

O MENSAGEIRO DA FRONTEIRA:  
ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E O  
USO DE ICONOGRAFIAS DO PERIÓDICO  
“MENSAGEIRO”, OIAPOQUE-AP (1980-1992)

THE MESSENGER OF THE FRONTIER:  
TEACHING INDIGENOUS HISTORY AND  
THE USE OF ICONOGRAPHY FROM THE  
PERIODICAL “MENSAGEIRO”, OIAPOQUE-AP  
(1980-1992)

EL MENSAJERO DE LA FRONTERA: LA  
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA INDÍGENA Y EL  
USO DE LA ICONOGRAFÍA DEL PERIÓDICO  
“MENSAGEIRO”, OIAPOQUE-AP (1980-1992)

Venâncio Guedes Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho é o resultado de pesquisas sobre Ensino de História Indígena a partir dos movimentos indígenas no município de Oiapoque, Amapá, entre os anos de 1980 e 1992, do qual objetivamos a compreensão da atuação política e da afirmação dos direitos étnicos indígenas no país no âmbito escolar. Visando o cumprimento da Lei 11.645/08, optamos pelo uso de iconografias do periódico “Mensagem”, propondo um método de ensino para aulas de História em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, dialogando com as habilidades da BNCC. Concluímos que estudos como este fomentam ideias democráticas, cooperativas e empáticas para com as pautas políticas e de vida de povos indígenas na atualidade, tendo a sala de aula como espaço de (re)conhecimento histórico e de fomento de novas ideias e contato com novas fontes.

**Palavras-chave:** Periódico Mensageiro; Movimento indígena; Iconografia; Ensino de História.

**Abstract:** This work is the result of research into the teaching of indigenous history

based on the indigenous movements in the municipality of Oiapoque, Amapá, between 1980 and 1992, with the aim of understanding the political actions and affirmation of indigenous ethnic rights in the country within the school environment. In order to comply with Law 11.645/08, we opted to use iconographies from the “Mensagemiro” newspaper, proposing a teaching method for History lessons in 9th grade classes, dialoguing with the skills of the BNCC. We conclude that studies like this foster democratic, cooperative and empathetic ideas towards the political and life agendas of indigenous peoples today, with the classroom as a space for historical (re)knowledge and for fostering new ideas and contact with new sources.

Keywords: Mensagemiro periodical; Indigenous movement; Iconography; Teaching of History.

Resumen: Este trabajo es el resultado de una investigación sobre la enseñanza de la historia indígena a partir de los movimientos indígenas en el municipio de Oiapoque, Amapá, entre 1980 y 1992, en la que buscamos comprender las acciones políticas y de afirmación de los derechos étnicos indígenas en el país en el ámbito escolar. Para cumplir con la Ley 11.645/08, optamos por utilizar iconografías del periódico «Mensagemiro», proponiendo un método de enseñanza para las clases de Historia en 9º grado, en diálogo con las competencias de la BNCC. Concluimos que estudios como este fomentan ideas democráticas, cooperativas y empáticas con las agendas políticas y de vida de los pueblos indígenas en la actualidad, con el aula como espacio de (re) conocimiento histórico y de fomento de nuevas ideas y contacto con nuevas fuentes.

Palabras clave: Periódico Mensagemiro; Movimiento indígena; Iconografía; Enseñanza de História.

## Introdução

O presente artigo propõe a articulação de duas dimensões muito importantes para o ensino de História Indígena no Brasil, a dizer: o recorte da segunda metade do século XX, que corresponde ao período de maior reconhecimento do Movimento Indígena do país e nas américas; e o uso de documentação produzida pelos povos indígenas ou com a contribuição deles. Essa perspectiva não é nova na historiografia indígena e do ensino, pois já foi estudada por outros pesquisadores (Almeida, 2017; Almeida; Silva, 2021; Bastos e Silva, 2021; Monteiro, 1995; Silva; Rocha, 2019), mas sem dúvidas se apresenta como uma área de valor ímpar, por apresentar possibilidades de reconhecimento de trajetórias documentadas, cujos registros se encontram para o fácil acesso de professores e educandos.

Dada a viabilidade documental sobre os povos indígenas do Oiapoque, pensamos em ir além do estudo das possibilidades, propondo um método de ensino, que é o de análise iconográfica para estudantes do 9º ano do ensino fundamental anos finais. O contexto escolhido para ser estudado pelos alunos é o da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) e o do processo de redemocratização, percorrido a partir de 1985, recorte que corresponde a atuação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) no Amapá e das lideranças indígenas Galibi-Marworno, Karipuna, Palikur-Arukwayene e Galibi do Oiapoque ou Ka'linã, que a partir da década de 1990 concluíram os processos de demarcação e homologação de suas terras no município de Oiapoque (Vidal; Levinho; Grupioni, 2016).

Para o desenvolvimento das aulas, propomos a transposição do método de análise iconográfica de Panofsky (2007), desenvolvido para a área de estudo das artes, para o ensino de História, dialogando com as indicações normativas das habilidades previstas na BNCC e com a Lei 11.645/08, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino pública e privada do Brasil. Objetivamos, com nosso texto, apresentar uma proposta de método viável, necessário e dinâmico, para contribuir com o ensino e aprendizagem de professores e estudantes no país, e, sobretudo, com o reconhecimento da História indígena a partir da sala de aula.

## “A palavra do índio para o índio”: o Movimento Indígena no Brasil e o Mensageiro

Os movimentos indígenas no Brasil correspondem a um fenômeno étnico e político da segunda metade do século XX, período de forte discurso integracionista e desenvolvimentista, especialmente na Amazônia. Nesse contexto, foram comuns as tentativas de transformação do espaço e das gentes da região, tendo em vista o desenvolvimento econômico vislumbrado, mas que tinham nos povos indígenas uma dupla visão: ora eram empecilho para o pleno estabelecimento dos projetos

governamentais e privados; ora se destacavam como agentes protetores das fronteiras territoriais na Amazônia, e para isso deveriam passar por um processo para a plena assunção da "identidade nacional" (Oliveira; Baines, 2005). Ainda no início do século XX, o discurso de progresso e civilidade foi a base ideológica da recém-criada República brasileira, e com ela os projetos ambiciosos para os indígenas da Amazônia. Sobre isso:

No início do século XX, acreditava-se que o interior do Brasil era habitado por índios, possivelmente antropófagos, e por seus descendentes [...]. O Brasil de Rondon não era virado para o litoral, era virado para o do interior. A missão era levar esse país moderno para dentro daquele antigo e fazer com que esse homem simples do sertão tomasse parte da modernização [...]. Para Rondon, o importante não era apenas abrir uma porção do país ao Ocidente, mas incorporar as populações indígenas ao país, tornando-as produtivas (Libâneo; Freire, 2011, p. 170).

Nesse contexto, o Oiapoque se destacou como um epicentro de projetos de desenvolvimento, integração e nacionalização das gentes da fronteira, sobretudo os indígenas, como no Laudo Suíço de 1900, que transformou o até então território "contestado" com a França em pertencente ao Brasil (Cardoso, 2008); em 1922, a construção da colônia agrícola de Clevelândia do Norte<sup>2</sup> (Brito, 2008); e a implementação do projeto de Inspeção de Fronteiras de Rondon, que teve nas operações do SPI<sup>3</sup>, a partir da década de 1930, o desenvolvimento dos primeiros projetos de nacionalização dos indígenas como carro chefe (Capiberibe, 2007).

Entre as décadas de 1960 e 1970, período de substituição do SPI pela Funai no país, as terras indígenas, por meio do Artigo 4º, Inciso IV, da Constituição de 1967, tornaram-se propriedade da União, cujo objetivo seria de amparar os indígenas, evitando a alienação de suas terras pelos Estados (Cunha, 2012). Em outras palavras, o estabelecimento do discurso da tutela foi ampliado, sendo a Funai a principal instituição desses serviços, sobretudo a partir do Estatuto do Índio, de 1973, que dava a posse das terras aos índios, mas não a propriedade (Brasil, 1973).

Na Amazônia, as políticas de desenvolvimento dos governos militares, centradas na ocupação do território e na expansão do capital, resultaram na resistência de diversas etnias indígenas, que organizaram assembleias, com a colaboração da Igreja Católica e de agentes indigenistas. Dessa forma, quem articulava as reivindicações e as aproximações entre as diferentes lideranças indígenas eram, principalmente, os padres e agentes de pastoral.

No Oiapoque, a colaboração da Igreja Católica se deu a partir de 1974, por meio da atuação do CIMI, e sua participação foi fundamental para os indígenas do município em vários aspectos, desde a sua atuação de negociação e diálogo com as instituições indigenistas, como a Funai, e principalmente com a organização das primeiras

assembleias das lideranças indígenas do Oiapoque (Bastos, 2021). A partir do CIMI, questões como demarcação e proteção contra invasões das terras indígenas, saúde e educação foram colocadas em discussão nas primeiras reuniões, ainda em 1975. Na primeira Assembleia das Lideranças Indígenas do Oiapoque, ocorrida entre os dias 22 e 23 de setembro de 1976, fora redigida uma carta, direcionada ao presidente da Funai, que dizia:

Senhor presidente, nós índios Galibis, Palikurs e Karipunas, do Território Federal do Amapá, habitantes na reserva indígena do Uaçá, queremos apresentar à V. Excia um pedido de fundamental importância para a nossa subsistência: a demarcação de nossa reserva. Tomamos esta resolução frente a situação nova em que virá encontrar-se a nossa área depois de ultimada a rodovia BR 156, que atravessara a nossa reserva [...] (Povos Indígenas do Oiapoque. Ata de Assembleia. Oiapoque, Aldeia Kumarumã, 22 a 24 de setembro de 1976 *apud* Bastos; Silva, 2021, p. 67).

Como pode-se perceber, as pautas e motivações para as reuniões em assembleias eram diversas, e podiam contar não só com membros de etnias locais, como também de outros países para interesses mútuos e diversificados. Dito isso, para o presente artigo, levar-se-á em consideração a definição de Baniwa (2006, p. 59):

[...] no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer *índios em movimento*. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento.

Para Munduruku (2012, p. 45, 46), as primeiras formações das assembleias das lideranças ocorreram tanto pelo apoio do CIMI, quanto pelas especificidades governamentais da Ditadura Militar, que refletia negativamente nos povos indígenas de forma generalizada. No início da década de 1970, as lideranças indígenas, motivadas pelas dificuldades em conquistar direitos básicos, ultrapassaram as esferas de suas próprias comunidades, passando a se envolver com problemáticas que estavam além de suas fronteiras. À capacidade e necessidade expansivas de levar os debates a regiões longínquas (como o Amapá) e até fora do Brasil, o que Oliveira (1988) e Munduruku (2012) chamam de “visão pan-indígena”. Na edição nº 45 do periódico “Mensagem”, de 1987, produzido pelos próprios indígenas do Oiapoque e pelo CIMI, pôde-se verificar os debates das assembleias em torno de articulações internacionais:

Queremos também nesta assembleia, aproveitando a participação dos nossos irmãos índios da Guiana Francesa, para elaborarmos um documento e que o mesmo seja enviado e falado em nosso nome para as autoridades competentes do Governo Francês, para que os índios da Reserva indígena

Uaça possam vender e comprar produtos do lado francês sem ser preciso pagar impostos. Pois isso para nós é uma maneira de explorar nós índios do Brasil (CIMI, 1987, p. 4).

O “Mensagem”, produzido entre os anos de 1979 e 2015 pelos indígenas do Oiapoque, definido como “[...] a palavra do índio para o índio. É uma mensagem” (CIMI, 1979, p. 2), é a principal fonte documental para os estudos dos movimentos indígenas no município. Hoje, grande parte do acervo se encontra digitalizado na hemeroteca da Biblioteca Nacional, onde pude acessar os exemplares utilizados na pesquisa. A importância histórica dessas fontes se explica pela produção conjunta entre CIMI e as lideranças indígenas do Oiapoque, que por meio da mobilização nacional, obtiveram algumas das maiores conquistas, como a homologação das três terras indígenas do Oiapoque até o ano de 1992.

Como demonstrado, o Movimento Indígena no Brasil representa o que Monteiro (1995) defendia a respeito de uma nova historiografia indígena e indigenista, da qual inaugurou-se uma perspectiva diferente da visão cristalizada<sup>4</sup> do olhar historiográfico tradicional, especialmente da produção realizada no século XIX e início do século XX no Brasil, muito pautada em um olhar etnocêntrico e positivista, que relativizava as formas de vida dos indígenas a partir de interpretações acerca do progresso e do atraso econômicos e culturais, acarretando em uma visão pessimista da possibilidade de existência de índios no futuro (Martius, 1845; Varnhagen, 1854).

A “nova perspectiva” passa, então, a observar o indígena como sujeito histórico, capaz de performar e desenvolver estratégias individuais e coletivas, usando os desafios tradicionais e recentes para demarcar suas trajetórias de resistência. Tendo em vista o que foi analisado por John Manuel Monteiro, este trabalho pretende contribuir para a produção historiográfica acerca do protagonismo indígena na História do Brasil, utilizando do diálogo entre História e Antropologia (Almeida, 2012; Monteiro, 1995), dispondo de uma proposta de ensino que revele um potencial significativo para as aulas de História: a interpretação documental de registros produzidos por indígenas e com contribuição de indígenas na Amazônia, que narram suas trajetórias políticas ao longo do século XX.

Para a próxima seção, iremos discutir brevemente o ensino de História no Brasil, com o intuito de elucidar a proposta do uso de iconografias nas aulas de História com temáticas indígenas. Não obstante, exemplificaremos a proposta a partir de iconografias presentes no “Mensagem”, e indicaremos caminhos para a interpretação das imagens em temas orientados pela Base Nacional Comum Curricular, nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

### Breves apontamentos a respeito do Ensino de História no Brasil

O ensino de História no Brasil do século XXI ainda se encontra subordinado a métodos e interesses canonizados pela educação formal colonial, onde se destacava práticas “para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio dos deveres para com a Pátria e seus governantes” (Bittencourt, 2008, p. 61).

A leitura de textos, inclusive em línguas não dominadas pelos educandos, como a língua portuguesa entre os indígenas, e a imaginação, como dos poucos artifícios cognitivos de domínio docente, eram a base da didática jesuítica na colônia e se tornou o ponto seguro para professores de História ao longo dos séculos posteriores no Brasil. Não por acaso, as aulas de História se fizeram cada vez menos interessantes para os alunos, seja pela distância dos temas em relação aos interesses dos educandos ou pela distância que o mundo do professor tem em relação ao mundo do educando (Caimi, 2006).

Ler e escrever textos, sobretudo de materiais didáticos, para a compreensão e/ou memorização da ciência erudita de referência (Bittencourt, 2008) pode ser considerado a atualização de um exercício pedagógico dos mais tradicionais que se tem registro no país, o que nos põe a pensar acerca de questionamentos básicos, tais como: há outras alternativas/fontes para se utilizar no ensino História? Pode-se aprender História interpretando outras fontes? Como se aprende de forma significativa, afinal? Questionamos o uso de fontes, os métodos utilizados e a emergência das discussões no tocante as teorias de aprendizagem porque observamos um campo vasto a ser explorado, ao passo que os desafios pedagógicos, especialmente a respeito do ensino de História Indígena, são escancarados cotidianamente.

A respeito das teorias de aprendizagem, ao propor um ensino humanístico, Carl Rogers apresenta os “princípios de aprendizagem” baseados nas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora (Moreira, 1999, p. 140), sem distinção entre elas. Para uma aprendizagem significativa, o estudante deve ser desafiado a se responsabilizar por problemas sociais, éticos e políticos reais, dos quais suas hipóteses sobre como realizá-las e/ou resolvê-las sejam de criatividade peculiar. O teórico acreditava que a criança tem inclinação natural para a aprendizagem, contanto que esta contribua para o seu engrandecimento pessoal, como uma tendência a autorrealização, o que obriga as aulas de História a abordarem problemáticas tangíveis e palpáveis, de realidade próxima dos alunos e resolução ou problematização no alcance de quem ensina e quem aprende.

A partir de Rogers, destacamos a iconografia, definida por Paiva (2002, p. 17) como um registro histórico realizado por meio de ícones, imagens pintadas, desenhadas, impressas, ou imaginadas, como um documento de importante potencial, o da

novidade, daquilo que o professor fez especialmente para os alunos, e que os alunos irão analisar em primeira mão, de forma autêntica, diferentemente das imagens comumente utilizadas e pouco exploradas nos livros e materiais didáticos.

No caso das iconografias propostas neste artigo, as imagens utilizadas no periódico “Mensagem”, fonte produzida pelos indígenas do Oiapoque e por agentes do Conselho Indigenista Missionário, outro aspecto importante deve ser relevado: o estudo da História local<sup>5</sup>, que no caso do Amapá é pouco valorizada, tanto por livros didáticos quanto pela própria BNCC, que privilegia os temas tradicionais da História (Miranda; Almeida, 2020). Retomando ao que orienta Rogers, o uso de iconografias para o ensino de História local são potenciais de extrema relevância para aulas problematizadoras e produtoras de novas pesquisas e hipóteses para desafios reais, vivenciados há décadas por povos que constituem a sociabilidade do Amapá atual.

Por sua parte, nas últimas décadas do século XX, o uso de imagens nas aulas de História tornou-se importante por constituir uma linguagem portadora de significados, informações e representações da realidade, tendo, inclusive, seu uso em livros de História se tornado mais comum (Bittencourt, 2008), ainda assim, a escola persiste em privilegiar a narrativa textual (Cecatto; Magalhães Júnior, 2011).

Destarte, os desafios cotidianos dos profissionais da educação se fazem na necessidade de diálogo entre o mundo tecnológico, das redes sociais e do consumo de streaming, cada vez mais presente inclusive nas novas linguagens de ensino, com a necessidade de tornar as aulas de História mais produtivas e de interesse do educando, sem que esse investimento retire das aulas o processo fundamental de manuseio e pesquisa em documentos, da produção de dúvidas e hipóteses e o debate por meio dos conceitos.

Em relação aos desafios do ensino de História no século XXI, para professores e para educandos, tão importante quando saber utilizá-las (as imagens), ou compreender como os alunos se interessam por temas a partir delas, o professor se vê desafiado a tornar a iconografia um documento central das aulas, para análise, interpretação, construção e imaginação a respeito do passado, não limitando-a a mera ilustração, sem que haja uma proposta metodológica de sua utilização.

Apesar da profusão de imagens e sons advindos do universo do aluno, o mundo audiovisual, como já observava Circe Bittencourt (2008), tornar as aulas mais interessantes não implica na sedução do educando pelas imagens. Isso resultaria em um reducionismo que qualquer iconografia, em qualquer livro didático, poderia incitar.

Em primeiro lugar, é fundamental admitir que a imagem é um aspecto comum da vida social cotidiana, tanto do educando quanto do professor. Isso quer dizer que na escola, em casa, nos jogos e em outras instituições de sociabilidade do aluno, o contato com imagens, cores e formas é algo natural, esperado e, em certos aspectos,



banalizado, haja vista a densidade da oferta. Não obstante, tal situação pode ser vista sob um aspecto diferente, uma vez que as iconografias levadas à escola devem ser pensadas e organizadas a partir de critérios, processo esse que nem todas as imagens vistas/sentidas pelos alunos são submetidas.

Em tempo, indicamos que Ensino de História Indígena e os usos de iconografias em aulas de História são as duas dimensões que a presente pesquisa se propôs a discutir, com vias de contribuir para aulas de História mais inclusivas, com temáticas locais emergentes e que visem explorar documentos disponíveis para acesso por professores e educandos.

Destarte, as ideais a seguir são propostas indicadas ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, mas podem servir como matriz para outros anos, de outros segmentos e as demais áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, na medida em que os professores se sintem desafiados a aprender a ensinar de formas diferentes e experimentar outros métodos.

### **Ensino de História e a mensagem iconográfica do Movimento Indígena do Oiapoque**

Dentre os princípios norteadores da nossa proposta de Ensino de História Indígena e o uso de iconografias a partir do “Mensagem”, destacamos a Lei 11.645 (Brasil, 2008) e o texto de História da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A referida lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena em todo currículo escolar, público e privado, de forma a valorizar as trajetórias de lutas e a participação desses grupos na formação social brasileira, obrigatoriedade essa que é problematizada por diversos autores, que relatam os desafios da inserção e do cumprimento da lei na educação básica (Cunha; Sousa; Bastos, 2017; Silva, 2018). Assim como estes pesquisadores, observamos as dificuldades impostas ao ensino de História e a temática indígena, fator que inspirou as nossas contribuições.

Não menos importante, a BNCC também se mostra desafiadora, na medida em que exige o cumprimento de um conjunto de temas de História e o desenvolvimento de habilidades e competências pensadas por profissionais da burocracia pública e empresarial, além dos educadores (Bittencourt, 2018).

Apesar desses desafios, as diretrizes do documento foram contempladas pela presente proposta por meio de diálogo, indicando quais temas, habilidades, competências e o ano que iremos focar. A respeito das competências, duas gerais do componente de História, as de números 3 e 7, foram escolhidas como as mais apropriadas. A dizer, respectivamente:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em

relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito [...]. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2018, p. 400).

As competências gerais citadas indicam o uso de tecnologias e documentos, digitais e físicos, que contemplam o desenvolvimento de atitudes primordiais na educação básica e na vida cidadã, como a empatia, a crítica, a ética e a cooperação no âmbito das aulas de História. Somado às competências, destacamos as habilidades EF09HI08<sup>6</sup>, EF09HI20<sup>7</sup>, EF09HI21<sup>8</sup> e EF09HI26<sup>9</sup>, que versam sobre a compreensão de um recorte específico no país, o século XX e as lutas de grupos sociais, além da política brasileira republicana. Nesse contexto, o destaque sobre os processos de resistência e a participação ativa na política nacional pelos indígenas são os fatores de maior ênfase que escolhemos.

Como fundamento metodológico, utilizaremos a proposta de análise iconográfica de Panofsky (2007, p. 50-53), subdividida em três momentos<sup>10</sup>: o primeiro, chamado “tema primário ou natural”, seria a descrição pré-iconográfica da obra de arte, que propõe um estudo sobre os motivos de escolha da temática pelo artista, reconhecendo e enumerando cada um. O segundo momento, do “tema secundário ou convencional”, seria de identificação de imagens, estórias e alegorias presentes na obra, onde os motivos de escolhas dos artistas se encontram com os conceitos estudados. O último momento, o de “significado intrínseco ou conteúdo”, seria de análise iconológica, ou seja, de descoberta e interpretação dos valores simbólicos nas imagens, chamado pelo autor de “o algo a mais da obra”.

A primeira imagem proposta na atividade é da edição número 3, de 1980, período em que o “Mensagemiro” ainda estava em suas primeiras edições, com uma estética muito similar de um jornal (inclusive a cor, material de impressão, papel e editorial), enquanto os textos são bastante enfáticos sobre a mobilização de indígenas em torno de causas comuns e da exposição de causas específicas, de povos que viviam perseguições e conflitos no período. Para essa iconografia, o exercício do “tema primário” pode ser uma proposta de criação de hipóteses sobre as referências cristãs e indígenas no mesmo contexto.

Como propomos uma atividade cuja interpretação é particular dos educandos, não é salutar registrar expectativas de respostas certas ou erradas. Na verdade, a ideia é que as respostas sejam livres, de compreensão e análise originais. Porém, podemos mostrar os caminhos e instigá-los com contextos e (pré)textos que ajudem na construção das respostas, como os próprios temas dos livros didáticos que versam

sobre a relação dos indígenas com os governos militares do Brasil (1964-1985), tal como as formas de resistência e negociações políticas do período, como proposto pela habilidade EF09HI20.

Como descrição formal da iconografia, os estudantes se depararão com a representação de Cristo crucificado, onde sua aparência é baseada no fenótipo de um homem indígena. As cores utilizadas são o preto da tinta do desenho e a cor do próprio papel de jornal, o que denota características técnicas simples, sem que haja alguma técnica padrão de pintura/desenho.

Figura 1: Indígena crucificado



Fonte: (CIMI, 1980a, p. 7).

Podemos formular perguntas, tais como: “quem está sendo representado?”; “você já viu esse modelo de representação em outro lugar? Aonde?”; “em sua opinião, qual a relação entre a cruz e o indígena?”; “por que representaram um indígena como Cristo crucificado”? É importante mencionar que as imagens religiosas foram estratégicas na luta dos indígenas na segunda metade do século XX no Brasil. Na década de 1980, quando a imagem fora adicionada no periódico, todas as quatro etnias indígenas do Oiapoque eram cristãs ou cultuavam o cristianismo concomitante às religiões indígenas (Capiberibe, 2007; Tassinari, 2003).

Porém, é inegável concluir que a influência do CIMI foi fundamental para as escolhas iconográficas do periódico, pois vários espaços das primeiras edições foram cedidos aos agentes do próprio órgão indigenista, além da linguagem utilizada, visando uma mobilização para além das lideranças indígenas<sup>11</sup>.

Ciro Flamarion Cardoso (1990, p. 17) ressalta o papel documental da imagem iconográfica, indicando que elas “devem ser confrontadas com o resto da documentação de todos os tipos a que se puder ter acesso, mas esta também é uma regra geral, aplicável em quaisquer fontes”, ou seja, não a diferenciando de outros modelos de fontes a serem levadas à sala. Por se tratar de uma fonte, o diálogo com o texto didático se torna fundamental, pois ambas abrem espaço para problematizações do tema, que estão para além dos limites propostos nos livros didáticos.

Dessa forma, a proposta da segunda fase, a do “tema secundário ou convencional”, as imagens serão observadas no contexto em que foram produzidas, e para essa comparação é salutar o uso do livro didático, assim como do próprio exemplar do “Mensagemiro”.

No “tema secundário”, o conceito a ser trabalhado será o de resistência. Ao escrever sobre lutas pela terra no estado de Goiás entre os anos de 1950 e 1964, Esteves (2009, p. 163) compreende resistência como “perspectiva de amadurecimento político e acumulação de forças diante da necessidade cada vez maior de organizar-se diante das adversidades que surgiam dos conflitos”, nos ajudando a pensar o fenômeno como uma resposta a fissuras sociais, nas dimensões cultural e política, de onde se amadurece em conjunto para resistir.

Com uma discussão prévia acerca do conceito, o professor pode incentivar os educandos à pesquisa sobre a relação entre a imagem do indígena crucificado com formas de resistência que os indígenas teceram ao longo do século XX, como o próprio movimento indígena brasileiro e sua relação com o CIMI, à atuação de lideranças na produção das pautas políticas que comporiam a Constituição de 1988 (Cunha, 2012).

A expectativa de ideias a serem apresentadas é bastante interessante, haja vista que os alunos comumente estudam somente sobre conflitos e relações hierárquicas entre os indígenas e a Igreja Católica na História do Brasil<sup>12</sup> (Almeida, 2017), o que pode gerar surpresas nessa nova perspectiva de resistência social e política entre os dois agentes.

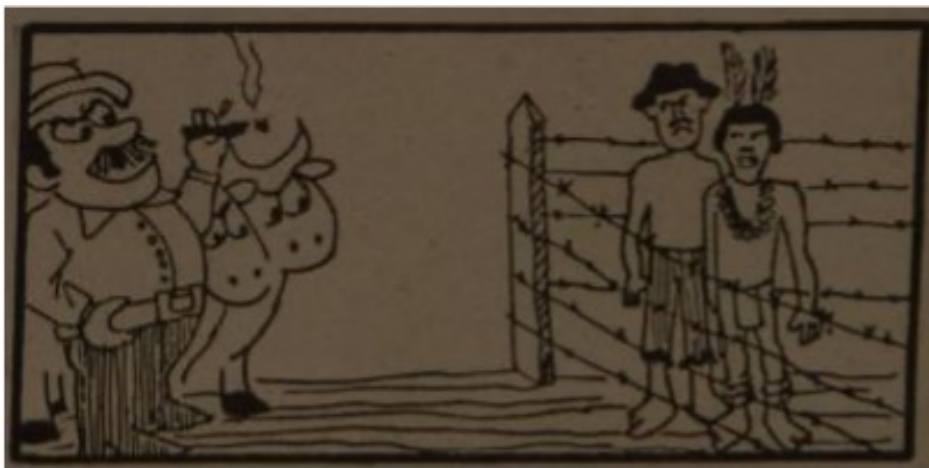
O último momento, do “significado intrínseco”, os alunos podem ser desafiados a debater sobre o que deve significar tanto para a Igreja Católica, quanto para os indígenas essa relação de resistência conjunta. Perguntas como: “a Igreja Católica apoia as pautas indígenas atualmente?”; “os indígenas se utilizam da religião cristã para quais pautas, atualmente?”; “como eles expressam suas pautas? Ainda utilizam o jornal ‘Mensagemiro’?”, podem ser perguntas que fomentem um momento fundamental do estudo da História, que é a pesquisa. Os exemplares do “Mensagemiro” podem ser utilizados pelos estudantes, mas as redes sociais, os sites de pesquisa da internet<sup>13</sup> e outros jornais e documentos podem contribuir nas buscas dos alunos e do professor.

A segunda imagem a ser proposta neste estudo é da edição número 33, de setembro

e outubro de 1985. A iconografia faz parte de uma notícia acerca do Primeiro Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Curitiba-PR, onde se desenvolveu algumas frentes de atuação do recém nomeado “Movimento dos Sem Terra”, como o estabelecimento das ações que deram origem ao lema “ocupação é a única opção” (Menezes Neto, 2007, p. 336).

Na imagem, podemos perceber a presença de duas pessoas isoladas por uma cerca de espinhos: um homem indígena e outro homem com vestimenta que pode representar um indígena trabalhador rural ou um membro do MST, como homem não indígena, ou pequeno agricultor. Fora da cerca, duas vacas acompanham um homem que fuma um charuto e veste uma calça com cinto e uma camisa de botão, como um empresário do agronegócio. Na publicação, uma interessante frase: “Reforma agrária não pode distribuir as terras indígenas. Ao contrário, precisa cuidar de retirar os invasores das terras indígenas” (CIMI, 1985, p. 5).

Figura 2: Indígenas cercados por um dono de terras



Fonte: (CIMI, 1985, p. 5).

No exercício do “tema primário”, os estudantes podem observar a iconografia para construir hipóteses, como a relação entre as pessoas cercadas por espinhos de ferro e o homem com as vacas do lado de fora. “Quem seria esse homem com as vacas?”; “por que o indígena estaria preso em uma cerca?”; “além do indígena, quem seria o outro homem preso?”. As hipóteses podem contribuir com as discussões preliminares acerca do contexto debatido, que é a criação das pautas do MST e como os indígenas se posicionaram na discussão.

A habilidade EF09HI21 nos ajuda a pensar em dois conceitos pertinentes a iconografia proposta, que serão apresentados e construídos na segunda fase do exercício: ditadura e fronteira. Silva e Silva (2009, p. 106), elucidam sobre as várias formas de se conceber o conceito de ditadura no século XXI, mas pelo advento das Revoluções e das formações

dos Estados burgueses nos séculos XVII e XVIII na Europa, convencionou-se a definir Ditadura como “todos os governos não democráticos, assumindo, para a sociedade ocidental, um significado negativo, visto que, para os valores burgueses, um regime positivo seria a democracia, o regime de governo da maioria”, desta forma, uma Ditadura contrapõe um governo democrático, pois o acesso às dimensões políticas da cidadania, como o voto e a liberdade de expressão são sumariamente sufocados pelo Estado.

A interpretação do conceito de fronteira que utilizamos é a perspectiva de Martins (2009, p. 134) e sua ideia de “local do conflito”, ou seja, uma fronteira do encontro, da descoberta e do desencontro. Lugar onde o proprietário de terra ou o “civilizado” encontra o camponês, o índio; há desencontros históricos, um conflito de historicidades que, em vista de sua reprodução social, expõe os conflitos políticos do campo. Podemos, então, definir a iconografia como reveladora de interessantes questionamentos, como: quem estaria representando o Estado? Como podemos perceber a falta de democracia na imagem? Qual seria o demarcador da fronteira? Essas perguntas poderiam nortear a segunda parte da atividade, orientando os alunos a construírem suas ideias acerca do contexto retratado pela iconografia e pelos textos propostos pelo livro didático, por exemplo.

Como última tarefa, no momento de busca do “significado intrínseco” da iconografia, os estudantes podem ser desafiados a criar outras representações que exemplifiquem a ditadura e as fronteiras observadas. Uma boa alternativa seria convidá-los a escrever uma notícia apoiada à imagem, emulando o editorial do próprio “Mensagem”, levando em consideração que os conflitos por terras são presentes no Brasil atual, não seria difícil observar os alunos relacionando o contexto da iconografia com as notícias relativas aos povos indígenas nos últimos anos<sup>14</sup>. Nesse momento, é importante confiar aos alunos a liberdade da construção do texto, como uma reportagem, pois esclareceria as ideias deles em relação aos debates políticos que tem nos indígenas as pautas mais emergentes.

A última iconografia proposta na atividade é a capa da edição de número 48, de dezembro de 1987 e janeiro de 1988. Esta edição, por si só, é bastante interessante por registrar paradigmas vivenciados pelos indígenas em pleno período da Assembleia Nacional Constituinte, que promulgaria a Constituição Federal de 1988, em outubro do mesmo ano. Não é raro notar nos livros didáticos o entusiasmo característico ao significado da nova Carta Magna no período, também conhecida como “Constituição Cidadã”, mas em pesquisa na edição citada, alguns assuntos despertavam maior interesse entre as diversas etnias indígenas do país, sobretudo as que viviam na região Norte. Dentre tais temas, ressaltamos o Projeto Calha Norte.

Pádua Fernandes (2015, p. 152) define o projeto como travestido de programa de proteção das fronteiras, visando a soberania nacional, mas que se mostrou um



conjunto de ações de colonização das fronteiras concebido no Conselho de Segurança Nacional em 1985, onde "seguia a velha orientação colonizadora e partia da noção de que os índios atentariam contra a integridade territorial do país", uma vez que o Movimento Indígena, assim como os demais movimentos de minorias sociais do Brasil, despertavam cautela do Governo Federal pela emergência da produção da Constituição.

Nesse editorial, os casos de violência e de desconfiança com os militares que faziam parte das rondas é muito presente. Na edição 43, de maio e junho de 1987 há uma menção mais veemente dos indígenas sobre o projeto, quando ele é citado na seção "opiniões indígenas" como "Calha Norte: causa morte", além de queixas, como "nós não precisamos de branco militar vigiando nossa fronteira" (CIMI, 1987, p. 9). Além das duas edições citadas, outras dão ênfase ao projeto, sempre exigindo explicações do Governo Federal quanto ao sigilo das ações e na demora das demarcações.

Figura 3: Indígenas observam o fim de um eclipse lunar



Fonte: (CIMI, 1987/1988, p. 1).

Na descrição formal da iconografia, quatro indígenas olham atentamente para o sol ressurgindo após a escuridão causada pelo eclipse lunar. Abaixo do desenho, uma inscrição que expressa:

As bandeiras avançam mais uma vez. Na fronteira chegou Calha Norte, mineradoras. Nas cabeceiras, hidrelétricas e estradas. A Assembleia Nacional Constituinte está transformando nossos direitos em arbítrio, a serviço dos poderosos, mas os povos indígenas ainda acreditam num futuro em que todos vivem a fraternidade (CIMI, 1987/1988, p. 1).

A comparação do Calha Norte com as bandeiras, além de indicar a presença de estradas e hidroelétricas e a desconfiança em relação ao cumprimento dos direitos étnicos na Constituição a ser promulgada transformam esta edição em um registro claro de denúncia entre os próprios indígenas. Tanto a iconografia, quanto o texto da capa, podem ser bem explorados na primeira parte da atividade, quando da descrição dos símbolos pelos alunos. Uma vez que o discurso é de desconfiança em relação ao projeto e as ações que ocorriam na Assembleia Nacional Constituinte, o que significaria o fim de um eclipse lunar? Qual a seria a ideia em retratar o fim de um período de escuridão e o início de um dia de sol? Os alunos podem observar outros aspectos da iconografia, ou até mesmo interpretá-lo como simbólico-mitológico, relacionando-o com uma esperança dos povos originários em algo sagrado, por se tratar de um fenômeno natural que detém alguma raridade.

Para o segundo momento, dois conceitos podem ser propostos: esperar e cidadania. O primeiro é uma contribuição de Paulo Freire para a área da Educação, onde o autor propõe uma resposta a uma obra anterior, “Pedagogia do Oprimido”, de 1967, escrito em exílio no Chile. Freire (1992), em suas primeiras palavras do livro “Pedagogia da Esperança”, descreve os motivos que tornam o exercício da esperança uma prática fundamental para seu trabalho como educador e sua visão política do Brasil da segunda metade do século XX, onde, em suas palavras, a esperança se faz como necessidade ontológica, primária, mas responsável, pois poderia tornar-se desespero, haja vista o embate contra as classes dominantes, perpetuadas no *status quo* por seu poder econômico e de domínio cultural.

Esperança poderia ser definido, então, como um exercício do professor para com a sociedade. Uma luta organizada, de ações e atitudes que fomentem a esperança entre os grupos sociais subalternizados. Nesse sentido, observando o que retrata a iconografia, os indígenas expressam sua maneira de esperar no sol que está retornando, na noite que está concluindo e na frase que acompanha a reflexão das angústias dos projetos desenvolvimentistas que tornaram suas terras lugares inseguros, além de uma legislação que não parecia atender as pautas sugeridas por eles.

O conceito sugerido pode ser observado de forma muito íntima a resistência e fronteira, já citados nas iconografias anteriores, pois fazem parte do contexto dos espaços de lutas que os povos indígenas do Brasil viveram e vivem até os dias atuais. Mas quais seriam os resultados dessas lutas? Apesar do contexto desfavorável, qual a perspectiva do Movimento Indígena em seu engajamento? Estabelecer seus lugares no debate político e acessar direitos étnicos diferenciados são fatores que nos levaram a pensar no conceito de cidadania para a interpretação da iconografia, por definir bem o maior embate dos povos originários no período: serem reconhecidos como gente, no pleno gozo da dignidade de vida em suas terras demarcadas e homologadas, garantindo sua reprodução social.



Cidadania, a partir de Silva e Silva (2009, p. 47), pode ser interpretada como:

[...] um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma Nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis [...] A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. Além disso, a cidadania é sobretudo uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns.

Acessar a cidadania e ser reconhecido pela sociedade do entorno como pessoas dotadas de direitos, para além dos estereótipos comuns (reproduzidos na/pela escola, inclusive), é um desafio constante e histórico dos povos indígenas, que ao longo do tempo foi reduzido a populações que deveriam ser cristianizadas, depois fadadas a desaparecer, até que se tornaram foco de políticas de nacionalização para a proteção das fronteiras (Almeida, 2010). Dessa feita, não é difícil perceber que esperar-se tornou um exercício importante e constante nas lutas para obtenção, e posterior manutenção dos direitos à cidadania, tão caros ao indígena brasileiro.

Para a conclusão da atividade, o exercício pode ser relacionado ao envolvimento político dos indígenas atuais e como eles utilizam da comunicação para a propagação de ideias e pautas. Os estudantes podem acessar as páginas relacionadas às instituições indigenistas brasileiras, como o Ministério dos Povos Indígenas, criado pelo Governo Federal em 2023, e o próprio texto da Constituição Federal de 1988, com os artigos que instituem os direitos de uso da língua materna, de proteção de crença e tradições, além do compromisso e responsabilidade do Estado em demarcar e proteger suas terras<sup>15</sup>. Com essa iniciativa, pretende-se alcançar a habilidade EF09HI26, que toca nas questões de criação de consciência e respeito, para a fomentação de uma cultura de paz.

A produção pertinente a essa parte da atividade pode girar em torno de perguntas norteadoras, como: "quais as atitudes atuais dos indígenas que revelam suas ações de esperança na política?"; "quais notícias atuais você leu/assistiu sobre os indígenas no Brasil?". A partir disso, podemos propor pesquisas sobre a atuação política do atual ministério e como ele vem trabalhando em relação a questões relativas à cidadania dos indígenas, como a educação escolar, o sistema de cotas para a universidade, coletivos de mulheres e trabalhadores indígenas nos municípios brasileiros e as questões dos direitos humanos. Tais produções podem ser compartilhadas na internet ou formar um material em forma de portfólio, para ser utilizado como fonte de pesquisa por outras turmas, gerando um acervo muito interessante para o acesso na educação básica.

## Conclusão

A história das articulações políticas dos povos indígenas no Brasil é um tema ainda caro à educação básica. Na escola, é comum a massificação de uma História baseada no extermínio e no folclore de povos considerados camponeses, ou não pertencentes ao meio urbano das grandes metrópoles, por exemplo. Em um recorte de Brasil República, muito acessado pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, não se discute o Movimento Indígena no país, mesmo este tendo sido fundamental para a virada de chave da perspectiva dos povos originários no Brasil, denotando uma clara preferência dos mercados editoriais e currículos em discutir a política do país somente na perspectiva da política partidária, masculina, branca e metropolitana do Centro-Sul brasileiro.

Nesse sentido, apresentamos uma proposta de produção de aulas sobre temáticas indígenas, utilizando de fontes produzidas entre os anos de 1980 e 1992, onde se observam pautas e discussões que pairavam não a dimensão política nacional, mas as reuniões das lideranças políticas indígenas no Brasil.

Partindo da premissa que parte da motivação desse silenciamento nas aulas de História se dá pela falta de acesso às fontes, orientamos que parte importante dessas informações podem ser observadas visualmente no periódico “Mensagem”, produzido pelos indígenas em parceria com o CIMI, pois grande parte das fotos, desenhos e charges referem-se a ideias compartilhadas de Norte a Sul do país, com conotações sociais, políticas e religiosas que traduzem a mobilização dos grupos étnicos do período. Como fonte histórica, o “Mensagem” é fundamental para compreender o movimento e suas pautas, enquanto as análises formais e simbólicas, apresentam-se como importantes ferramentas de interpretação de ideias silenciosas do texto imagético, mas que também representam tanto quanto o escrito.

No uso dessas fontes e as propostas aplicadas em sala, compreendemos que se faz cumprir as normativas de leis educacionais, como a Lei 11.645/08 e a BNCC, além de reproduzir ciclos virtuosos de debates e compreensões acerca do indígena e do indigenismo brasileiros ao longo do século XX, tendo na escola o lugar propício para o fomento de ideias democráticas, cooperativas e empáticas para com pautas políticas e de vida de povos que, em muitas vezes, são (re)conhecidos somente em espaços como a sala de aula.

## Referências

ALMEIDA, Carina Santos de; SILVA, Cleisy Narciso. A historicidade na pesquisa: apontamentos sobre memórias e documentos dos Povos Indígenas de Oiapoque. In: SOUSA, Fábio da Silva; CANDADO, Rejane Aparecida Rodrigues (org.). *Caminhos*

*da aprendizagem histórica: história indígena e história das américas.* Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2021. v. 1, p. 19-25.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e Antropologia. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 2012. p. 151-168.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; SILVA, Giovani José da. Formação de professores no Amapá e Norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. *Interfaces da Educação*, Paranaíba-MS, v. 12, p. 653-678, 2021.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. Educação – a escola destribaliza, mata e come ou a escola indica o caminho: o CIMI no processo de escolarização dos povos indígenas do Oiapoque/AP (1974-1996). In: LOBATO, Sidney (org.). *Igreja e trabalhadores na amazônia setentrional*. Rio Branco: Nepan, 2021. p. 61–81.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, p. 127-149, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 6.0001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial República Federativa do Brasil: seção 1*, Brasília, DF, p. 13177, 21 dez. 1973.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRITO, Edson Machado de. *Do sentido aos significados do presídio de Clevelândia do Norte: repressão, resistência e a disputa política no debate da imprensa*. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo: Revista do Departamento de História da UFF, Niterói*, v. 11, p. 27-42, 2006.

CAPIBERIBE, Artionka. *Batismo de fogo: os Palikur e o Cristianismo*. São Paulo: Annablume, 2007.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. Iconografia e História. *Resgate*, Campinas, v. 1, n.1, p. 9-17, 1990.

CARDOSO, Francinete do Socorro Santos. *Entre conflitos, negociações e representações: o Contestado Franco-Brasileiro na última década do século XIX*. Belém: Associação de Universidades Amazônicas: Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 2008.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Os protagonismos dos índios e a Nova História Indígena. In: SILVA, Giovani José da; SILVA, Cleube Alves da (org.). *Protagonismos indígenas na história do Norte do Brasil*. Palmas: Nagô, 2018. p. 7-12.

CECATTO, Adriano; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. *A iconografia e o ensino de História: potencialidades e possibilidades*. In: SEMANA DE HUMANIDADES UFC/UECE, 8 e ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, 2, 2011, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: EdUFC, 2011. v. 1. p. 1-12.

COSTA, Aryana. História Local. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Marieta de Moraes Ferreira. (Org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, v., p. 132-136.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 1, abr. 1979.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 3, fev. 1980a.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 5, ago. 1980b.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 33, set./out. 1985.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 43, maio/jun. 1987.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 45, ago. 1987.

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Mensagem*, Belém, n. 48, dez. 1987/ jan. 1988.

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

CUNHA, Rejane Cristine Santana; SOUSA, Irlena Moreira Lopes de; BASTOS, V. Venturote. A representação dos povos indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa. *Revista a Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 18, p. 10-29, 2017. Número especial.

ESTEVES, Carlos Leandro da Silva. Formoso e Trombas: luta pela terra e resistência camponesa em Goiás - 1950-1964. In: MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo. (org.). *História Social do Campesinato: formas de resistência camponesa ao longo da história*. São Paulo: UNESP, 2009. v. 2, p. 161-173.

FERNANDES, Pádua. Povos indígenas, segurança nacional e a Assembleia Nacional Constituinte: as Forças Armadas e o capítulo dos índios da Constituição brasileira de 1988. *Insurgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, Brasília, v. 1, p. 142-175, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUAJAJARA, Sônia; SANTANA, Carolina Ribeiro; LUNELLI, Isabella Cristina; FERREIRA, Bruna Brito Prata; BRAGA, Renan Freitas; GUAJAJARA, Luiz Augusto M. Bone dos Santos. *Uma anatomia das práticas de silenciamento indígena: relatório sobre criminalização e assédio de lideranças indígenas no Brasil*. Filipinas: Indigenous Peoples Rights International, 2021.

LIBÂNIO, Pedro; FREIRE, José Ribamar Bessa. Rondon, o Brasil dos sertões e os projetos de nação. In: FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). *Memórias do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos índios (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do índio-FUNAI, 2011.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro, v. 6, 24, p. 389-411, 1845.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. A igreja católica e os movimentos sociais do campo: a teologia da libertação e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra. *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, maio 2007.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 2, p. 10-38, 2020.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA Aracy, Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º grau*. Brasília: MEC, 1995. p. 221-28.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1999.

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

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de; BAINES, Stephen G. (org.). *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*. Brasília, DF: Editora UnB, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFSKY, Erwin. *Significados nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ROMANI, Carlo. *Clevelândia, Oiapoque: cartografias e heterotopias na década de 1920. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Ciências Humanas, Belém, v. 6, n. 3, p. 501-524, set.-dez. 2011.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. A Lei nº 11.645/2008 e a inserção da temática indígena na Educação Básica. In: SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. São Paulo: Autêntica, 2018. p. 67-99.

SILVA, Giovani José da; ROCHA, Anderson Luis Azevedo da. História, ambiente e povos indígenas no extremo Norte do Brasil: impactos da construção da BR-156 em Oiapoque, Amapá (1976-1981). *História UNICAP*, Recife, v. 6, p. 232-249, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique Carneiro da. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História geral do Brasil, isto é, do descobrimento, colonização, legislação e desenvolvimento deste estado, hoje império independente, escrita em presença de muitos documentos autênticos recolhidos nos arquivos do Brasil, de Portugal, da Espanha e da Holanda*. Por um sócio do Instituto Histórico do

Brasil, natural de Sorocaba. Rio de Janeiro: Laemmert, 1854. v. 2.

VIDAL, Lux Boelitz; LEVINHO, José Carlos; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). *A presença do invisível: vida cotidiana e ritual entre os povos indígenas do Oiapoque*. Rio de Janeiro: Iepé: Museu do Índio, 2016.

### Notas

<sup>1</sup>Mestre em Estudos de Fronteira pela Universidade Federal do Amapá (PPGEF-UNIFAP). Docente efetivo do Instituto Federal do Amapá – IFAP, campus Laranjal do Jari.

<sup>2</sup>Tal empreendimento governamental acabou não gerando os lucros esperados, o que fez com que Clevelândia se transformasse em um presídio político e civil (Brito, 2008; Romani, 2011).

<sup>3</sup>Serviço de Proteção aos Índios.

<sup>4</sup>Na introdução do livro "Protagonismos indígenas na História do Norte do Brasil", Almir Diniz de Carvalho Júnior (2018, p. 10), especifica a existência de uma corrente historiográfica atual, que conversa com a Antropologia em busca de uma produção que venha a propor visões diferentes das "cristalizadas" pela historiografia brasileira do século XIX. Nessa corrente, em especial nas produções sobre História indígena no Norte do país, problematiza-se a visão exotizada do discurso europeu ocidental dos povos indígenas das Américas. Em suas palavras, é necessário tomar as populações indígenas como sujeitos da diversidade do país e dignos de respeito por seu conhecimento milenar, que tanto foi obscurecido pela arrogância e imposição do sujeito ocidental dominante.

<sup>5</sup>Entendemos como História local a percepção de que sujeitos que em outrora não seriam cogitados, fazem história, e que suas vivências e formas de registros são estudadas em escalas mais "próximas", como as dimensões do "bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares" (Costa, 2019, p. 132), ou como os lugares de onde os conhecimentos são produzidos, como dos alunos, professores, comunidades e outros grupos.

<sup>6</sup>Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (Brasil, 2018, p. 427).

<sup>7</sup>Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar (Brasil, 2018, p. 429).

<sup>8</sup>Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (*Ibidem*).

<sup>9</sup>Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (*Ibidem*).

<sup>10</sup>Por se tratar de uma contribuição teórica para os estudos da História da Arte, não buscaremos aprofundar as discussões propostas pelo autor, na verdade, buscamos em sua contribuição um aporte técnico que viabilizasse os momentos de nossa prática em sala. Os alunos seriam, então, convidados a praticar cada um dos três passos, oportunizando uma interpretação pessoal, um "algo a mais" individualizado, não de um especialista em obras de arte, mas de alunos do 9º ano

do ensino fundamental anos finais.

<sup>11</sup>Uma boa demonstração disso é a edição número 5 do “Mensagem”, de 1980, onde, aproveitando a visita do Papa João Paulo II à Manaus, lideranças do CIMI pediram para que ele opinasse sobre as tratativas dos indígenas para com o Estado brasileiro pré-Constituinte de 1988. Nas palavras do Papa, “que a vocês, primeiros habitantes dessa terra, seja reconhecido o direito de habitá-la na paz e na serenidade, sem temor de serem desalojados em benefícios de outrem” (CIMI, 1980b, p. 8).

<sup>12</sup>É importante recordar que a BNCC constrói sua lógica de desenvolvimento de habilidades a partir da linha/tempo do sistema europeu de divisão da História (Pré-História, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), fazendo com que o educando tenha contato com temas mais contemporâneos da História indígena justamente no 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, quando se estuda os períodos contemporâneos do Componente Curricular. Antes dessa série, estuda-se, geralmente, os períodos colonial e imperial do América portuguesa e Brasil, recorte onde o indígena geralmente não é observado por sua atuação política.

<sup>13</sup>Dentre os sites que sugiro para os estudos e aulas, a página do CIMI Norte II, sediado em Belém-PA é um espaço para pesquisa bastante importante, por revelar os trabalhos atuais do órgão e a produção de fontes sobre o tema. Para mais, acessar: <https://cimi.org.br/>

<sup>14</sup>Guajajara *et al.* (2021) sustentam a premissa de que os conflitos atuais vivenciados pelos povos indígenas em todo território nacional são reproduções de fenômenos já tradicionais no país, e suas consequências geram múltiplas formas de silenciamentos, tanto pelo Estado, quanto pelas instituições que representam os indígenas nas esferas estatais.

<sup>15</sup>Como sugestão, destacamos o artigo 231 (Brasil, 1988).

