória, a saber: Grupioni (1995, 2012), Ioris (2009, 2011), Estácio (2009), Vaz Filho (2010), Rodrigues (2016), Tapajós (2015), Melo (2017), Le Goff (1990), dentre outros.

Posteriormente, utilizou-se o método da história oral, por meio da realização de entrevistas com o cacique Odair José de Sousa, com o professor de História, Manuel Jailson Alves de Sousa, ambos da Aldeia Novo Lugar e com o cacique Ervano Soares Costa da Aldeia Cachoeira do Maró. As entrevistas foram semiestruturadas, tiveram a duração média de 20-30 minutos; parte delas foi transcrita neste trabalho sem revisão gramatical, sendo fiel a citação original dos depoentes (daí o uso da sigla latina “sic”). Cabe ressaltar que foi utilizado um

documento de cessão de direitos através dos quais os depoentes concederam os direitos autorais de suas falas para fins de pesquisa pública (ver em anexo C).

O presente estudo encontra-se dividido em três capítulos, o primeiro capítulo aborda sobre o movimento indígena no Baixo Tapajós e o ensino da História, enfatizando sobre o processo de reafirmação étnica e a construção de uma nova História dos povos do Baixo Tapajós, assim como também, a memória e ensino da História indígena.

O segundo capítulo versa sobre o ensino da História indígena no Brasil: destacando os métodos e a legislação vigente, apontando as perspectivas do ensino da História indígena, sob a ótica de alguns dispositivos de lei como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96 e a Lei nº 11.645/08, que alterou alguns dispositivos da LDB sobre o ensino da história indígena.

O terceiro capítulo apresenta o ensino da história indígena na Escola São Francisco (TI Maró, 2014-2017), sendo discutido o currículo de História e a prática do ensino de história indígena; a História indígena ensinada: povos indígenas como protagonistas ou coadjuvantes da História do Brasil e; o ensino da História indígena no território indígena Maró: diálogos entre a memória, os saberes tradicionais locais e a escolarização da ciência História.

Em síntese, espera-se que este trabalho apresente grande relevância acadêmica e social, na medida em que busca investigar e discutir o ensino da História indígena na escola São Francisco na TI Maró, numa interseção entre a memória, a reafirmação étnica, a decolonialidade curricular e a educação escolar indígena.

1. MOVIMENTO INDÍGENA NO BAIXO TAPAJÓS E O ENSINO DA HISTÓRIA

De acordo com a literatura historiográfica, a região do Baixo Tapajós é um território composto por diversas etnias e os povos indígenas dessa territorialidade muito sofreram com as inúmeras mudanças e conflitos decorrentes da colonização portuguesa, chegando, em um momento da História, a serem considerados extintos. Tal premissa, é resultante da influência da discursividade das tropas imperiais, que saíram vitoriosas da Revolução popular denominada Cabanagem, a qual ocorreu em meados de 1830-40 opondo as forças imperiais ao grupo dos patrióticos (as populações negras, mestiças e indígenas).

A maioria dos indígenas do Baixo Tapajós que se uniram aos cabanos foram exterminados, e os que conseguiram sobreviver fugiram e se reinteriorizaram. No entanto, os indígenas foram identificados como caboclos e, não aceitando essa identificação começaram a lutar pela sua identidade, reconhecimento de seu território e resgate de sua cultura, buscando não somente se reafirmar etnicamente, mas também, construir uma nova história contemplada no processo de ensino da disciplina História.

1.1 O PROCESSO DE REAFIRMAÇÃO ÉTNICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS DO BAIXO TAPAJÓS

A região do Baixo Tapajós compreende o município de Santarém e suas mediações, como afirma Tapajós (2015) em seu artigo intitulado “Direitos indígenas no Baixo Tapajós, entre o reconhecimento e a negação: o caso da Terra Indígena Maró”. Tapajós (2015) comenta que a referida região encontra destaque na história pré-colonial, pelo fato de ser uma área povoada por diversos povos. Por sua vez, Beltrão (2015, p. 37 *apud* TAPAJÓS, 2015, p. 4) sustenta que “talvez nenhuma outra região do Brasil tenha apresentado entre os séculos XVI e XVII maior número de áreas contínuas e densamente povoadas por indígenas de diversas etnias, espalhadas por inúmeras aldeias, que o vale amazônico”.

Portanto, entende-se que a região do Tapajós, área que compõe o vale amazônico, encontrava-se habitada por diferentes povos indígenas entre os séculos XVI e XVII. Essa população enfrentou os conflitos causados em decorrência da

chegada dos portugueses nessa região, sofrendo fortes impactos, haja vista que “a chegada e instalação dos portugueses na segunda metade do Século XVII provocou um impacto sem precedentes sobre os povos indígenas e deram início a um processo de mudanças que, ainda hoje, os afeta” (VAZ FILHO, 2010, p. 117).

Nesse sentido, Tapajós (2015, p. 4) argumenta que “os diversos povos do Baixo Tapajós foram submetidos a uma política colonial genocida e etnocida, que até hoje se reflete na conformação sociocultural dos mesmos”.

Cabe aqui citar o trabalho de Ioris (2009, p. 224-225) o qual esclarece que o processo de colonização pelos portugueses:

[...] causou transformações tão profundas nas instituições e modos de vida dos grupos nativos da então populosa e etnicamente diversificada região do baixo Tapajós, que eles chegaram a ser considerados extintos pouco mais de dois séculos depois [...].

Diante do exposto, é perceptível a ênfase apresentada pela autora no sentido de afirmar que o referido processo acabou por causar modificações profundas nos povos indígenas da região do Tapajós, chegando os mesmos a serem considerados extintos, pois segundo menciona Vaz Filho (2010, p. 61), “em poucos anos, a maioria dos povos foi exterminada por epidemias, guerras e escravidão. Estima-se que a dizimação das populações da várzea variou entre 50 e 95% só no primeiro século de contato”.

Nesse sentido, infere-se que a colonização trouxe para os povos indígenas da região do Tapajós inúmeras mudanças, diversos conflitos, o que levou a se cogitar sobre a extinção dessa população. Tapajós (2015) também comenta a respeito da extinção dos povos indígenas nessa região, sustentando que em meados do século XIX essa população foi dada como extinta, na época em que teria se realizado sua completa conversão em pessoas miscigenadas, identificadas como caboclos ou ribeirinhos.

No entanto, ressalta-se que a aceitação dessa mudança e a renúncia da identidade indígena, compõem a estratégia de sobrevivência desses povos, visto que, a dominação que recaiu sobre os indígenas não impediu que essa população resistisse, conservasse ou recriasse suas crenças e costumes por vias silenciosas e discretas.

Esclarece ainda Tapajós (2015) sobre a colonização portuguesa nessa região, enfatizando que a política de colonização implementada na região do Baixo

Amazonas e em Santarém produziu um processo que buscava a ocorrência do extermínio físico dos povos nativos ou a integração e assimilação à cultura portuguesa. Tome-se como exemplo, a Missão dos Tapajó em Santarém organizada pelos jesuítas a partir do ano de 1661, assim como também, inúmeras outras missões ocorridas no século XVIII, as quais tinham a finalidade de “[...] catequizar os indígenas e homogeneizá-los, através da disseminação da Língua Geral, o *Nheengatu* ¹” (TAPAJÓS, 2015, p. 5).

Entretanto, as missões jesuíticas que aconteceram na região do Baixo Tapajós incidiram em cinco locais diferentes, reunindo etnias distintas, sob um mesmo regime linguístico, e mesmo regime de organização religiosa e de trabalho, transformando um contexto não somente multiétnico, como também multilinguístico, em um ordenamento socioespacial, que aparava as diferenças culturais e estabelecia uma unidade linguística assentada na Língua Geral da Amazônia, o *Nheengatu* (IORIS, 2009).

Vale ressaltar que as missões religiosas foram expulsas do Brasil no ano de 1750. Entretanto, o movimento iniciado pelas respectivas missões foi intensificado com o projeto pombalino do Diretório dos Índios, que tinha uma política similar a das missões jesuíticas, pois “[...] tentava agrupar diferentes etnias, em diferentes hierarquias sociais, com o intuito de instituir costumes e cotidiano de vida comum, a uma cultura indigenista tutelada pelo estilo de vida e cultura portuguesa” (MELO, 2017, p. 37).

Vaz Filho (2010, p. 118) faz um breve comentário a respeito da duração do referido Diretório, asseverando que o mesmo:

[...] vigorou durante 42 anos, ao fim dos quais Portugal conseguiu integrar os indígenas à sua economia e aplicou um duro golpe às suas formas de organização social. Com isso, muito da forma de convivência indígena se perdeu ou ficou seriamente abalada. Após esse período, no vale do Rio Amazonas, não mais existiam povos específicos, mas tapuios, cujas línguas, sistemas de parentesco, meios de subsistência e crenças ligadas aos povos indígenas específicos estavam profundamente alterados. As unidades tribais que persistiam haviam fugido para a cabeceira dos rios ou para o interior da floresta.

Todavia, a política indigenista encontrava-se direcionada para a homogeneização dos povos indígenas, visando à eliminação de sua existência

¹ *Nheengatu* é uma “língua derivada do tupi-guarani que teria sido criada entre os séculos XVII e XIX para ser a língua geral indígena no Brasil, com o objetivo de aprender as histórias poéticas dos povos que viviam a margem do rio Negro (FREIRE, 2002, p. 11 *apud* GONÇAVES JÚNIOR, 2014, p. 19).

diferenciada. Melo (2017, p. 19) aponta as seguintes práticas desenvolvidas pelo Diretório pombalino no intuito de tentar civilizar os indígenas de maneira uniforme e homogeneizante: “[...] mudanças de vilas, privilégios especiais para alguns grupos indígenas, o acesso de gentios a vilas localizadas em áreas remotas nas florestas, etc”.

O curso das mudanças produzidas pelas políticas do projeto colonial sofreram alterações com o levante da Cabanagem (IORIS, 2009; MELO, 2017), um movimento que muito contribui para o processo de invisibilização indígena na região do Baixo Tapajós. Segundo Di Paolo (1990 *apud* IORIS, 2009, p.226) o referido movimento aconteceu em meados das décadas de 1830-1840, sendo “[...] reconhecido como o mais popular entre os movimentos que se rebelaram contra as forças imperiais por ter sido conduzido, em sua grande expressão, pelas populações indígena, negra e mestiça”.

Tal movimento, de acordo com que argumenta Rodrigues (2016), resultou da reação das forças oficiais à participação ativa da população indígena do Baixo Tapajós ao lado dos cabanos. No entanto, complementa ainda que, como resposta a essa participação foi empreendido pelas forças oficiais um verdadeiro extermínio dessa população.

Ioris (2009), Rodrigues (2016) e Melo (2017) se reportam ao assunto, acrescentando que a diminuição da população indígena pôde ser percebida pelo naturalista inglês H. Bates, quando em uma visita à cidade de Santarém, em meados dos anos de 1850, registrou que a Cabanagem foi à causa da diminuição de 40% de sua população, assim como também, na aldeia dos índios Borari, em Alter do Chão, constatou que poucos foram os que se salvaram ao massacre subsequente e, devido a este fato, quase não se viam em meados do século XIX, homens velhos e de meia-idade no vilarejo.

No entanto, Ioris (2009, p. 226) ressalta ainda que:

O terror aos confrontos e à repressão que se seguiu ao levante da Cabanagem ainda ressoa de forma intensa nos atuais relatos dos indígenas, que recorrentemente enfatizam os movimentos de fugas vivenciados por seus antepassados para escapar da “guerra” [...].

Tais fugas resultaram em um processo de reinteriorização da população indígena (IORIS, 2009). No entanto, a autora em questão complementa que o movimento de fuga dos indígenas para o centro das matas sofreu alteração com o

desenvolvimento da economia da borracha, quando teve início o restabelecimento da relação com as áreas da beira do Rio Tapajós. Acrescenta ainda que “[...] reconstruindo-se sob as ruínas da Cabanagem, esses grupos interiorizados foram estabelecendo e consolidando um padrão de organização sociocultural e de ocupação da terra que se reproduz, apesar de variações, até os dias atuais” (IORIS, 2009, p. 227).

Vale ressaltar que os povos indígenas foram oficialmente identificados e difundidos como caboclos, porém, não aceitando essa identidade, tais povos começaram a lutar pelo reconhecimento não somente de sua identidade, mas também de seu território.

Na luta por identidade e território, os movimentos indígenas estabelecem com as sociedades nacionais e suas instituições relações conflituosas no plano da política, dos discursos e das alternativas legais, processos esses que geram novos instrumentos e categorias para o prosseguimento da luta (PEIXOTO; ARENZ; FIGUEIREDO, 2012, p. 287)

Nesse sentido, Peixoto e Peixoto (2012, *apud* RODRIGUES, 2016) argumentam sobre a análise efetivada a respeito dos motivos que elucidariam a deflagração do processo de reivindicação territorial da Terra Indígena Maró, iniciado pelos Borari e Arapium do Maró, apontando como o elemento imprescindível à compreensão desse processo, à recusa quanto à identificação cabocla por partes desses povos indígenas:

A Terra Indígena Maró foi formada a partir de um processo de autorreconhecimento indígena, levado a efeito por três comunidades na gleba Nova Olinda, oeste do Pará. Tais comunidades estão estabelecidas naquele espaço territorial desde que seus antepassados indígenas, opondo-se à submissão imposta pelos “brancos”, refugiaram-se naquela floresta como garantia de sua reprodução social e cultural. Os rituais indígenas passaram a ser praticados veladamente e, com o passar do tempo, muitos deles foram se perdendo. Logo, a população que vivia na floresta foi chamada de cabocla, termo pejorativo que significa “aqueles que são do mato”. No entanto, o termo “caboclo” foi imposto de fora para dentro e as populações nativas não se denominavam como tais. (PEIXOTO; PEIXOTO, 2012, p. 175 *apud* RODRIGUES, 2016, p. 42).

Partindo de tal premissa, assevera-se que a denominação cabocla não fora aceita pelas comunidades indígenas, visto que, tal nomenclatura encontrava-se relacionada à estratégia histórica de incorporação das populações indígenas à sociedade colonizadora, não cumprindo a positivação identitária. Assim, diante da

resistência à identidade cabocla, os povos indígenas continuaram a prática de seus ritos culturais.

Todavia, Rodrigues (2016) e Ioris (2009) comentam que o movimento que objetivava o reconhecimento identitário e territorial dos povos indígenas, iniciou com a criação da primeira reserva florestal efetivamente implementada na Amazônia, a Floresta Nacional do Tapajós, ou Flona do Tapajós, no município santareno.

A luta dos povos indígenas nesse sentido, segundo salienta Ioris (2009, p. 233) aconteceu pelo fato de que:

Inaugurando a implantação de um sistema de reservas ambientais na Amazônia, a Flona Tapajós, no entanto, teve seus limites sobrepostos aos territórios de vários grupos sociais, não só dos indígenas de Taquara, Marituba e Bragança, como também de outras 16 comunidades igualmente localizadas na margem direita do Tapajós. Como naquele momento a legislação das Florestas Nacionais não permitia a permanência de nenhum residente no interior das reservas, a administração da Flona Tapajós iniciou um processo de desapropriação das terras das populações que lá se encontravam, o que acabou gerando intensos conflitos (IMAFLO/IBAMA, 1996). Essas populações não aceitaram as medidas para desapropriação e, organizadas em 18 comunidades, impetraram forte resistência para permanecer em suas terras e assegurar o acesso aos recursos florestais.

Assim, diante dessa resistência, ocorreram sucessivos embates com os órgãos ambientalistas, sendo implementadas diversas estratégias de lutas, dentre as quais se pode destacar a autodemarcação de uma área, no intuito de excluí-la dos limites da Flona Tapajós.

Todavia, se de um lado do rio Tapajós, os nativos lutavam para não serem expulsos de sua região, do outro lado do referido rio, os indígenas brigavam pela saída das madeiras que queriam se apossar daquele local, o que culminou na criação da Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns.

Os efeitos do movimento de reconhecimento dos direitos territoriais das “populações tradicionais” se estenderam também sobre os grupos sociais na região do baixo Tapajós, em ambas as margens do rio. Entre eles registraram-se dois movimentos que significaram mudanças substanciais na condução da luta pela terra. De um lado, na margem direita do rio, na área da FLONA, com a mudança na legislação das Florestas Nacionais, que passou a admitir a permanência dessas populações na reserva e, de outro lado, na margem esquerda, com a criação da Reserva Extrativista (RESEX) Tapajós-Arapiuns e a consequente retirada das madeiras (RODRIGUES, 2016, p. 47).

No tocante a isto, é que Vaz Filho (2010, p. 81) afirma que até meados do ano de 1996, quando definitivamente começou “[...] o movimento pela RESEX,

O autor comenta ainda sobre o referido movimento cujo início se deu por meio dos indígenas Munduruku da comunidade de Taquara, na área da Flona Tapajós, seguido pelas comunidades de Bragança e Marituba, as quais, também se declararam pertencentes aos Munduruku.

Nessa mesma linha de considerações, Peixoto, Arenz e Figueiredo (2012, p. 279) em um artigo intitulado “O movimento indígena no baixo Tapajós: etnogênese, território, Estado e conflito” comentam que:

O movimento indígena, reivindicando identidade e território, iniciou-se em 1998, na Flona Tapajós, com uma comunidade declarando-se Munduruku. Logo outras comunidades nos rios Tapajós, Arapiúns e Maró se assumiram indígenas e o movimento cresceu, e não apenas em virtude dos direitos dos povos indígenas, respaldados por legislações internacionais e pela Constituição de 1988, em um quadro de insuficiência de serviços públicos para as comunidades caboclas.

Assim, o movimento de emergência étnica iniciado pelos grupos das duas reservas influenciou para que outros grupos também lutassem pelo sua identidade e seu território. Nessa premissa, foi criado o Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiúns, sendo apontado como a principal representação política dos povos indígenas do Baixo Tapajós e do rio Arapiúns (RODRIGUES, 2016).

Nesse sentido, os povos indígenas ainda sobrevivem nos dias atuais, e se reproduzem à taxa de natalidade mais alta do que a média nacional, “mesmo com todo o poder econômico e bélico superior, com toda força simbólica e ideológica construída e movimentada pelos instrumentos colonizadores [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 48). Dessa forma, no Baixo Tapajós, local aonde os indígenas foram considerados oficialmente extintos por vinte anos, atualmente, existem sessenta e três comunidades reivindicando junto à FUNAI a abertura de processo de demarcação territorial indígena. No tocante a isto, infere-se que os povos indígenas do Baixo Tapajós, semelhantes aos demais homens de múltiplas sociedades, vivem cotidianamente o processo de reelaboração cultural e reafirmação étnica.

1.2 MEMÓRIA E ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA

Na vida cotidiana dos povos da Amazônia, a prática comum é a revitalização, ao longo dos tempos e das gerações, de costumes, tradições e experiências. Estas práticas representam parte significativa dos traços culturais de

um povo, pois revelam as vivências estabelecidas dentro de um grupo social. Saberes que, com suas menções simbólicas, são repassados pelos mais velhos e assimilados pelas novas gerações num exercício constante de renovações, reformulações das práticas sociais e, portanto, culturais. Isso tudo se dá por meio da informalidade, emerge involuntariamente nas relações cotidianas estabelecidas na teia social, onde o modo de viver é recriado e repassado adiante na tentativa inconsciente de preservação de uma identidade atrelada à existência de um povo.

Sob um prisma de utilidade, as narrativas sob o passado assumem um caráter de subjetividade, englobando amplos aspectos que ultrapassam o individual e chegam à amplitude coletiva uma vez que, o indivíduo que aciona a memória e busca uma correlação passado-presente assim o faz, dentro de perspectivas coletivas, pois não viveu os fatos de forma isolada.

Diante desse contexto, cabe citar o trabalho de Ioris (2011), que em sua obra intitulada “Fragmentos que fazem diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas” comenta que o entendimento do passado, estabelecido a partir das urgências do presente, acaba por fornecer uma entrada para se pensar também a construção de passado, fato que se observa entre os indígenas no Baixo Tapajós com relação ao movimento de reafirmação das suas identidades étnicas, uma vez que, o referido momento “[...] implica necessariamente em traçar um diálogo com aquele passado indígena que afirmam descender, fazer parte, estabelecendo assim, afinidades entre o presente e o passado” (IORIS, 2011, p. 14).

Assim, História e memória enredadas na trama da reconstituição temporal colaboram para o aguçamento da consciência dos sujeitos históricos de pertencimento ou não a organizações, grupos, instituições. Portanto, memória e história presentes na produção de fontes orais são apontadas como processos cognitivos por meio dos quais a identidade de sujeitos históricos pode melhor ser reconhecida e analisada como integrante da trama constitutiva da História.

Logo, a memória ao constituir-se como fonte informativa para a História, funda-se também como base da identidade por meio de um processo dinâmico, dialético e potencialmente renovável que contém em seu âmago as marcas do passado e as indagações e necessidades do tempo presente. Segundo Menezes (2004, p.183), a memória:

É um mecanismo de retenção de informações, conhecimentos, experiências quer em nível individual quer social e por isso mesmo, é um eixo de atribuições que articula, categoriza os aspectos multiformes de realidade, dando-lhes lógica e inteligibilidade.

Isto implica afirmar que nem tudo que a memória registra é aflorado para o momento presente quando é acionada. Esse mecanismo da memória pode ser entendido como “um mecanismo de esquecimento programado uma vez que é trazida á tona. No tempo presente, somente o que interessa para a memória no instante em que é acionada” (MENEZES, 2004, p. 183).

Por sua vez, Le Goff (1990, p.423), comenta em sua obra intitulada “História e Memória”, que:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Tais informações fazem e se refazem a partir de interesses de grupos, ou seja, transporta-se do individual para o coletivo e adquire um sentido mais amplo garantindo a preservação dos acontecimentos, e do esquecimento ante a passagem dos tempos.

Assim sendo, a memória apresenta-se como a capacidade da mente humana de fixar, reter, evocar, reconhecer, reportar, transcender impressões ou fatos passados dentro de uma amplitude coletiva e social. A História, por sua vez, vem ser considerada um procedimento construído pelos próprios homens, de maneira compartilhada, complexa e contraditória, dispondo-se a uma conversa. Os sujeitos históricos são pessoas vivas que fazem parte da realidade social dos quais se constituem historicamente. Nesse sentido, as fontes orais constituem-se instrumento útil nas investigações da dinâmica social. Bittencourt (1994, p. 113) sustenta que:

A identidade histórica dos grupos indígenas tem sido preservada com registros orais, sendo o componente linguístico fundamental para a transmissão de um passado, de uma forma de pensar o tempo, as raízes culturais, suas origens, as visões de mundo e das relações sociais.

Partindo de tais premissas, a produção de documentos orais tem duplo embasamento, ou seja, o “ofício” do historiador e memória individual dos depoentes. Na relação estabelecida entre História e memória, Le Goff (1990, p. 51) afirma que:

Tal como as relações entre memória e história, também as relações entre passado e presente não devem levar à confusão e ao ceticismo. Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo passado e presente.

Nesse contexto, entende-se que a História como produção de conhecimento, não só induz ao afloramento das lembranças registradas pela memória, como também por um processo de tratamento racional, ordena os vestígios relacionando-os à trama de reconstituição do processo histórico, em todas as dimensões que lhe são peculiares. Por isso, é lícito considerar a produção historiográfica como um segmento específico da memória coletiva, caracterizado pela utilização de metodologia apropriada à produção do conhecimento, a recuperação de informações sobre o passado e a realização de análises e interpretações sobre esse mesmo passado (LE GOFF, 1990).

Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 65-66) sustentam que:

Nas comunidades indígenas, memória e história se confundem, pois a história, principalmente quando se refere a história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos. Através de narrativas que buscam legitimidade no passado e na tradição, eles buscam evocar sentimentos de identificação do e para o grupo: "Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais externalizam seus maiores valores, qualidades positivas, orgulho para si mesmos".

Nessa mesma linha de considerações, Ioris (2011, p. 13) se reporta, comentando sobre a importância das narrativas indígenas na reconstrução do passado:

As narrativas indígenas constituem, neste sentido, locus privilegiado para pensar este trabalho de reconstrução do passado, este trabalho de restauração dos seus fragmentos, pois são nelas que repousam as partes destes restos que os indígenas carregam, por onde se transmitem o peso e conteúdo desse fardo histórico através das gerações. Elas são importantes, assim como ressalta Langdon (2007:18), para o *entendimento da perspectiva ameríndia de história e da construção das identidades presentes e passadas*. Para os indígenas no baixo Tapajós neste momento, estas narrativas têm ainda papel significativo por conta do movimento de reafirmação das identidades étnicas. Reafirmando pertencimentos a etnias que já eram consideradas extintas, os indígenas reconstroem o passado [...]

Assim, as narrativas indígenas são as pontes que interligam a compreensão do passado ao presente, principalmente para os nativos no Baixo Tapajós, haja

vista, ser através delas que se pode ter conhecimento quanto à verdadeira história vivenciada por esses povos no decurso da colonização e, também, ser a base para a reafirmação das identidades étnicas desses povos.

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis temporais, topográficas, individuais, coletivas dialogam entre si, revelando lembranças de forma explícita, ou de forma velada, chegando a alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor inconscientemente e, assim, está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida.

Encontra-se, portanto, a memória com o tempo da história, visto que se nutre de lembranças de famílias, de músicas e de filmes do passado, de tradições, de histórias escutadas e registradas. E, entre os indígenas, de acordo com que menciona Ioris (2011), especialmente por meio das suas narrativas, que se torna possível observar o trabalho de resgate dos fragmentos, frações, pedaços, que estes grupos cultivam para a reconstrução do seu passado indígena, com o intuito de recompor o que consideram que um dia foi inteiro.

2 O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL: Métodos e Legislação

A luta dos povos indígenas pela Educação é bem mais recente do que a das populações negra, contudo não menos importante. A educação escolar indígena, além de ser uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação, alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade, é, também, um desejo antigo dos indígenas. Por terem costumes e práticas diferentes dos não-índios, os povos indígenas querem que seus modelos, sua forma própria de fazer escola sejam reconhecidos oficialmente, pois querem uma educação escolar não mais para os índios, mas sim, dos índios.

O Conselho Indigenista Missionário – CIMI² (2001, p.183) argumenta que “a partir da década de 70, os povos indígenas iniciaram suas lutas com o apoio de seus aliados, para se apropriar da escola, convertendo-a em um instrumento a serviço de seus projetos de futuro”. Esse movimento de luta pretende transformar a instituição escolar de tradição colonialista e integracionista, em um espaço onde existissem diálogo e colaboração, deixando de ser uma educação tradicional cheia de preconceitos e de exploração econômica, baseada nos conceitos de caracterização, civilização e integração dos povos na comunidade nacional.

Bergamaschi e Medeiros (2010) comentam que até o ano de 1991, as escolas indígenas encontravam ligadas à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), após essa data passou a ser vinculada ao Ministério da Educação e, então, deu-se início a um forte movimento de afirmação da educação escolar indígena, sendo esta realizada por meio de leis, criação de setores específicos para gestão dessa modalidade de escola e envolvimento de lideranças e professores indígenas.

Logo, a implementação de uma política nacional de educação escolar indígena vem sendo feita através do Ministério da Educação, órgão incumbido de

² O CIMI foi criado no ano de 1972, pela Igreja Católica. O mesmo é ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e encontra-se organizado em regionais distribuídos pelo país. O CIMI conferiu um novo sentido ao trabalho da Igreja Católica junto aos povos indígenas, pois vem atuando como parceiro nas lutas do Movimento Indígena; informando, discutindo possibilidades e caminhos, e apoiando suas iniciativas. O objetivo geral do Conselho, definido em 1995, é intensificar a presença e apoio junto a comunidades, povos e organizações indígenas e intervir na sociedade brasileira como aliados dos povos indígenas e fortalecer o processo de autonomia desses povos na construção de um projeto alternativo, pluriétnico, popular e democrático (ESTÁCIO, 2009).

coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial 26/91, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Tal política atende os preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação e visa assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Através dela, os índios deverão ter acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais contribuindo para a reafirmação de sua identidade e sentimentos de pertencimento étnico (MEC, 2008).

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país (HENRIQUES et al., 2007, p. 9).

Logo a educação deve ser significativa para o aluno produzindo nele senso de valorização da sua cultura. Usar as formas culturais de um povo para produzir educação é dar relevância a seus hábitos, costumes, linguagem etc., fazendo com que o povo sinta-se envaidecido com seus saberes, uma vez que a cultura é uma dimensão do processo social sendo resultado e aspecto da historicidade de um povo.

2.1 O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA SOB A ÓTICA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988, ou seja, a Lei Maior do Brasil, cuja promulgação se deu em outubro do ano mencionado, “[...] configura-se como a expressão dos anseios de liberdade, das lutas pela democracia de todo o povo brasileiro e instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana” (BRASIL, 2012, p. 8). A lei em comento trouxe em seu bojo consideráveis transformações que abrangem não somente a população não indígena como também a indígena.

De acordo com o que aduz a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (BRASIL, 2012, p. 27) “até a Constituição Federal de 1988, nenhuma outra instância havia feito referência aos povos indígenas [...]”, visto que, anteriormente, o que havia ocorrido foram algumas ações com vista à preservação da cultura indígena, como por exemplo, o Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, substituído no ano de 1967 pela FUNAI.

No entanto, muitos fatores contribuíram para que a CF/88 viesse garantir direitos aos povos indígenas. Nesse sentido, cabe aqui citar Estácio (2009, p. 9), que, em meio a um trabalho intitulado “Direito a educação: o percurso histórico da educação escolar e superior indígena no Amazonas”, sustenta que:

A luta dos povos indígenas e as experiências de educação escolar indígena, implementadas pelas entidades e organizações não-governamentais, somada à força do movimento das organizações em defesa da causa indígena, contribuíram para que se alcançassem as conquistas constitucionais de 1988.

Assim, diante do exposto, entende-se que os direitos garantidos na Constituição de 1988, voltados para os povos indígenas, em especial, à educação dessa população, foram adquiridos em decorrência da luta desses povos, entidades, organizações não governamentais e movimentos, cuja finalidade encontrava-se voltada para a defesa da causa indígena, como por exemplo: a União da Organizações Indígenas – UNI; a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN; Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira; o Movimento dos Professores Indígenas e o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – MEIAM, todas na década de 1980 (ESTÁCIO, 2009),

O texto constitucional de 1988, estabelece as bases jurídicas para uma educação escolar indígena específica e diferenciada. Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 59) afirmam que “a partir da atuação indígena no processo constituinte da década de 1980, a Constituição Federal em 1988 assegurou direitos importantes às suas sociedades, entre eles o direito à escola diferenciada [...]”.

Assim sendo, os indígenas começaram a vislumbrar uma nova forma de educação, de ensinar a história de seus antepassados, pois a CF/88 reconhece o direito a uma existência diferenciada, respeitando suas organizações, costumes e diferenças socioculturais.

É, portanto, somente por meio de uma educação que garanta um reconhecimento e respeito de suas realidades, entendidas como diferentes mas não irreconciliáveis, que se poderá garantir uma educação que provoca a cidadania dos índios, sejam estes locais ou nacionais, sem que haja a perda de sua identidade.

Porém, para que isso aconteça, a educação precisa respeitar e aproveitar os saberes socioculturais indígenas para a promoção do processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Grupioni (1995, p. 130) esclarece que:

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

A CF/88 determina que o relacionamento do Estado e da sociedade com os povos indígenas deve pressupor o respeito à diversidade. Do mesmo modo, aos povos indígenas deve ser assegurado o direito histórico à terra, à cultura e à utilização de suas línguas e de seus processos próprios de aprendizagem.

A utilização de suas línguas maternas e de processo próprios de aprendizagem também são assegurados pela CF/88, em seu art. 210, cabendo ao Estado o papel de proteger as manifestações culturais dessa população.

[...] A Carta Magna reconheceu aos índios, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, e no Artigo 210, § 2º, “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Ou seja, garantiu-lhes um ensino no idioma próprio, com processos pedagógicos que possibilitem aprender de acordo com sua cultura (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 59).

Na concepção de Grupioni (1995), tais dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se institua em instrumento de valorização não somente das línguas, mas dos saberes e tradições indígenas, deixando de ser um instrumento de determinação dos valores culturais da sociedade envolvente. Assim, a cultura indígena, devidamente valorizada, servirá de base para o conhecimento dos valores e normas de outras culturas. Portanto, a escola indígena desempenhará um papel considerado imprescindível e fundamental no processo de autodeterminação desses povos.

O principal desafio para a consolidação dessa nova proposta de escola indígena é formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terra indígenas. A educação escolar indígena se reveste de um novo sentido e assume um valor positivo. Os professores indígenas passam, então, a ressaltar o papel importante da educação e das escolas nessa nova história e na construção do respeito.

No tocante a isso, o Ensino da Ciência Histórica enquanto disciplina terá um grande diálogo com a temática indígena. Ensinar a História indígena, ou seja, a História dos povos indígenas a partir de uma visão decolonial e reafirmação étnica, passa a ser um grande desafio que perpassa por recontar, reflexionar, revisitar a literatura acerca das organizações sociais, culturais, simbólicas dos povos indígenas, além de revisar a historiografia destes povos do Brasil e ensinar tais conteúdos em língua materna e língua portuguesa em consonância com os saberes tradicionais.

Que pese isto, destaca-se que, muito antes da implantação da escola, os indígenas já vinham elaborando os complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e o sobrenatural. Dessa forma, deve-se pensar a escola a partir das concepções indígenas de mundo e de homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.

As sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas para fins educativos. O ensino da História indígena, não pode ser centrado somente na escola (educação formal), já que esta não deve ser vista como o único lugar de aprendizado; pois, as comunidades indígenas possuem suas sabedorias, que devem ser transmitidas para seus membros. São valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas que devem nortear a formação política para atender os anseios, interesses e necessidades diárias da comunidade local.

Por isso, o contato permanente do indivíduo, com os elementos de sua cultura, torna-os vivos em sua memória. É papel da escola e do professor aproximar o educando de suas tradições, costumes, rituais, etc., propondo atividades que prestigiam os valores culturais que possui cada sociedade.

Gonçalves Júnior (2014, p. 31) afirma que “o currículo escolar deve ser considerado como uma ferramenta para resgatar uma cultura que foi sufocada desde sua colonização, tornando-se um mecanismo de resgate da cultura indígena”.

Portanto, o “fazer” e o “ensinar” História desenvolvidos com/sobre os povos indígenas, devem resgatar e valorizar seus conhecimentos adquiridos e fundamentados na memória coletiva, aliados a uma revisão da literatura historiográfica e antropológica. Dessa forma, as escolas indígenas acabam por se adequarem dentro do sistema sócio-político-econômico-religioso, de cada povo.

2.2 A LEI Nº 11.645/08 E O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA

Até a aprovação da Lei nº 11.645 no ano de 2008, de acordo com que argumenta Rabesco (2014), os povos indígenas vivenciaram quase cinco séculos de negligência, de agressão à sua cultura, de uma negativa aos seus direitos e sua diversidade, e até mesmo as suas etnias como construtoras não apenas do povo brasileiro, mas, da própria história do país.

Cabe aqui citar o trabalho de Silva (2012, p. 4) que se reporta ao assunto salientando que:

A data de publicação da lei em tela torna evidente que até o final da primeira década do século XXI os povos indígenas brasileiros vivenciaram cinco séculos de negligência, de agressão a sua cultura, identidade e memória, de negação não apenas de seus direitos civis e políticos, mas também dos socioeconômicos e culturais, e de sua diversidade. Foram ainda privados do reconhecimento de suas etnias como construtoras do povo brasileiro e da própria história do país.

A lei em comento, sancionada em 10 de Março de 2008, segundo assevera Grupioni (2012) em um trabalho intitulado “Documento Técnico Consolidado: estudos para regulamentar a Lei 11.645”, veio atender a uma antiga reivindicação, não somente do movimento indígena no país, mas também, de estudiosos da questão indígena, buscando criar mecanismos para que a escola brasileira passasse a tratar adequadamente a diversidade étnica e cultural que marca essa sociedade.

Nessa mesma linha de considerações, Gonçalves Junior (2014, p. 34-35) esclarece que a Lei nº 11.645/08 surgiu para atender “as reivindicações, principalmente, de grupos indígenas do Norte e Nordeste brasileiro que residem em

áreas urbanas, embora o censo do IBGE (2010) tenha revelado que existam povos indígenas em todo território nacional”.

Outrossim, foi após a promulgação da Lei 11.645/08, que os povos indígenas foram beneficiados no âmbito educacional, pois:

A publicação da Lei nº 11.645, em março de 2008 alterou o Art. 26-A da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao introduzir a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio (SILVA, 2012, p. 2)

A referida lei trouxe em seu bojo a alteração no art. 26-A da LDB, Lei nº 9394/96. Apresentou uma nova redação ao artigo mencionado, visto que veio estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena na educação básica, seja em estabelecimento privado ou público. Transcreva-se:

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

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

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

Assim, diante desse contexto, entende-se que a Lei nº 11.645/08 torna obrigatório o ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e também indígena na Educação Básica, seja esta implantada em instituições de ensino pública ou privada. Tal fato é de fundamental importância, pois somente assim todos poderão ter conhecimento quanto à História e Cultura desses povos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a alteração ocorrida no artigo 26-A da Lei 9.394/06 pela publicação da Lei 11.645/08 causou não somente as transformações ora mencionadas, como também, modificou as políticas educacionais e suas práticas. No entanto, as políticas educacionais só terão resultados se os povos indígenas participarem, efetivamente, na sua elaboração, expressando suas

experiências no processo construtivo do pedagógico, do cultural, do político e do institucional.

A Lei em comento traz em seu bojo, mais precisamente em seu segundo parágrafo, que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas brasileiros sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e da Literatura e História Brasileira.

Assim, por meio da Lei nº 11.645/08, o currículo escolar está e estará sofrendo mudanças em relação ao ensino da História indígena. Gonçalves Junior (2014, p. 31) afirma que “o currículo escolar deve ser considerado como uma ferramenta para resgatar uma cultura que foi sufocada desde sua colonização, tornando-se um mecanismo de resgate da cultura indígena”. Nesse diapasão, complementa que escolas localizadas em áreas indígenas já apresentam um currículo adaptado à cultura de cada povo, além de possuírem um corpo docente habilitado para o processo ensino aprendizagem, desenvolvido na perspectiva da educação escolar indígena.

Nessa mesma linha de considerações, Prado (2000) enfatiza que o currículo da educação escolar indígena encontra-se subdividido em seis áreas de estudos e seis temas transversais, sendo as áreas: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, e os temas transversais, que são: Auto sustentação; Ética Indígena; Pluralidade Cultural; Direitos, Lutas e Movimentos; Terra e Preservação da Biodiversidade; Educação Preventiva para a Saúde. Além destes, a legislação menciona o Notório Saber.

Entretanto, para que sejam trabalhados os costumes e a cultura indígena nessas áreas e temas transversais, faz-se necessário que o professor seja possuidor de uma formação específica, questão que ainda se apresenta como uma problemática, nas palavras de Gonçalves Junior (2014), pois para o autor existe a necessidade de qualificar esses profissionais no sentido de garantir o conhecimento dos conteúdos específicos do currículo universal, estando vinculadas às discussões da diversidade étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira.

Mediante ao exposto, percebe-se a importância de haver professores qualificados atuando em escolas indígenas e que, de preferência, sejam indígenas, pois, a aprendizagem nas comunidades indígenas ocorre por meio da troca de experiências, na construção de um saber coletivo, intermediada pelo professor cuja confirmação se dá através da transmissão do conhecimento coletivo; por isso, ele

precisa de aprendizes que garantirão o diálogo de seus conhecimentos e sua formação como pessoa (MADERS; BARCELOS, 2012).

O professor não indígena não tem conhecimento sobre os saberes culturais dos povos indígenas, somente tem a formação convencional para a docência e, o professor indígena, por sua vez, não sabe sobre os conteúdos do currículo, todavia, possui conhecimento sobre os saberes culturais dessa população. Na perspectiva de capacitar os profissionais responsáveis pela educação indígena, a Lei nº 11.645/08, em seu art. 7º, traz em seu bojo uma contribuição nesse sentido. Veja-se:

Art. 7º - Determina que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnica e culturalmente diferenciadas.

§ 1º - Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§ 2º - É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes.

Portanto, é preciso o reconhecimento quanto à formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, visto que, deve acontecer concomitantemente a sua própria escolarização (GONÇALVES JUNIOR, 2014). Tanto professores, coordenação e gestão escolar precisam ter conhecimento sobre o que rege a referida lei, e devem receber formação inicial e continuada voltada para a questão indígena, pois somente assim, saberão trabalhar essa temática na sala de aula. Nas palavras de Grupioni (1995, p.131):

Conhecer a legislação, formulada em âmbito federal, sobre a Educação Escolar Indígena é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática.

Dessa forma, pode-se afirmar que na medida em que a comunidade escolar indígena tiver conhecimento dos direitos que a legislação lhe assegura, estará caminhando para que eles se tornem realidade. Bergamaschi e Medeiros (2010) comentam sobre as escolas indígenas no Brasil, asseverando que as mesmas se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, sobretudo por se encontrarem em territórios indígenas, além de atenderem estudantes indígenas e, por constar em

seu quadro docente, a maior parte de professores indígenas bilíngues e multilíngues, pertencentes a diferentes etnias ameríndias.

Nessa mesma linha de considerações, Henriques et al. (2007) explica que a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguíssimo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária são características da escola indígena. No entanto, enfatiza que a educação bilíngue é melhor atendida por professores indígenas.

3 O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NA ESCOLA SÃO FRANCISCO (TI MARÓ, 2014-2017)

Com a finalidade de responder aos objetivos deste trabalho de conclusão de curso, implementou-se uma entrevista semiestruturada com dois indígenas da TI Maró, sendo eles, o professor de História Manuel Jailson Alves de Sousa e o cacique Odair José Alves de Sousa, ambos da Aldeia Novo Lugar, etnia Borari. Cabe ressaltar que a Aldeia Novo Lugar é uma das três comunidades que compõem a TI Maró.

Segundo Rodrigues (2016, p. 102):

A Terra Indígena Maró (TI Maró) está localizada no Oeste do estado brasileiro do Pará, no interior dos limites geográficos do município de Santarém. A área da T.I. fica compreendida integralmente na margem esquerda do rio Maró. Este é um dos dois afluentes formadores do rio Arapiuns (o outro é o Aruã), cujas águas deságuam na bacia do rio Amazonas, através do rio Tapajós. A denominação “Maró” para o território decorre da importância que o maior rio da região possui para seus moradores indígenas, a margem do qual situam-se suas três aldeias.

Partindo de tais pressupostos, podemos inferir, segundo a argumentação de Tapajós (2015) que a referida TI foi constituída a partir do processo de auto identificação de três comunidades compostas por indígenas das etnias Borari e Arapium: Cachoeira do Maró, Novo Lugar e São José III, localizadas à margem esquerda do Rio Maró, afluente do Rio Arapiuns, no município de Santarém/PA.

Esse fato pode ser afirmado no relato do cacique da Aldeia Novo Lugar, o senhor Odair José Alves de Sousa, quando o mesmo comenta sobre a localização da Aldeia Novo Lugar e enfatiza as três aldeias que hoje compõem a TI Maró.

[sic] A Aldeia Novo Lugar hoje, reside na Terra Indígena Maró, que fica a 150 km de Santarém até a aldeia. A Terra Indígena Maró hoje é composta por três aldeias, Cachoeira do Maró, Novo Lugar e São José III, e ela tem o seu território em cerca de 42.372 hectares de terra, e hoje, como liderança, sou representante dessa Terra Indígena Maró (O. SOUSA, 2017)

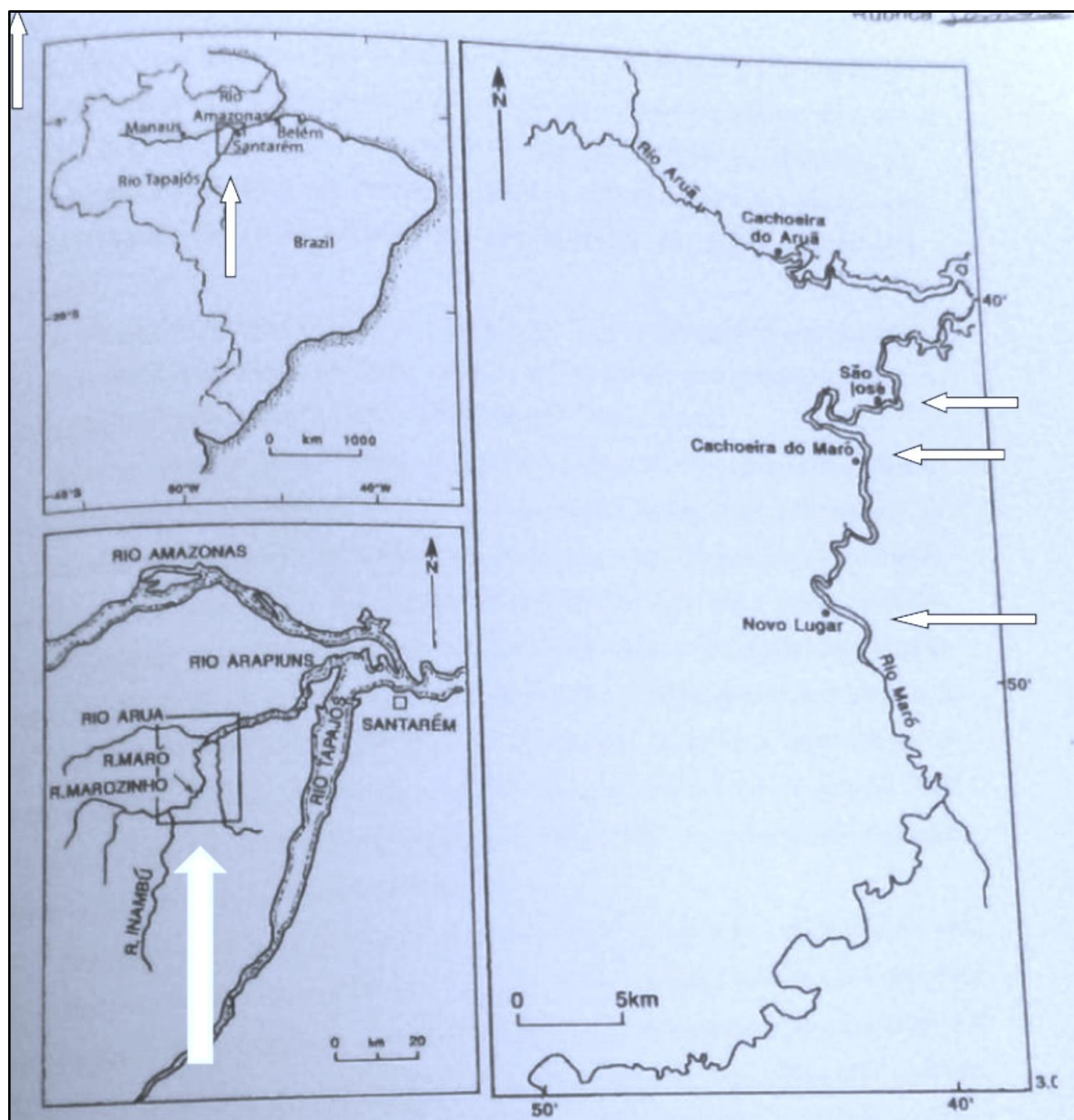


Figura 2: Localização geográfica da Terra Indígena Maró

Fonte: Gilberto César Lopes Rodrigues - (Processo FUNAI 08620.000294/2010, folha 330)

Ano: 2016

A Aldeia Novo Lugar, segundo Odair José, que exerce a função de cacique desde a idade de 12 anos (hoje o mesmo encontra-se com 38 anos), foi instituída aldeia no ano de 1988, sendo que nesse período a aldeia era formada apenas por quatro famílias, que viviam da caça, da pesca e do artesanato:

[sic] Em 88 nós éramos na verdade aqui na aldeia quatro famílias que era composta pelo meu bisavô, Manuel Avelino Alves de Sousa e Salustiana Alves de Sousa e os seus filhos, Floriano e Onézima, que eram um casal, Higino e Domingas Corrêa que também era outro casal, e o terceiro casal que era a Hilda e o senhor Anselmo Guimarães (O. SOUSA, 2017).

Atualmente, a referida Aldeia Novo Lugar é formada por cerca de 22 famílias e 140 pessoas, e tem como fonte de renda: o funcionalismo público e a assistência social (o salário do professor, a aposentadoria, o benefício do Bolsa Família, a pensão), a agricultura e o artesanato. Nesse sentido, o cacique Odair José relata que:

[sic] Hoje, nesta aldeia, nem todos tem salários, né, [...] os que estudaram são professor, recebem pelo salário, pela forma de trabalho deles, de como foram ensinar para trabalhar na escola, os mais velhos hoje são aposentados, pensionistas. Tem os bolsistas que recebem o Bolsa Família, que é um programa que vem do Governo Federal, mas tem, algumas famílias que ainda não recebe nada, como por exemplo, tem família aí que não tem o Bolsa Família, nem é aposentado, nem pensionista, então a forma de renda dessas pessoas, eles vivem da agricultura, do plantio da mandioca, da macaxeira, do cará, do arroz e das outras coisas que ainda vem, e também do artesanato que o pessoal não deixa de fazer né, da fabricação do colar, do cocar, das pulseiras e dos anéis (O. SOUSA, 2017).

Muitos foram os entraves enfrentados para que os povos Borari e Arapium tivessem sua etnôgenese e o território indígena reconhecido. Um dos obstáculos direcionou-se à questão do preconceito, pois grande parte da sociedade achava que esse povo não era indígena e que queriam apenas se beneficiar com esse reconhecimento. Entretanto, tal tese se digladiava com os relatos do cacique Odair José (2017), o qual afirma que os antepassados do povo indígena Borari, da Aldeia Novo Lugar moravam antes de fundarem a referida aldeia, em Alter do Chão. Alguns fatores somaram para que eles fugissem e habitassem outras terras, como por exemplo: a exploração do trabalho e a intensa migração de gente naquele local.

[sic] Na época que a gente começou a adquirir, a lutar pelo reconhecimento da Terra Indígena Maró, a gente enfrentou muitos problemas em questão do preconceito, achando que a gente não era indígena, achando que a gente só queira se tornar indígena para querer benefícios. Mas isso é bobagem [...]. nós fomos em povo que fomos obrigado a fugir de Alter do Chão por causa da sociedade a qual chegou ali, na migração de gente e, a gente fazia os ritos nosso da cultura indígena Borari, escondidos, achando que muita gente ia usar o preconceito [...] só de 23 anos pra cá que a gente conseguiu conquistar a sociedade para reconhecer que esse povo é um povo vivo, não é um povo que morreu, não é um povo que perdeu sua cultura, portanto, o povo perdeu um pouco a sua própria língua, mas não deixa de ser um povo indígena (O. SOUSA, 2017).

Em conformidade, com o depoimento do cacique, Rodrigues (2016, p. 108) também sustenta que Alter do Chão teria sido o primeiro local dos habitantes da Aldeia Novo Lugar, argumentando que: “sobre a autodenominação Borari dos

habitantes da aldeia Novo Lugar, ela resulta da conexão histórica que possuem com o aldeamento dos Borari de Alter-do-Chão, de onde os primeiros habitantes da aldeia do Novo Lugar teriam vindo”.

É na Aldeia Novo Lugar que se encontra situada a escola anexo da escola polo da Aldeia Cachoeira do Maró, que semelhante a escola sede, recebe o nome de Escola São Francisco. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da própria escola, sua fundação se deu no ano de 1994, recebendo o nome de São Francisco em homenagem ao padroeiro da Aldeia. A mesma iniciou suas atividades com turmas de 1ª a 4ª série, totalizando 23 alunos. Entretanto, os alunos que terminam a 4ª série e precisam continuar os estudos de 5ª a 8ª séries, e até mesmo o Ensino Médio, destacam-se para estudar em outra Aldeia, a Cachoeira do Maró.

Por sua vez, a Cachoeira do Maró é uma das três aldeias que fazem parte da TI Maró. De acordo com o relato escrito do morador Ervano Soares Costa:

[sic] A Aldeia Cachoeira do Maró foi habitada há muitos anos por um povo indígena da etnia Arapium. Os primeiros habitantes da referida Aldeia chegaram no ano de 1946 e, três anos depois, 1949 foi oficializada a fundação da mesma pelos senhores Francisco Sabino, Francisco Pimental e Albérico, por meio de uma reunião, onde elegeram a primeira liderança, sendo eleito o Sr. Veríssimo Farias como primeiro presidente da comunidade. Atualmente essa aldeia é formada por 19 famílias (COSTA, 2017).

Quando o depoente fala que os primeiros habitantes chegaram em 1946, é como se ele mesmo se distanciasse do povo, de sua etnia, vivida há anos. Ao analisar seu depoimento, infere-se que a impressão que o mesmo passa, é a de que ele não se vincula aos primeiros índios Arapium, todavia, ressalta que os primeiros habitantes da Vila no período de repovoação, chegaram ali a partir de 1946.

A Aldeia recebeu o nome de Cachoeira do Maró, de acordo com que comenta Costa (2017), em decorrência da existência de um grande sapo que havia na cachoeira e chamava Maró, quando o mesmo cantava e, pelo fato da cachoeira está localizada no meio do Rio Maró.

A Escola polo São Francisco possuía uma educação voltada para o ensino de 1ª a 5ª série, posteriormente a oferta de turmas foi ampliada para as séries de 1ª a 9º ano. A referida escola busca, apoiando-se em vários dispositivos legais, garantir a educação diferenciada no resgate da história, língua e cultura do povo da etnia Arapium.



Figura 3: Escola São Francisco – Aldeia Cachoeira do Maró
Fonte: Dioclécio Sousa Matos (2017)



Figura 4: Escola São Francisco – Aldeia Novo Lugar
Fonte: Dioclécio Sousa Matos (2017)

Como se pode observar a escola São Francisco apresenta algumas diferenças estruturais quando se compara o polo ao anexo. Embora a escola polo e a escola anexo façam parte da mesma unidade escolar, suas diferenças arquitetônicas são distintas, mas sua função pedagógica do fazer e ensinar História são semelhantes.

No bojo dessa discussão, é que Freire (2002, p. 88) comenta que:

Quando a escola foi implantada em áreas indígenas, a língua, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos das salas de aulas. A função da escola era fazer com que os índios desprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extensão de mais de 800 línguas.

A educação indígena, segundo apontam Gonçalves e Mello (2009), caracteriza-se pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes, valorizando as características de cada etnia. Estes conhecimentos são ensinados de forma oral no dia a dia, nos rituais e nos mitos, entretanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como instrumento de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas, de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes.

Portanto, entende-se que a educação pode também fornecer reconhecimento sobre a cultura local e a cultura de vários grupos sociais, entre os povos indígenas e, com isso, colaborar para a diminuição dos preconceitos e da estigmatização social, ainda muito presente em nosso país.

3.1 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

De acordo com que relata o Professor de História Manuel Jailson Alves de Sousa (2017)³, o currículo da escola indígena não se encontra adequado para atender a população daquele local. O professor enfatiza que atualmente essa é uma questão que está sendo muito discutida, e o povo indígena está lutando para

³ Manuel Jailson Alves de Sousa é graduado na área de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, e leciona há nove anos na área da educação, em escola indígena na TI Maró, trabalhando com as modalidades de séries iniciais, alfabetização, ensino fundamental maior.

conseguir integrar um currículo diferenciado voltado para a valorização, respeito e a realidade cada povo.

[sic] No meu ponto de vista, o currículo hoje nós estamos discutindo muito, porque de maneira imposta na mídia, ou seja, eu quero levar assim pro lado da Secretaria de Educação, porque é a Secretaria que nos representa, representa a nossa educação. Ela vem de fato trazer uma educação que não adequa a nossa realidade. Então, tanto se fala em currículo, nós temos que ter paradigmas de saber primeiro o que quer dizer currículo, e na minha visão, hoje em dia, muitos professores vem de formação desde o magistério indígena, que estão exercendo, que foram formados na área pela UFOPA e primeira licenciatura intercultura pela UEPA e UFOPA, eles vêm já trazendo para realidade esse contexto todo, para que o aluno possa entender o seu primeiro mundo, para poder entender o mundo do outro, ou seja, saber conhecer a educação que a sua maneira de agir, de trabalhar, de falar, de se comunicar, de se expressar, ou seja, com sua aldeia, com seu povo, é uma educação que hoje precisa que a secretaria de educação precisa conhecer que isso é contexto de educação das escolas indígenas e, hoje, nós estamos discutindo muito a questão de currículo, sabemos que para isso nós vamos enfrentar barreira quando nós apresentarmos nosso currículo para a secretaria de educação, nós pode muito bem receber um sim, ou muito bem receber um não, o nosso documento pode ficar muito bem e ser aprovado ou ficar engavetado, mais o nosso objetivo não é esse, é que nos possamos alcançar, porque a partir do momento que uma escola indígena tenha um currículo de fato diferenciado, o município começará a entender que o papel não é colocar aquele professor conteudista, mas sim, formar cidadão na área como professor, que possa conhecer, valorizar e respeitar a realidade de cada povo (M. SOUSA, 2017).

Portanto, mediante o exposto, entende-se que existe a necessidade de se ter um currículo diferenciado para a educação escolar indígena, que venha repassar a cultura, a história, os costumes e a identidade desses povos. Que não sejam apenas conteúdos, mas sim, seja reconhecida, valorizada e respeitada a realidade de cada etnia.

Assim sendo, faz-se necessário ter professores indígenas, conhecedores da cultura de seu povo. Nesse entendimento, o cacique Odair José (2017) se reporta, argumentando quanto a conquista que obtiveram no que tange à colocação de professores indígenas, formados para lecionar na TI Maró, visto que, antes eram professores não-indígenas que exerciam essa função e, por não serem conhecedores da realidade de cada povo, não conseguiam transmitir o que na realidade o aluno indígena precisava saber quanto à História, aos costumes, à cultura de sua etnia. Essa conquista, segundo o cacique, iniciou-se no ano de 2007, quando os indígenas começaram a se graduar para exercerem a função de professor.

[sic] Desde 2007, o povo começou a estudar e se formar em professor e a gente acabou com essa questão de vir professor de fora. Hoje todos os professores que estão aqui são todos professores de dentro da aldeia, e a forma de repasse da cultura é tanto passada em vivência cotidiana, como também, em sala de aula, a forma de vida de como viver na própria cultura Borari indígena (O. SOUSA, 2017).

Logo, o conhecimento transmitido por um professor indígena tem a assimilação bem mais proveitosa pelo aluno, do que a transmissão ofertada por um professor não indígena, pelo fato desse desconhecer a vivência da realidade dos povos indígenas.

Nessa conjectura, a cultura indígena é representada pelos mitos, pelas expressões simbólicas e seus mistérios, tendo em sua constituição a religião cristã mesclada com elementos autóctones, formando um complexo social em que são percebidas a força de defesa e conservação do meio ambiente e a determinação na identidade comunitária.

Percebe-se, portanto, no relato do cacique Odair José (2017) que, hoje em dia, a cultura do povo indígena Borari é repassada de geração para geração, seja na vivência diária seja no ambiente escolar, sendo que neste último campo, por professores indígenas conhecedores de sua história, de seus costumes, de sua cultura.

No entanto, mesmo existindo na aldeia professores indígenas formados, existe a dificuldade de repasse de conteúdos, uma vez que, o currículo ofertado pela Secretaria de Educação não se encontra relacionado com a realidade vivenciada pelos povos indígenas. Esse fato é comentado pelo professor Jailson (2017), quando questionado ao mesmo sobre a forma como ele trabalha a História dos povos indígenas numa escola indígena. Em resposta, Jailson (2017) destaca que pelo atual currículo, muitos conteúdos não estão relacionados com o ensino da história local. Para ele, os conteúdos trabalhados na disciplina de História fogem à realidade vivenciada pelo seu povo, fazendo-se necessário, portanto, adaptá-los.

[sic] Olha, relacionado, relacionado não estão, porque hoje na minha forma de vida, na minha forma de pensar [...] essa educação ocidental que tá vindo para nossas escolas, hoje depende muito do professor, eu sou um professor que eu venho batendo muito com a nossa própria pedagogia da escola, porque para ela, o que a gente ensina não é satisfatório, porque ela não conhece a nossa realidade e, então esses conteúdos, a gente tenta adaptar de acordo com a nossa realidade [...] (M. SOUSA, 2017).

Percebe-se, portanto, que o professor tenta adequar os conteúdos repassados pela Secretaria de Educação à realidade de sua aldeia. Dependendo do tema a ser abordado, a aula vem ser diferencial, por meio de uma dinâmica, de pesquisa de campo, abrindo espaço para que o aluno consiga contextualizar sobre o assunto que está sendo trabalhado, podendo ainda apontar pontos positivos e negativos, além de mencionar de que forma contribuiu para o seu aprendizado.

O professor Manuel enfatiza alguns temas considerados importantes, como por exemplo: plantas medicinais, desmatamento, reflorestamento, dentre outros. Todavia, destaca-se que o professor Manuel busca trabalhar apenas o “Ensino de História” numa escola indígena ao invés de trabalhar o “Ensino da História Indígena” numa escola indígena (TI Maró). Entende-se que são situações distintas, pois realizar o ensino da disciplina história em uma aldeia/escola indígena é totalmente diferente do fato de trabalhar o ensino da História indígena (história, etnologia e Historiografia dos povos indígenas) em uma aldeia/escola indígena, neste caso, a escola São Francisco na TI Maró.

Provavelmente, a questão de reduzir o ensino de História sem contemplar a História e Historiografia dos povos indígenas, assenta-se na dificuldade de elaboração de um material didático que vise ser um aporte pedagógico ao professor, ou seja, os trabalhos e estudos obtidos acerca da História, historiografia e etnologia dos povos indígenas se encontram em uma linguagem acadêmica (ensino superior), sendo na contemporaneidade um grande desafio adaptá-los por meio da mediação didática, à linguagem da escola básica e, mais ainda, à linguagem de uma escola indígena diferenciada, multicultural e bilíngue.

Para o professor Manuel Jailson (2017), a metodologia diferenciada vem auxiliar para que o educando tenha um processo de ensino aprendizagem satisfatório, pois:

[sic] Quando estamos trabalhando sobre plantas medicinais, a gente utiliza como objetivo para que possa ser alcançado, é levar os nossos alunos até a área onde existe plantação medicinal, para que ele possa entender o que é aquilo, e quando chegar de lá, trazer, vir para a escola, representar ou escrever, ou contar a história do que foi ouvido para as pessoas conhecedoras daquele contexto. O aluno passa a ter mecanismos de saber. Ah era assim, é assim que se faz. Até hoje, mesmo a questão dessa metodologia que é utilizada por mim é muito satisfatória porque ela vem trazer o mundo do aluno, o mundo dele e não é para ele ficar perdido no espaço. Como eu sempre comento com eles, hoje a nossa educação é o seguinte, ela só vai ser , ela só vai ter alcance se você conhecer primeiro o seu mundo, se você não conhecer o seu mundo, as coisas acabam ficando

mais difíceis para você conhecer o mundo do outro e, de acordo com que a gente vem trabalhando com nossos alunos indígenas, uma das metodologias que trabalho muito, por exemplo, é quando a gente vai trabalhar dentro do contexto, dentro do tema [...] (M. SOUSA, 2017).

Portanto, desenvolver um processo de ensino e aprendizagem através de metodologias diferenciadas, só acrescentam para o aprendizado do educando, principalmente, se estes métodos estiverem ligados diretamente com a história local de cada povo. Dessa forma, o aluno poderá compreender melhor o mundo ao qual faz parte, e no qual se encontra inserido.

3.2 A HISTÓRIA INDÍGENA ENSINADA: Povos Indígenas como Protagonistas ou Coadjuvantes da História do Brasil

Segundo as palavras do Professor de História, Jailson (2017), trabalhar a História e a cultura indígena na aldeia é um contexto, com o qual o mesmo se depara pelo fato não somente de abranger a área de sua formação, mas também, por ser uma área que precisa ter um conhecimento mais aprofundado, pois existe a necessidade de se respeitar o mundo e os limites de cada aluno. Dessa forma, o depoente explica que:

[sic] A gente vem trabalhando aí com os nossos alunos, o mundo do aluno, respeitando os seus limites e ele respeitando o limite da escola. A gente começa a trabalhar com nossos alunos aqui, que a educação ela não se constrói em quatro paredes, que a educação hoje e dia, em qualquer espaço que possamos estar, tanto dentro do território indígena, dentro da aldeia ou fora da aldeia, ou seja, para o contexto do território nós estamos construindo uma educação e, isso aí, é colocar o aluno para conhecer a sua história, a sua raiz, de onde veio [...] (M. SOUSA, 2017).

Diante desse contexto, percebe-se que o professor busca levar ao conhecimento do aluno a noção de que o processo educativo acontece em qualquer espaço. Em sua visão, a educação escolar indígena é uma educação que traz ao conhecimento do aluno indígena a realidade de seu povo. É através dela que seu conhecimento em direção aos costumes e cultura de seu povo aprofunda-se.

Nesse cenário, é de suma importância desconstruir a visão estereotipada de que os povos indígenas são coadjuvantes e apêndices na construção do Brasil e da noção de brasilidade, visto que a Historiografia tradicional vislumbra os povos indígenas como atores sociais passivos que foram se incorporando a gestação da

sociedade brasileira, tendo como destino final a assimilação a cultura miscigenada brasileira.

Cabe portanto, revisitar a Historiografia e memória coletiva para fins de lançar as bases para um protagonismo social indígena, isto porque as ações insurgentes, as medidas estratégicas e revolucionárias, a organização social e as estruturas de poder, saberes tradicionais e simbolismos credenciam os povos indígenas como grandes protagonistas da construção da sociedade brasileira.

Diante disso, o professor Jailson (2017) afirma que para se trabalhar a História e contribuições sócio-culturais dos povos indígenas, o mesmo, enquanto docente, trabalha a interdisciplinaridade a partir da História temática.

[sic] Hoje em dia, aqui na escola onde eu trabalho, eu venho trabalhando muito a questão de temas geradores, porque assim o aluno tem mais tempo para pensar melhor, para produzir melhor, para caminhar melhor junto com o professor, [...] é uma maneira em que o aluno possa se reflorestar com as ideias para que ele possa entender sua cultura, de acordo com a realidade de seu povo.

É notório pelas palavras do professor que o mesmo desenvolve sua aula utilizando temas geradores para melhor compreensão do educando indígena quanto a sua cultura, seus costumes e a realidade de seu povo.

Conforme Testa (2010 apud CARDOSO, 2016) pensar nesses povos nos dias atuais nos remete a um deslocamento tanto de tempo quanto de espaço, visto ser um povo que faz parte do passado e que não está restrito à Floresta Amazônica.

3.3 O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NO TERRITÓRIO INDÍGENA MARÓ: Diálogos entre e Memória, os Saberes Tradicionais Locais e a Escolarização da Ciência História

Quanto à preservação dos aspectos culturais da aldeia, o professor Manuel Jailson Sousa afirma que desenvolve trabalhos, utilizando uma metodologia diferenciada, levando o aluno para trabalhar a pesquisa de campo, pois somente assim, ele passa de um aluno observador e apresenta-se como pesquisador, inteirando-se e conhecendo ainda mais a cultura de seu povo.

[sic] nós pegamos temas, e esse tema, a gente vai para pesquisa de campo. O que a gente faz na pesquisa de campo? A gente vai, por

exemplo, se a gente for nessa pesquisa de campo trabalhar sobre plantas medicinais, a gente leva os nossos educandos até lá, no local, a gente faz toda uma contextualização do que a gente foi em busca, pontos que possam ser positivo e pontos que possam ser negativo. A gente também leva nossos alunos em lugares sagrados e, de acordo com o tema a gente faz a nossa aula, a nossa dinâmica [...] a gente faz todo um contexto na escola também, mas primeiro a gente vai a campo, que lá onde o aluno ele possa ver como era o antes e o hoje, e isso daí é muito produtivo para nossa educação e acaba tirando do aluno, o estresse, como por exemplo, se a gente passa muito conteúdo pro aluno ele se perde e, quando a gente passa a pesquisar, o aluno, ele passa a ser um aluno pesquisador, porque ele vai conhecer essa interdisciplinaridade que existe [...] se a gente pega lá sobre o tema desmatamento, a gente tá trabalhando o contexto das disciplinas e não tá trabalhando conteúdos, então a gente está criando sistemas para que possa unificar a educação que nós estamos trabalhando (M. SOUSA, 2017).

M. Sousa (2017) enfatiza sobre a importância de se desenvolver metodologias diferenciadas para o ensino da História indígena a partir da Lei nº 11.645/2008, uma vez que essa lei foi o grande marco para o reconhecimento social dos povos indígenas e também dos negros, assim como também foi uma conquista em direção a uma educação que venha respeitar a diversidade cultural.

[sic] Essa importância vai ser muito útil, para nós quando, por exemplo, o currículo da nossa escola for aprovado, porque a gente espera que o Conselho Municipal, ele possa estudar primeiro que é educação indígena. Ele precisa se alfabetizar sobre educação escolar indígena [...] minha visão, ela vem a ser assim uma visão muito na questão ética e cultural das populações tradicionais, tanto dos indígenas como dos outros, ou seja, de todas as populações tradicionais. Essa é uma visão que a gente vê, né. Tá certo que nós estudamos o mundo global, mas também estudamos muito profundo mesmo, a educação, a cultura de cada povo, então, a partir do momento que eu digo que o próprio governo do estado aprovou hoje através de muita pressão das populações indígenas, ou seja, do próprio movimento indígena, é um tal de, vou usar esse nome, um tal de modular indígena. Eu não sei, eu não consigo entender porque que o governo do estado aprovou a educação escolar indígena para as aldeias, que não se ensina da questão indígena bem dizer, nada [...] Quando paramos pra pensar e dizer o que nós queremos, o que nós somos e como nós podemos avançar, a gente vai se transformar, vai se elevar uma educação que de fato a lei 11.645/08 ela venha pressionar, por exemplo, conhecer a forma de vida do seu povo, conhecer a forma de vida na questão do mundo atual do aluno, da aldeia, aquela educação que é ensinada lá na época do plantio, na época da colheita [...] Eu não consigo entender, às vezes, o próprio Conselho Municipal diz que isso não é educação. Educação pra ele é ser, talvez eu possa usar essa expressão, possa ser conteúdo, a caneta, o papel, o caderno, o giz, o pincel atômico para nossos alunos, mas na visão isso é educação também, mas nós precisamos ainda do mais ainda, e essa transformação quem faz é o professor da maneira que ele possa se deparar com a realidade (M. SOUSA, 2017).

O Professor Manuel Jailson observa em seu relato que, somente após a aprovação do novo currículo da escola indígena São Francisco, as metodologias

terão realmente importância. Comenta ainda sobre o que é educação, argumentando que a mesma deve ser ensinada de acordo com a realidade vivenciada de cada povo e não na forma como o Conselho Municipal exige, uma vez que o referido Conselho não tem conhecimento específico e aprofundado sobre a educação indígena. Para o Conselho, segundo o depoente, a educação tradicional gira em torno de caneta, livro, lápis, quadro dentre outros, sendo que a educação indígena vai além, engloba também a história, a cultura e a realidade vivenciada de cada povo.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) também foi apresentado pelo professor com um dos fatores que devem ser modificados em decorrência da Lei nº 11.645/08, uma vez que, esse documento traz em seu bojo o caminho que a escola deverá seguir, os objetivos e as metas que pretendem alcançar, ou seja, deve ser construído com a realidade vivenciada por cada etnia, cada povo.

[sic] Em relação ao Projeto Político da escola, quando nós paramos para discutir o nosso Projeto Político, das vezes que nós não tínhamos essa visão total, logo levamos no Conselho Municipal de Educação e foi aprovado. Quando nós tivemos acesso a outros Projetos Políticos de outros povos, que vem com essa luta antes de nós, a gente viu que a nossa ficou impecável e, hoje em dia, nós estamos construindo, de acordo com a nossa realidade (M. SOUSA, 2017)

O referido professor destaca à discussão que está acontecendo sobre o PPP na Escola São Francisco (TI Maró), voltado para educação escolar indígena de seu povo, buscando respeitar seu espaço, desenvolvendo um trabalho por fases, pois somente assim, a escola em questão poderá firmar o trabalho do conteúdo escolar de acordo com a realidade vivenciada.

Nesse entendimento, o cacique Odair José (2017) também se pronunciou comentando que:

[sic] a gente começou a discutir o PPP que é o Projeto Político Pedagógico da TI Maró e, como a gente não concorda com esse projeto que vem pronto para gente, a gente começou a discutir e colocar o tema “Educação Escolar Indígena”, em uma ação de defesa do território, então a educação escolar indígena não deixa de ser uma política para defender o território indígena Arapium-Borari e a TI Maró.

Portanto, a discussão sobre as mudanças que devem ocorrer no PPP atual encontra-se direcionadas para a educação escolar indígena, fazendo-se necessário

que o referido projeto seja desenvolvido, buscando respeitar o espaço do povo indígena e a realidade vivenciada por cada etnia. No entanto, por ser um PPP, o referido documento também direciona-se para a questão territorial a qual encontra-se envolvida à questão escolar, segundo argumenta o cacique Odair José.

[sic] Enquanto professor nessa sala de aula que eu trabalho com as linguagens indígenas que é o *Nheengatu*, a língua boa, a língua materna desse povo, e a disciplina Notório Saber, o que é notório saber? São as práticas de como ensinar, de como preservar, como cuidar as práticas de nossos ancestrais. O que são os nossos ancestrais? São aquelas pessoas que viveram, que moraram, que vivem, que cuidam, que preservam, então é o conhecimento do povo indígena do qual resido até hoje. Essas práticas de que a gente acaba inserindo na sala de aula é a forma da gente levar essa educação para um espaço territorial [...] foi uma prática escolhida pelos professores, mas a liderança de modo geral, acabou inserindo isso como sua bandeira de luta e acabou levando em frente isso e até agora está dando super certo, porque a escola indígena hoje da Terra Indígena Maró, ela não tá separada, escola indígena e liderança indígena, tanto que nós temos um tema, a escola, o espaço escolar, não dentro de quatro paredes, mas todo o território indígena é um espaço escolar, então, a gente não tem como deixar a política educacional fora da questão do território da Terra Indígena Maró (O. SOUSA, 2017).

Percebe-se, no relato, que o cacique Odair José, também, exerce a função de professor e trabalha as disciplinas: Notório Saber e *Nheengatu*, que são linguagens indígenas, como práticas no ambiente escolar que levam a educação indígena para um espaço territorial. É uma forma de resgatar a cultura e os costumes indígenas, levando ao conhecimento do povo indígena das etnias Borari e Arapium a maneira como viviam os seus ancestrais, os seus costumes, seus rituais, sua cultura, enfim, a verdadeira história de seu povo, que não pode ser esquecida e, sim, preservada e continuada pelos indígenas das referidas etnias, no mundo contemporâneo.

Rodrigues (2016) faz um breve comentário sobre a linguagem dos povos Borari e Arapium, afirmando que eles são falantes, atualmente, apenas do português. Silva (2011, p. 20 apud RODRIGUES, 2016, p. 107) ressalta que “os Arapium e os Borari guardam, na memória dos mais velhos, o tempo da *gíria*, forma como denominam o *Nheengatu*”, sendo possível notificar a presença de algumas palavras em *Nheengatu* nos rituais.

Quando se direciona o *Nheengatu* para a área educacional, Silva (2011 apud RODRIGUES, 2016) assevera sobre a importância da força que essa língua tem na memória de alguns membros da TI Maró, devido ao fato da disciplina

Nheengatu fazer parte do currículo das três escolas existentes na TI e, resgatando, assim, a identidade desses povos.

Vale ressaltar que a força que o *Nheengatu* possui na memória de alguns membros dessa TI reflete-se na presença da disciplina de Língua *Nheengatu* no currículo das três escolas da TI como parte de um processo de resgate da identidade. Em paralelo, todos os professores Borari e Arapium que atuam nas escolas estão num processo de reaprendizado do *Nheengatu*, através da participação em cursos de formação de professores indígenas em uma Licenciatura Intercultural ofertado pela Universidade Estadual do Pará, campus de Santarém, de modo a instrumentalizar e satisfazer sua demanda por educação escolar bilíngue, em português e *Nheengatu* (RODRIGUES, 2016, p. 110).

Mediante o exposto, compreende-se que os professores indígenas que atuam nas escolas localizadas na TI Maró, estão em um processo de reaprendizado da língua *Nheengatu*, por meio do curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus Santarém.

Nesse sentido, o professor Manuel Jailson (2017) comenta que muitos professores que vêm de uma formação no magistério indígena, aperfeiçoaram-se em cursos de graduação pela UEPA (como a Licenciatura Intercultural), ou pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) por meio das Licenciaturas ofertadas em parceria com o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Nessa experiência formativa, os professores indígenas já trazem sua realidade cotidiana para os muros da universidade e assim promovem a facilitação do processo de ensino e aprendizagem, sendo que, na visão de Manuel Sousa (2017), o acadêmico-professor precisa primeiramente entender o seu mundo para depois compreender o mundo do outro. Portanto, o indígena professor ou aluno, precisa conhecer a sua cultura, seus costumes, seu modo de agir, seu modo de falar, seu modo de se comunicar e também de se expressar, seja com seu povo, sua aldeia ou com outros povos.

Durante o depoimento do cacique Odair José (2017), o mesmo enfatizou sobre as lutas do movimento indígena em conseguir levar para a sala de aula as disciplinas de Notório Saber e *Nheengatu*. Tais ações visam fortalecer ainda mais o movimento, pois une a educação à questão territorial, trazendo ao conhecimento do educando indígena não somente o ambiente em que ele encontra-se inserido, mas também a ciência histórica e a história dos seus ancestrais.

Concernente a isto, o movimento social existente na Aldeia Novo Lugar, recebe o nome de “Vigilância da Terra Indígena Maró”, segundo relata o cacique Odair José (2017). De acordo com o mesmo, existe uma comissão que toma frente à esse movimento, a qual é composta por pessoas que foram capacitadas e formadas por uma equipe da FUNAI, que veio de Brasília.

[sic] Hoje, aqui na Terra Indígena Maró, na Aldeia Novo Lugar, nós temos uma comissão que é um grupo de pessoas que foram formados e capacitados, que chamam de Vigilância da Terra Indígena Maró. Essas pessoas foram formadas por uma equipe que veio de Brasília, pela FUNAI de Brasília, então essas pessoas acabam assim, participando do movimento social em função de vigilância do território, os que não são vigilantes, que são as outras famílias, eles participam do movimento, acompanhando em reuniões e eventos, não deixa de ser um movimento social, então aqui, praticamente todos, 100% da população que reside aqui, participa de movimento social (O. SOUSA, 2017).

Percebe, portanto, em decorrência do relato, que o cacique enfatiza sobre a existência de pessoas capacitadas e formadas que compõe a comissão do movimento indígena existentes na Aldeia Novo Lugar, Terra Indígena Maró. No entanto, esclarece que as demais famílias que não fazem parte dessa comissão, também participam do movimento por meio de reuniões e eventos, levando ao conhecimento de que toda a população da referida aldeia participa do movimento social, e são conhecedoras das situações que se apresentam e da realidade enfrentada por esse povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve a finalidade de investigar sobre o ensino da História indígena na Escola São Francisco, localizada na TI Maró, no Oeste paraense, uma terra indígena composta por duas etnias Borari e Arapium, que buscam através da educação escolar indígena resgatar os costumes e a cultura de seu povo, assim como também, valorizar sua língua materna.

Em conformidade com a pesquisa realizada foi possível averiguar que a TI Maró é formada por três comunidades, Novo Lugar, Cachoeira do Maró e São José III. Existe nessa TI uma escola polo localizada na Aldeia Cachoeira do Maró e duas escolas anexas, uma na Aldeia Novo Lugar e outra na Aldeia São José III. Entretanto, tanto a escola polo quanto a escola anexa da Aldeia Novo Lugar recebem o mesmo nome, Escola Indígena São Francisco.

Ressalta-se que, num primeiro momento optou-se por realizar pesquisas com os professores da disciplina de História, dessas duas escolas. No entanto, tal fato não pode ser concretizado devido o professor da Aldeia Cachoeira do Maró compor a autoria desse estudo. Assim, diante dessa situação, escolheu-se como depoentes o professor de História Manuel Jailson Alves dos Santos e o cacique Borari, Odair José de Sousa, professor das linguagem Notório Saber e Nheengatu, ambos da Aldeia Novo Lugar.

Assim, diante dos relatos coletados, observou-se que na TI Maró os professores buscam por meio da educação resgatar a história, os costumes, a cultura das etnias Borari e Arapium, assim como também, valorizar suas línguas maternas, utilizando metodologias diferenciadas.

Percebeu-se, também, que existe uma dificuldade para o desenvolvimento do ensino da História indígena, principalmente, por ainda não terem conseguido a aprovação do currículo diferenciado, ou seja, um currículo voltado para a educação indígena com base no que está disposto na Lei nº 11.645/08. Um currículo no qual trabalhe os conteúdos voltados para a realidade dos povos Borari e Arapium, desenvolvendo assuntos abordando a história, os costumes e a língua dessas etnias. Esses fatores são fundamentais para que se consiga manter viva a cultura indígena, e que a mesma não desapareça e nem perca o significado para seus povos.

No tocante a isto, assevera-se que de acordo com a Lei nº 11.645/08, o currículo escolar indígena é uma ferramenta de resgate da cultura desse povo que ficou sufocada desde a sua colonização, entretanto, esse fato não acontece na TI Maró, uma vez que os professores precisam adequar os temas apontados pelo Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Santarém, com a realidade vivenciada por esses povos.

Outro ponto investigado foi com relação ao PPP dessas escolas, o qual não condiz com a realidade dessa população. Diante desse fato, as lideranças encontram-se lutando para que ocorram mudanças no PPP, e sejam voltadas para o Ensino de História dos povos indígenas centrado no processo de educação escolar indígena diferenciado, uma educação que busca o reconhecimento da identidade indígena, a valorização de sua língua materna, o conhecimento quanto à cultura e os costumes de seus antepassados, de sua etnia, e da realidade contemporânea desses povos.

Outrossim, percebeu-se no decorrer da pesquisa, que os professores que lecionam na TI Maró já desenvolvem o ensino e uso de metodologias de acordo com que o dispõe a Lei 11.645/08, no entanto, a sistematização e normatização de tais ações docentes só encontrarão mais respaldos e subsídios pedagógicos quando houver a aprovação do currículo diferenciado para as escolas indígenas, bem como a reformulação dos PPP's.

Em suma, existe a necessidade de se trabalhar, atualmente, a história e a cultura indígena por meio da utilização de metodologias diferenciadas que contribuam para o processo de ensino aprendizagem da História e historiografia dos povos indígenas e não somente do Ensino de História. Todavia, faz-se necessário haver uma adequação quanto aos conteúdos propostos pela Secretaria de Educação, espécie de adaptação curricular através da mediação didática, visto que, a atual estrutura curricular não condiz com a realidade dos povos Borari e Arapium na atualidade, pois tal estrutura engendrada na História tradicional não reconhece e não valoriza as especificidades sócio-culturais das mais diversas etnias indígenas do Baixo Tapajós, em especial os Borari e Arapium, que compõem a Terra Indígena do Maró.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso da escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>>. Acesso em: 17 Jun. 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino da História para populações indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set.1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1982/1951>. Acesso em: 06 Mai. 2017.
- BRASIL. **Orientações Pedagógicas. História e cultura afro-brasileira e indígena. Artigo 26 A da LDB**. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Coordenação de Educação em Diversidade. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/abril17/o_p_artigo_26A_17_09_2012.pdf>. Acesso em: 06 Mai. 2017.
- CARDOSO, Fernanda Borsatto. **O ensino da história e cultura indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2015**. 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/resources/anais/48/1466119782_ARQUIVO_ArtigoANPUH_2016.pdf>. Acesso em: 06 Out. 2017.
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Outros 500 Construindo Nova História**. São Paulo: Salesiana, 2001.
- ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. Direito a educação: o percurso da história da educação escolar e superior indígenas no Amazonas. **V Encontro Anual ANDHEP Direitos Humanos, Democracia e Diversidade**. 17 a 19 de Setembro de 2009. UFPA – Belém/Pa. Disponível em: <<http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt8/gt08p06.pdf>>. Acesso em: 17 Jun. 2017.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande: UCDB, ano 2, n. 3, outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/26/35>>. Acesso em 02 Mar. 2017.
- GONÇALVES JÚNIOR, Lindailton Trajano. **A aplicabilidade da Lei 11.645/08: reflexões sobre a Educação Escolar Indígena na Paraíba**. 2014. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5407/1/PDF%20-%20Lindailton%20Trajano%20Gon%C3%A7alves%20J%C3%BAnior.pdf>>. Acesso em: 06 Mai. 2017.
- GONÇALVES, Emilly; MELLO, Fernanda. **Educação indígena**. 2009. Disponível em: <<http://estagiocewk.pbworks.com/f/emily+e+fernanda.pdf>>. Acesso em: 02 Mar. 2017.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI,

Darci; GUARANI, Vilmar. **Legislação escolar indígena**. 1995. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 17 Jun. 2017.

_____. Documento Técnico Consolidado Estudos para regulamentar a Lei 11.645. **Projeto 914 BRZ 1001.4 – Subsídio a formulação e avaliação das políticas educacionais brasileiras**. UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. CNE Conselho Nacional de Educação. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 Jun. 2017.

HENRIQUES, Ricardo, et al. (org). **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD. Brasília, abril de 2007. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2017.

IORIS, Edviges Marta. Identidades negadas, identidades construídas: processos identitários e conflitos territoriais na Amazônia. **ILHA**, v. II, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2009v11n1-2p219/17796>>. Acesso em: 06 Mai. 2017.

_____. **Fragmentos que fazem diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas**. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina, Antropologia em Primeira Mão. Disponível em: <<http://apm.ufsc.br/files/2011/05/125-1.pdf>>. Acesso em: 15 Mai. 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

MADERS, Sandra; BARCELOS, Valdo. Educação escolar indígena e inclusão – por uma pedagogia do cuidado e da escuta. **IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2110/409>>. Acesso em: 06 Mai. 2017.

MEC. Secad. **Educação escolar indígena**. 27 June, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>. Acesso: 22 Ago. 2017.

MELO, Wilverson Rodrigo Silva de. **Tempos de revoltas no Brasil oitocentista: ressignificação a Cabanagem no Baixo Tapajós (1831-1840)**. Curitiba: CRV, 2017.

MENEZES, Ulpiano Bezerra. Identidade Cultura e Arqueologia. In: BOSI. Alfredo. **Cultura Brasileira: Temas e situações**. Editora Ática, 2004.

PEIXOTO, Rodrigo Correa; ARENZ, Karl; FIGUEIREDO, Kércia. O movimento indígena no Baixo Tapajós: etnogênese, território, Estado e conflito. **Novos Cadernos NAEA**, v. 15, n. 2, p. 279-313, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/719/1526>>. Acesso em: 06 Mai. 2017.

RABESCO, Rafaela. **O ensino da História e a cultura indígena na escola: os desafios da formação e da prática educativa através da musicalização**. 2014. Disponível em: <<http://fundacaoarapora.org.br/moitara/wp-content/uploads/2016/02/46-o-ensino.pdf>>. Acesso em: 17 Jun. 2017.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Surara Borari, Surara Arapium. A educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Boraris e Arapium da Terra Indígena Maró.** 2016. 216f. Tese de Doutorado (Educação, na área de Concentração de Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SILVA, Beatriz Carreta Corrêa da. Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “História e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas. **Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3.**

Relatório Intermediário de Consultoria. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13940-produto-1-historia-cultura-povos-indiginas-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 Mai. 2017

TAPAJÓS, Ib Sales. Direitos indígenas no Baixo Tapajós, entre o reconhecimento e a negação: o caso da Terra Indígena Maró. **Revista InSURgência**, Brasília, ano 1, v.1, n.2, 2015. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/viewFile/20045/14235>>. Acesso em: 06 Mai. 2017.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Tapajós, Amazônia.** 2010. 478f. Tese em Doutorado (Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia (PPGSC/FFCH/UFBA), Salvador, 2010.

DEPOIMENTOS

SOUSA, Manuel Jailson Alves de. Entrevista em 15 de outubro de 2017. Aldeia Novo Lugar. 01 áudio. MPEG4. Duração: 27mi10seg. Entrevista concedida a Dioclécio Sousa Matos.

SOUSA, Odair José Alves de. Entrevista em 27 de outubro de 2017. Aldeia Novo Lugar. 01 áudio. MPEG4. Duração: 24min 34seg. Entrevista concedida a Dioclécio Sousa Matos.

COSTA, Ervano Soares. Entrevista em 28 de outubro de 2017. Aldeia Cachoeira do Maró. 01 áudio. MPEG4. Duração: 24min 34seg. Entrevista concedida a Dioclécio Sousa Matos.

ANEXOS

ANEXO A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Santarém, 9 de Outubro de 2017.

Senhor(a) _____ Presidente _____ da
Comunidade/Associação Aldeia Cachoeira do maré
Sr. (a) Ermano Soares Costa

Apresentamos a V. Sra. o(a) aluno(a)
Dioclecio Sousa Matos, acadêmico(a)
desta instituição de Ensino Superior, regularmente matriculado(a) no 9º semestre
do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia. O (a) mesmo(a) pretende
atuar como aluno(a)-pesquisador(a) nesta comunidade/aldeia, a fim de cumprir
requisito necessário para as investigações iniciais de seu Trabalho de Conclusão de
Curso, para posterior diplomação.

Dessa forma, solicitamos sua colaboração no sentido de permitir a realização desta
Pesquisa de TCC no campo da Educação e da História pelo(a) referido(a) aluno(a),
dispondo a ele de documentos e encaminhando-os(as) as pessoas selecionadas para
entrevistas e aplicação de questionários na comunidade e na respectiva escola da
comunidade.

Nossos agradecimentos,

Wilverson Rodrigo Silva de Melo
Prof. MsC. Wilverson Rodrigo Silva de Melo
Orientador de TCC II
Docente ICED/UFOPA – SIAPE: 2332920
w.rodrigohistoriador@bol.com.br Tel: (093)99154-6472



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA

DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DO ALUNO(A)-PESQUISADOR (A)

Declaro, para fins de comprovação junto a Coordenação do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia da Universidade Federal do Oeste do Pará, que o (a) aluno(a) Dionecio Sousa Matos do 9º semestre letivo desta Instituição, foi aceito como aluno(a)-pesquisador(a), conforme plano de trabalho apresentado.

Santarém, 09 de Outubro de 2017.

Erivando Soares Costa

Assinatura do responsável e carimbo da comunidade/associação

ANEXO B



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA

DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DO ALUNO(A)-PESQUISADOR (A)

Declaro, para fins de comprovação junto a Coordenação do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia da Universidade Federal do Oeste do Pará, que o (a) aluno(a) Andersen clayton gati da costa do 9º semestre letivo desta Instituição, foi aceito como aluno(a)-pesquisador(a), conforme plano de trabalho apresentado.

Santarém, 9 de Outubro de 2017.

Keila Colares Moreira - Gestora

Assinatura do responsável e carimbo da comunidade/associação

E. M. E. F. SÃO FRANCISCO - Teresopolis,
na Comunidade de Cachoeira do Meio, Município de
1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, através
Resolução n.º 54 de 09 de Outubro de 2010
CME/STIA/PA.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Santarém, 9 de Outubro de 2017

Senhor(a) _____ Presidente _____ da
Comunidade/Associação Aldeia Pacheco da Mata
Sr. (a) Keila Polares Moreira - Escola São Francisco

Apresentamos a V. Sra. o(a) _____ aluno(a)
Anderson Clayton Gati da Costa acadêmico(a)
desta instituição de Ensino Superior, regularmente matriculado(a) no 9 semestre
do Curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia. O (a) mesmo(a) pretende
atuar como aluno(a)-pesquisador(a) nesta comunidade/aldeia, a fim de cumprir
requisito necessário para as investigações iniciais de seu Trabalho de Conclusão de
Curso, para posterior diplomação.

Dessa forma, solicitamos sua colaboração no sentido de permitir a realização desta
Pesquisa de TCC no campo da Educação e da História pelo(a) referido(a) aluno(a),
dispondo a ele de documentos e encaminhando-os(as) as pessoas selecionadas para
entrevistas e aplicação de questionários na comunidade e na respectiva escola da
comunidade.

Nossos agradecimentos,

Wilverson Rodrigo Silva de Melo
Prof. MsC. Wilverson Rodrigo Silva de Melo
Orientador de TCC II
Docente ICED/UFOPA – SIAPE: 2332920
w.rodrigohistoriador@bol.com.br Tel: (093)99154-6472

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento Manoel Jailson Alves de Sousa (nome), Brasileiro (nacionalidade) Solteiro (estado civil), Professor (profissão), carteira de identidade nº 6002992, residente e domiciliado em Aldéia Novo Bugar, cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA, a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia (ou entre os dias) 15.10.2017 na cidade de Santarém- Pará, perante o (a) pesquisador (a) Dioclécio Sousa Matos, RG nº 3726815.

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica pois a UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Aldéia Novo Bugar, 15-10-2017

Local

data

Manoel Jailson Alves de Sousa
Nome do cedente

Dioclécio Sousa Matos
Nome do (a) pesquisador (a)

TESTEMUNHAS:

Rosa Maria Corrêa
Nome legível

Jaime Lucas Matos Costa
Nome legível

RG: 6554079

RG: 7413466



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento Odair José Alves de Sousa (nome),
brasileiro (nacionalidade) Solteiro (estado civil),
Professor (profissão), carteira de identidade nº 42.27196, residente e
domiciliado em Aldéia Novo Lugar, cede e transfere neste ato,
gratuitamente, em caráter universal e definitivo à UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
– UFOPA, a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia (ou entre os dias) 27-10-2017 na cidade de Santarém- Pará, perante o (a) pesquisador (a)
Diocleio Sousa Mator, RG nº 3726215.

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica pois a UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Aldéia Novo Lugar, 27-10-2017

Local

data

Odair José Alves de Sousa

Diocleio Sousa Mator

Nome do cedente

Nome do (a) pesquisador (a)

TESTEMUNHAS:

Maria Edete ALVES de Sousa Maria do Carmo Alves de Sousa

Nome legível

Nome legível

RG: 3048953

RG: 5397179



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento Erivano Soares Costa (nome), brasileiro (nacionalidade) casado (estado civil), Cacique (profissão), carteira de identidade nº 0967306-7, residente e domiciliado em Aldia Lachena do Maro, cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA, a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia (ou entre os dias) 28-10-2017 na cidade de Santarém- Pará, perante o (a) pesquisador (a) Divalcio Sousa Matos, RG nº 3726815.

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica pois a UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Aldia Lachena do Maro, 28-10-2017.

Local

data

Erivano Soares Costa

Divalcio Sousa Matos

Nome do cedente

Nome do (a) pesquisador (a)

TESTEMUNHAS:

João Lucas Matos Costa

Keila Colares Moreira

Nome legível

Nome legível

RG: 7413466

RG: 4299436